



ISSN: 1304-429-X

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

SAYI

39

MUSTAFA KEMAL UNIVERSITY
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES INSTITUTE



MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

YIL/YEAR CİLT/VOLUME SAYI/ISSUE

2017

14

39

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: 39 ♦ 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: 39 ♦ 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 TIRYAKI

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 ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

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

Yıl/Year: 2017 ♦ Cilt/Volume: 14 ♦ Sayı/Issue: 39 ♦ ISSN: 1304-429-X

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, DAIJ (Directory of Abstract Indexing for Journals), DRJI (Directory of Research Journals Indexing), Index Copernicus, 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 ATEŞ	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Hamdi AYDIN	Kahramanmaraş 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. Bilal ERYILMAZ	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. İlhan GENÇ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Songül KAKİLLİ ACARAVCI	Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Serkan Yılmaz KANDIR	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ	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 Leylá UZUN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ZELKA	Üsküdar Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent ARI	Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer İSKENDEROĞLU	Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Bilginer ONAN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Gazi Salah UDDIN	Linköping Üniversitesi, İsveç

39. SAYININ HAKEMLERİ (İsim sıralı liste)

Ahmet BALCI	Mustafa Kemal Üniversitesi
Ahmet BOZAK	Mustafa Kemal Üniversitesi
Aybala ÇAYIR	Aksaray Üniversitesi
Ayhan KARAKAŞ	Çukurova Üniversitesi
Bilginer ONAN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Celile ÖKTEN	Yıldız Teknik Üniversitesi
Cem ERGUN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Ebru OĞUZ	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Ercüment YILDIRIM	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Erinç KARATAŞ	Ankara Üniversitesi
Fehime Mine TEMİZ	Mustafa Kemal Üniversitesi
Gülşen TAŞDELEN TEKER	Hacettepe Üniversitesi
Halil Erdem ÇOCUK	Mersin Üniversitesi
Hanifi Murat MUTLU	Gaziantep Üniversitesi
Hanifi PARLAR	İstanbul Ticaret Üniversitesi
Hatice COŞKUN	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
İhsan KAMALAK	Mersin Üniversitesi
İlhan ERDEM	İnönü Üniversitesi
İsa KALAYCI	Mustafa Kemal Üniversitesi
Kemalettin DENİZ	Gazi Üniversitesi
Mehmet KURUDAYIOĞLU	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Mehmet BOYACI	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Mehmet YAVUZ	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Metin REYHANOĞLU	Mustafa Kemal Üniversitesi
Muhammed SALLABAŞ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Muhammet BAŞ	Mustafa Kemal Üniversitesi
Mustafa Onur KAN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Namık Kemal ŞAHBAZ	Mersin Üniversitesi
Nurgül YILDIRIM	Mustafa Kemal Üniversitesi
Orçun BOZKURT	Mustafa Kemal Üniversitesi
Oylum ÇAVDAR	Muş Alparslan Üniversitesi
Özgür Murat ÇOLAKOĞLU	Bülent Ecevit Üniversitesi
Rabia Özgül KILINÇARSLAN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Ramazan CANSOY	Karabük Üniversitesi
Recep KAHRAMANOĞLU	Gaziantep Üniversitesi
Sacit UĞUZ	Mustafa Kemal Üniversitesi
Salih ÇEÇEN	Ankara Üniversitesi
Selim KILIÇ	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Serdar ÇİFTÇİ	Adnan Menderes Üniversitesi
Serkan KANDIR	Çukurova Üniversitesi
Seyfettin ARTAN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Songül KAKILLI ACARAVCI	Mustafa Kemal Üniversitesi
Süleyman HATİPOĞLU	Mustafa Kemal Üniversitesi

Ümit MORSÜN BÜL
Ünal ARSLAN
Yakup BULUT
Yasemin KOÇ
Yavuz BOLAT

39. SAYININ HAKEMLERİ (Devamı)

Aksaray Üniversitesi
Mustafa Kemal Üniversitesi
Mustafa Kemal Üniversitesi
Mustafa Kemal Üniversitesi
Mustafa Kemal Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Mülteci Politikası: Avrupa Birliği Ve Türkiye Karşılaştırması	1
<i>Refugee Policy: A Comparative Study on the European Union and Turkey</i>	
Şebnem ÇAKRAN, Veysel EREN	
Yerel Siyasete Etkileri Açısından 6360 Sayılı Yasa: Hatay Örneği.....	31
<i>The Law Numbered as 6360 in terms of Its Effects on Localpolitics: The Case Study for Hatay</i>	
Şenol ADIGÜZEL, Sedat KARAKAYA	
Çoklu Kanal Stratejisinden Bütüncül Kanal Stratejisine Geçişin Tüketiciler Tarafından Kabulü	57
<i>Consumers' Acceptance of Transition from Multi Channel Strategy to Omni Channel Strategy</i>	
Hatice AYDIN, İpek KAZANÇOĞLU	
TR 61 Bölgesi Üniversite Öğrencilerinin İşletme Paydaşları Açısından Muhasebe Bilgi Sisteminin Öneminin Farkındalığına Yönelik Bir Araştırma.....	78
<i>A Research of TR 61 Region University Students' Awareness of the Importance of the Accounting Information Systems in terms of Business Stakeholders</i>	
Ali APALI, Özge ACUN	
The Validity of the Environmental Kuznets Curve Hypothesis for Co₂ Emissions in Turkey: New Evidence from Smooth Transition Regression Approach... ..	101
<i>Türkiye'de Çevresel Kuznets Eğrisinin Co₂ Emisyonu İçin Geçerliliği: Yumuşak Geçiş Regresyon Yaklaşımından Yeni Kanıtlar</i>	
Celil AYDIN, Ömer ESEN	
Seleukoslar Döneminde Yaşanan Suriye Savaşları Üzerine Bir İnceleme	117
<i>An Analysis on the Syrian Wars in the Seleucid Period</i>	
Nurgül YILDIRIM, Meltem TEMİZKAN	
Eylül 1919 Tarihli İstanbul Emniyet Müdür Yardımcısının Raporuna Göre Rumların Zararlı Çalışmaları	132
<i>Harmful Activities of Rums in accordance with the Report (September, 1919) of Vice Directorate of Istanbul General Police Organization</i>	
Mikail KOLUTEK	
Dil Öğretiminde Disiplinler Arası Yaklaşımlar	145
<i>Interdisciplinary Approaches to Language Teaching</i>	
Bilginer ONAN	

Şemseddin Sami'nin Orhun Abidelerinde Sözlük Oluşturma Tekniği	160
<i>Shemseddin Sami Dictionary in the Orkhon Inscriptions Generation Technique</i>	
Gıyasettin AYTAŞ	
Evaluation of Prospective Teachers' Oral Presentation Skills	178
<i>Öğretmen Adaylarının Sözlü Sunum Becerilerinin Değerlendirilmesi</i>	
Mehmet TEMİZKAN	
Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yapısı Unsurlarını Belirleme Düzeyleri	200
<i>The Level of Ability of 7th Grade Secondary School Students to Determine the Structural Elements of an Informative Text</i>	
Fidan UĞUR	
Felsefe Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Kullanımı	223
<i>Use of Concept Cartoons in Philosophy Teaching</i>	
Serkan ÜNSAL	
1950 Sonrası Erzincan'da Eğitim	244
<i>Education in Erzincan After 1950</i>	
Bülent ARI, Mustafa Burak TOP	
Lise Öğrencilerinin Su Döngüsü Konusuyla İlgili Bilgi Yapıları	255
<i>High School Student's Knowledge Structure Related to Water Cycle Topic</i>	
Ayşegül DERMAN, Mehmet YARAN	
Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Düşünme Stillere Göre Düzenlenmiş Farklı Etkileşim Tasarımlarının Akademik Başarı ve Güdülenmeye Etkisi	275
<i>The Effects of Different Online Interaction Designs Based on Thinking Styles of Students on Academic Achievement and Motivation</i>	
Erhan GÜNEŞ, Halil İbrahim YALIN	
Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Örtülü Anlam Açısından Değerlendirilmesi (İstanbul B1-B2 Seviyesi Ders Kitabı)	300
<i>Evaluation of Listening Texts in Coursebooks of Teaching Turkish as a Foreign Language in terms of Implicit Meaning (Istanbul B1-B2 Level Course)</i>	
Esra Nur TİRYAKİ, Nuray KAYATÜRK	

Öğretmen Adaylarının Facebook Kullanımının Modellenmesi	320
<i>Modelling the Facebook Usage of Prospective Teachers'</i>	
Taner ARABACIOĞLU, Özlem ÇAKIR	
Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dilekçe Yazma Becerilerinin İncelenmesi	341
<i>Analysis of Petition Writing Skills of the First Graders at the Faculty of Education</i>	
Hüseyin ÖZÇAKMAK, Ömer Faruk KADAN	
Yükseköğretim Düzeyinde Resim İş Eğitimi Öğrencilerinin Sözel Yaratıcı Düşünme Gelişimi Üzerine Bir Karşılaştırma ve İzleme Çalışması	359
<i>A Comparative and Follow-Up Study on the Development of the Verbal Creative Thinking of the Students During the Visual Arts Learning in the Higher Education Level</i>	
Kani ÜLGER	
Zamanın Tanıkları: Bozkurt ve Çardak Tren İstasyonları	379
<i>Witnesses of Time: Bozkurt and Çardak Train Stations</i>	
Halil ÖZYİĞİT	
Millî Eğitim Bakanlığı'nda Yeniden Yapılanma: Merkez Teşkilat Yöneticilerine Göre Bir Değerlendirme	408
<i>Reorganization in the Ministry of National Education: An Assessment According to Central Organization Administrators</i>	
Hasan TABAK, Nezahat GÜÇLÜ	
İşbirlikli Öğrenme ve Modellerin Yedi İlkeyle Birlikte Uygulanmasının Kavramsal Anlamaya Etkisi	431
<i>The Effect of Applying Cooperative Learning and Models with Seven Principles on Conceptual Understanding</i>	
Seda OKUMUŞ, Kemal DOYMUŞ	
Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Başarı Algılarının Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarıyla İlişkisinin İncelenmesi	458
<i>Examining the Relationship Between the Secondary School Students' Academic Achievement and Perception of Achievement and Their Motivation to Learn Science</i>	
Solmaz AYDIN, Zehra ÇEKİM	

Bireysel Girişimcilik Algı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	471
<i>Individual Entrepreneurship Perception Scale: Validity and Reliability Study</i>	
Eylem YALÇIN İNCİK, Nezaket Bilge UZUN	
Medreselerde Eğitimsel Bir Geçmiş Olan Kişilerin Medrese Eğitimine İlişkin	
Görüşleri	486
<i>Madrasah Education Based on the Views of People Having Such a Background or Graduation</i>	
Ahmet YAYLA, Özlem ALAV, Esra KAZANCI, Mehmet Şirin DEMİR, Mehmet Emin USTA	
Ebob-Ekok Konusunun Gerçekçi Matematik Eğitimi Etkinlikleriyle Öğretiminin	
Başarı ve Tutuma Etkisi	504
<i>Ebob –Ekok Subject Effect to Success and Attitude with Teaching Realistic Mathematics Education Activities</i>	
Ebru KORKMAZ, Celalettin KORKMAZ	
Dergi Yayın ve Yazım İlkeleri	524

MÜLTECI POLİTİKASI: AVRUPA BİRLİĞİ VE TÜRKİYE KARŞILAŞTIRMASI

Şebnem ÇAKRAN

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi

Veysel EREN

Mustafa Kemal Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Siyaset Bilimi ve

Kamu Yönetimi Bölümü, veyseleren@hotmail.com

Makale Geliş Tarihi: 14.06.2017 Makale Kabul Tarihi: 06.09.2017

Özet

Dünya çapında milyonlarca insan çatışma, doğal afet, zulüm, şiddet ya da insan hakları ihlalleri gibi olaylardan etkilenmektedir. Bu olaylar insanların vatanlarından uzaklaşmalarına ve başka ülkelere sığınmalarına sebep olmaktadır. Günümüzde patlak veren mülteci krizinin ışığında “mülteci” kavramı, özellikle medya tarafından, yanlış yere, sığınmacı ve göçmen kavramları ile eşanlamda kullanılmaktadır. Bu ciddi sorunlara yol açabilmektedir. Örneğin, halk arasında konu ile ilgili karmaşıklık oluşabilmektedir ve bu doğrultuda ülkelerin izlediği mülteci politikasına anlam vermekte zorluk yaşanabilmektedir. Fakat en önemlisi, ülkesindeki tehlikelerden kaçan bireylerin yanlış tanımlanması ölüm ve kalımın arasındaki ince çizgiyi belirtebilmektedir. Karmaşıklığı aydınlığa kavuşturmak amacıyla, bu çalışmada, öncelikle, “göçmen”, “sığınmacı” ve “mülteci” kavramları ulusal ve uluslararası mevzuata dayanarak tanımlanmaktadır.

İnsanlar göç kararı alırken itme, çekme ve kişisel faktörlerden etkilenmektedir. Göç kararı aşırı derecede zor bir karar verme sürecinden sonra ortaya çıkmaktadır. Bu karmaşık olan göç etme karar sürecini daha kolay anlaşılır bir hale getirmek için, bu çalışmada, Develioğlu'nun (2015) 'Karar Verme' kuramına dayanarak, Lee'nın (1966) 'İtme ve Çekme' kuramı genişletilmiştir. Son olarak, bu çalışmada, Avrupa Birliği'ndeki ve Türkiye'deki mülteci politikası değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Mülteci Politikası, Avrupa Birliği, Türkiye, İtme ve Çekme Kuramı, Karar Verme Kuramı.

REFUGEE POLICY: A COMPARATIVE STUDY ON THE EUROPEAN UNION AND TURKEY

Abstract

Worldwide millions of people are affected by incidents of conflict, natural disasters, persecution, violence, or violations of human rights. Such events cause people to move away from their origin country and seek refuge in other countries. In light of the refugee crisis that erupted nowadays, the term “refugee” is wrongfully used as equivalent for asylum-seeker and migrant, especially by media. This could lead to serious problems. For example, the public faces difficulties in understanding the complex matter and the refugee policy that countries pursue. But most importantly, incorrect identification of individuals fleeing from danger in their origin country may indicate the fine line between death and survival. In order to shed some light on this confusion, this study will, firstly, define the different concepts of “refugee”, “asylum-seeker” and “migrant” relying on national and international legislation.

When people decide to migrate they are affected by push, pull, and personal factors and are going through a very complex decision-making process. In order to simplify this complex migration decision making process, this study will expand Lee's (1966) 'Push and Pull' theory with Develioğlu's (2015) 'Decision-Making' Theory. Last of all, in this study, the refugee policy of the European Union and Turkey will be examined.

Key Words: *Refugee Policy, European Union, Turkey, Push and Pull Theory, Decision-Making Theory.*

1. Giriş

Dünya çapında milyonlarca insan çatışma, doğal afet, zulüm, şiddet ya da insan hakları ihlallerinden etkilenmektedir. Bu olaylar insanların vatanından uzak olmasına ve başka ülkelere sığınmasına sebep olmaktadır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) (bundan sonra BMMYK)'ın 2015 yılında yayınladığı "World at War: Global Trends Forced Displacement in 2014" (Dünya Savaşta: Küresel Eğilimler 2014'te Zorunlu Göç) başlıklı istatistik raporuna göre 59.5 milyon birey, daha önce ifade edilmiş olan sebeplerden dolayı, zorla yerinden edilmiş durumdadır. BMMYK'a (2015) göre bir önceki yıl 51.2 milyon insan söz konusu durumdan etkilenmiştir ve bu yıl içerisinde gerçekleşen 8.3 milyonluk artış İkinci Dünya Savaşı sonrasındaki dönemde en yüksek yıllık artış olarak izlenmektedir. Suriyede yıllardır devam eden iç savaş ve şiddetli çatışmalar, gözlenen küresel düzeydeki mülteci nüfus artışının en büyük açıklayıcı faktörüdür. Bu bağlamda, Suriye en çok mülteci üreten ülke konumuna gelmiştir. Lübnan, Irak, Ürdün ve Türkiye gibi komşu ülkeler ise çok sayıda (tam olarak 4.957.907) Suriyeli mülteci barındırmaktadır (BMMYK, 2016). Türkiye dünya çapında en çok Suriyeli mülteci barındıran ülke konumundadır (BMMYK, 2015: 2). Daha doğrusu, 16 Şubat 2017 tarihinde Türkiye'de kayıtlı olan Suriyeli mülteci sayısı 2.910.281 idi (toplam sayının %58,7'si) (BMMYK, 2016). Avrupa bölgesine sığınma talebinde bulunan Suriyeli sayısı ise Ekim 2016'da 884.461'i buldu (BMMYK, 2016). Orta Doğu ülkeleriyle kıyaslandığında, Avrupa bölgesinde sığınma arayan mülteci sayısı çok daha azdır.

Günümüzde patlak veren mülteci krizinin ışığında "mülteci" kavramı, özellikle medya tarafından, yanlış yere sığınmacı ve göçmen kavramları ile eşit anlamda kullanılmaktadır. Bu üç farklı kavramı eşanlamlı kullanmak ciddi sorunlara yol açabilmektedir. Örneğin, halk arasında konu ile ilgili karmaşıklık oluşabilmektedir ve bu doğrultuda ülkelerin izlediği mülteci politikasına anlam vermekte zorluk yaşanabilmektedir. Fakat en önemlisi; ülkesindeki tehlikelerden kaçan bireylerin yanlış tanımlanması ölüm ve kalımın arasındaki ince çizgiyi belirtebilmektedir. Bu nedenlerden dolayı, bu üç kavramın arasındaki farklılıkların dikkate alınması gerekmektedir. Karmaşıklığı aydınlığa kavuşturmak amacıyla, bu çalışmada, öncelikle, "göçmen", "sığınmacı" ve "mülteci" kavramları ulusal ve uluslararası mevzuata dayanarak tanımlanmaktadır. Kavramsal açıklamalar yapıldıktan sonra, mülteci politikasının kuramsal boyutu ortaya konulacaktır. Daha sonra, Avrupa Birliği'ndeki ve Türkiye'deki mülteci politikası değerlendirilmeye çalışılacaktır.

2. Kavramsal Açıklamalar

Bu başlık altında özellikle medyada ve günlük tartışmalarda ve bu arada literatürde birbirinin yerine kullanılan, ancak sorunun çözümünde aralarındaki farklılıkların büyük rol oynadığı “göçmen”, “sığınmacı” ve “mülteci” kavramları açıklanmaya çalışılacaktır.

2.1. Göçmen Kavramı

Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığı'nın (bundan sonra T.C.İ.B.) ifade ettiği gibi: “Uluslararası ölçekte, evrensel olarak kabul edilmiş bir “göçmen” tanımı bulunmamaktadır” (T.C.İ.B., 2013: 44). Genel anlamda, kendi menşe ülkesinden, birçok nedenden dolayı, başka ülkeye göç eden kimseler göçmen olarak tanımlanmaktadır. Göç nedenleri iki ana kategoriye ayrılmaktadır: itici faktörler (*push factors*) ve çekici faktörler (*pull factors*). İtici faktörler, bireyi kendi menşe ülkesinden göç etmeye ‘iten’ olumsuz koşullardır. Çekici faktörler ise göçmenin gideceği ülkedeki ‘çekici’ yani olumlu koşullardır.¹ Göç nedenlerinin hem sosyal, hem ekonomik, hem insancıl, hem de çevresel boyutları vardır. Bu nedenle, genel olarak kullanılan göçmen kavramı yetersizdir ve detaylandırılması gerekmektedir.

Uluslararası Göç Örgütü (bundan sonra IOM), uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde bir yerden başka bir yere giderek; (1) kişinin hukuki statüsü, (2) yer değiştirme hareketinin istemli veya istemsiz gerçekleşmesi, (3) yer değiştirme hareketin sebepleri ya da (4) gidilen yerdeki kalış süresi gibi faktörleri dikkate almadan, kendi menşe yerinden uzaklaşan kimseleri (IOM, 2011) *göçmen* olarak tanımlamaktadır. Perruchoud (1992) göç kararının kişisel rahatlık nedeniyle ve zorlayıcı bir dış faktör olmaksızın, ilgili kişi tarafından serbestçe alındığının altını çizmektedir (s. 209). Dolayısıyla, göçmen kavramının belirleyici özelliklerinden birisinin göç kararının ilgili kişinin serbest iradesi ile alınmış olması olduğu söylenebilir.

862/2007 sayılı Avrupa Parlamentosu ve Konseyi Tüzüğü'nün 2. maddesinin 1. fıkrasının (b) bendine göre *göçmen*; kendi menşe ülkesinden ya da üçüncü bir ülkeden başka bir üye devletin topraklarına, en az 12 aylık bir süre için (ya da tahminen 12 aylık bir süre için) yerleşen kişiler olarak tanımlanmaktadır (European Union, 11.07.2007). Bu tanım IOM'nun tanımına bir zaman boyutu eklemektedir.

BMMYK aynı şekilde göç eden kişinin hareket sebeplerini, istemli veya istemsiz ya da düzenli veya düzensiz göç etmesini göz önüne almadan, yabancı bir ülkede bir yıldan fazla ikamet eden bir birey olarak tanımlamaktadır (T.C.İ.B., 2013: 45).

Ulusal mevzuatta, “göçmen” kavramı, 5543 sayılı İskân Kanununun 3. maddesinin 1. fıkrasının (d) bendinde tanımlanmıştır. Bu maddeye göre, Türk soyundan ve Türk kültürüne bağlı olup, ülkemize yerleşmek amacıyla kitlesel veya bireysel olarak gelen kimselere göçmen denilmektedir. Göçmen olarak kabul

¹ Bu çalışmanın 3. Bölümünde itme ve çekme faktörleri daha detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

edilmeyen yabancılar ise İskân Kanununun 4. maddesinde şu şekilde belirtilmiştir: “Türk soyundan ve Türk kültürüne bağlı olmayan yabancılar ile Türk soyundan ve Türk kültürüne bağlı bulunup da sınır dışı edilenler ve güvenlik bakımından Türkiye’ye gelmeleri uygun görülmeyenler göçmen olarak kabul edilmezler.” Türkiye Cumhuriyetinin Avrupa Konsey üyesi olduğu göz önünde bulundurulduğunda, yukarıda belirtilmiş olan maddeler ile Avrupa İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunmasına İlişkin Sözleşmenin “ayrımcılık yasağı” başlıklı 14. Maddesi² ve Protokol No. 12’nin “ayrımcılığın genel olarak yasaklanması” başlıklı 1. Maddesi³ ile çelişmektedir.

T.C.İ.B. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün açık ifadesi ile “göçmen”; “(...) bireyin göç etme kararını, kendi özgür iradesiyle ve “kişisel rahatlık” sebepleriyle aldığı tüm durumları kapsar şekilde anlaşılmıştır. Dolayısıyla bu terim, maddi ve sosyal koşullarını iyileştirmek ve kendileri ve ailelerine ilişkin beklentilerini geliştirmek amacıyla başka bir ülkeye veya bölgeye hareket eden kişiler ve aile fertleri için geçerli kabul edilmiştir (...)” (T.C.İ.B., Aralık, 2013: 55).

Sonuç olarak, göçmen kavramı çok geniş kapsamlıdır ve her türlü göç hareketi kavramın içine dahil etmektedir. Göç kavramı, kısa süreli, uzun süreli veya kalıcı göç; ekonomik, siyasal, çevresel veya sosyal göç; gönüllü veya gönülsüz göç; uluslararası veya ulusal göç gibi farklı çeşitler içermektedir. Dolayısıyla, göçmen kavramı mültecileri ve sığınmacıları da kapsamaktadır. İşte tam bu durum mülteci krizinin ışığında oluşan karmaşıklığın nedenidir. Daha önce ifade edildiği gibi, bu üç kavramı eşanlı kullanmak ciddi sorunlara yol açabilmektedir. Daha önce ifade edildiği gibi, ülkesindeki tehlikelerden kaçan bireylerin yanlış tanımlanması ölüm ve kalımın arasındaki ince çizgiyi belirtebilmektedir. Bu nedenlerden dolayı bu üç kavramın arasında ki farklılıklar dikkate alınması gerekmektedir.

2.2. Mülteci ve Sığınmacı Kavramı

2004/83/EC (AT) sayılı Avrupa Konsey Yönergesinin 2. maddesinin (c) fıkrasının açık ifadesi ile *mülteci*: “Madde 12⁴ kapsamına girmeyen ve ırk, din,

² Avrupa İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunmasına İlişkin Sözleşme’nin 14. maddesi şu şekildedir: “Madde 14 - Bu Sözleşmede tanınan hak ve özgürlüklerden yararlanma, cinsiyet, ırk, renk, dil, din, siyasal veya diğer kanaatler, ulusal veya toplumsal köken, ulusal bir azınlığa aidiyet, servet, doğum basta olmak üzere herhangi başka bir duruma dayalı hiçbir ayrımcılık gözetilmeksizin sağlanmalıdır.”

³ Avrupa İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunmasına İlişkin Sözleşme ’ye Protokol No. 12’nin 1. maddesi şu şekildedir: “Madde 1 - 1. Hukuken temin edilmiş olan tüm haklardan yararlanma, cinsiyet, ırk, renk, dil, din, siyasi veya diğer kanaatler, ulusal ve sosyal köken, ulusal bir azınlığa mensup olma, servet, doğum veya herhangi bir diğer statü bakımından hiçbir ayrımcılık yapılmadan sağlanır. 2. Hiç kimse, 1. paragrafta belirtildiği şekilde hiçbir gerekçeyle, hiçbir kamu makamı tarafından ayrımcılığa maruz bırakılamaz”.

⁴ 2004/83/EC (AT) sayılı Avrupa Konsey Yönergesinin 12. Maddesi şu şekildedir: “Madde 12 - Hariç Tutma - 1. Bir üçüncü ülke uyruklu ya da vatansız bir kişi aşağıdaki durumlarda mültecilikten hariç tutulur (a) Cenevre Sözleşmesi’nin, BMMYK hariç BM’nin

milliyet, siyasal görüş ya da belirli bir sosyal gruba üye olmak nedeniyle zulüm göreceğine dair yerinde bir korkuyla uyruğunda olduğu ülkenin dışında olan ve söz konusu korku nedeniyle kendisini o ülkenin korumasına bırakmak istemeyen bir üçüncü ülke uyruklu ya da, yukarıda belirtilen nedenlerle önceki daimi ikamet yeri olan ülkenin dışında olup da o ülkeye dönemeyen ya da söz konusu korku nedeniyle, dönmek istemeyen vatansız bir kişi anlamına gelir” (T.C.İ.B., Şubat, 2005: 212).

1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna İlişkin Cenevre Sözleşmesi ve 1967 tarihli Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Protokolü, mülteci hayatını etkileyen tek küresel yasal araçlardır (BMMYK, 1951). “Mülteci” kavramı, 1951 Sözleşmesinin 1. maddesinin (A) fıkrasının 2. bendinde bu şekilde tanımlanmaktadır: “ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen; yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen her şahsa uygulanacaktır.”

Bölgesel düzeyde, Afrika Birliği Örgütü önceki tanımı daha da genişletmiş; 1969 tarihli Afrika İnsan ve Halkların Hakları Sözleşmesi’nin 1. maddesinin 2. fıkrasında bir kimsenin “kendi menşe ülkesi ya da vatandaşı olduğu ülkenin bir bölümünde ya da tümünde dış saldırı, işgal, yabancı egemenliği ya da kamu düzenini ciddi biçimde bozan olaylar nedeniyle menşe ülkesi ya da vatandaşı olduğu ülke dışında bir başka yerde sığınma aramak için daimi ikamet ettiği yeri terk etmeye zorlanan herkesi mülteci tanımı içine dahil etmiştir” (Özcan, 2005: 19).

1984 Cartagena Mülteci Bildirisi “yaygın şiddet, dış saldırı, iç çatışmalar, yaygın insan hakkı ihlalleri ya da kamu düzenini ciddi olarak bozan diğer durumlardan dolayı hayatları, güvenlikleri ya da özgürlükleri tehdit altında olduğu gerekçeleriyle ülkelerinden kaçan kişilerin de mülteci kapsamı içine alınmasını tavsiye etmektedir”

organlarından ya da kurumlarından koruma ya da yardımla ilgili 1 D Maddesi kapsamına giriyorsa. Böyle bir koruma ya da yardım herhangi bir nedenle sona erdiği zaman, bu kişilerin konumları BM Genel Kurulunda alınan ilgili kararlara istinaden kesin bir çözüme kavuşturulmadığı takdirde, bu kişiler bu Yönergenin sağladığı yardımlardan yalnız bu nedenle yararlanabilirler; (b) ikamet ettiği ülkenin yetkili makamları tarafından o ülkenin uyrukluğuna sahip olmanın getirdiği hak ve yükümlülükler ya da bunlara eşit hak ve yükümlülükler sahip olarak tanınıyorsa. 2. Bir üçüncü ülke uyruklu ya da vatansız bir kişi aşağıdaki hususları düşündürecek ciddi nedenler bulunduğu takdirde mültecilikten hariç tutulur: (a) uluslararası belgelerin ilgili hükümlerinde tanımlandığı şekilde barışa karşı bir suç, bir savaş suçu ya da insanlık suçu işlemişse; (b) mülteci olarak kabulünden, yani mülteci statüsünün verilmesi esasında bir ikamet izni düzenlenmesinden önce, sığındığı ülkenin dışında siyasi olmayan bir suç işlemişse; siyasi amaç iddiasıyla işlenmiş olsa bile özellikle zalimce eylemler siyasi olmayan ciddi suç sınıfına sokulabilir; (c) BM Şartının Önsözünde ve 1. ve 2. Maddelerinde yer alan BM’nin amaç ve ilkelerine aykırı fiillerden suçlu bulunmuşsa. 3. İkinci paragrafta belirtilen suç ya da fiillerin işlenmesini tahrik eden veya bunlara başka bir şekilde iştirak eden kişiler de ikinci paragraf hükmüne tabidir” (T.C.İ.B., Şubat, 2005).

(Özcan, 2005: 21).

Sığınmacı; 1951 Sözleşmesi'nin 1. maddesinin (A) fıkrasının 2. bendinde belirtilmiş nedenlerden dolayı, başka bir ülkeye—ilgili ulusal ve uluslararası belgeler çerçevesinde—korunmak için yetkili bir makama başvuran ve yaptıkları başvurunun sonucunu bekleyen kimselerdir (IOM, 2011). Sığınmacı, mültecilik statüsüne uygun olmadığı tespit edilirse, insani veya diğer ilgili gerekçelerle kalmak için izin sağlanmadıkça, bu kişiler ülkeyi terketmelidir ya da sınır dışı edilebilmektedir (IOM, 2011).

1951 Cenevre Sözleşmesinin 1. maddesinin (A) fıkrasının 2. bendinde yer alan “mülteci” tanımı, ulusal mevzuatta, 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun (YUKK) 61. Maddesinde yer almaktadır: “Madde 61—(1) Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar nedeniyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında mülteci statüsü verilir” (Resmi Gazete, 2013).

Türkiye, Cenevre Sözleşmesinin 1. maddesinin (B) fıkrasının 1. bendi gereğince, Cenevre Sözleşmesine coğrafi çekince koyarak, sadece Avrupa'dan gelen kimseleri mülteci olarak tanımlamaktadır. “Türk hukukunda coğrafi kısıtlamalar nedeniyle yapılan mülteci-sığınmacı ayrımı, uluslararası mülteci hukukunda kullanılan kavramlar ile çelişmektedir. Uluslararası mülteci hukukunda, sığınmacının mültecilik koşullarını taşıdığına tespiti üzerine mülteci statüsünü kazanması söz konusu iken, iç hukukta sığınmacı olarak nitelenen kişilere hukuken mültecilik statüsünün verilmesi mümkün olmamaktadır” (Ermumcu, 2013: 66).

Avrupa ülkeleri dışından gelen ve sığınma talep eden kişiler YUKK'nun 62. Maddesi doğrultusunda “şartlı mülteci” olarak adlandırılmaktadır. Madde 62 şu şekildedir: “Avrupa ülkeleri dışında meydana gelen olaylar sebebiyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında şartlı mülteci statüsü verilir. Üçüncü ülkeye yerleştirilinceye kadar, şartlı mültecinin Türkiye'de kalmasına izin verilir” (Resmi Gazete, 2013: Md. 62). Mülteci veya şartlı mülteci olarak tanımlanamayan ve menşe ülkesine geri gönderildiği takdirde; ölüme, işkenceye, insanlık dışı ya da onur kırıcı ceza veya muameleye, çatışmalara maruz kalacak ya da şahsına yönelik ciddi tehditle karşılaşacak ise geri gönderme yasağı kapsamında yabancılara “ikincil koruma” statüsü verilir (Resmi Gazete, 2013: Md.

63).

Suriyeliler ne göçmen tanımına ne de mülteci tanımına uymaktadır. Mevzuattaki boşluk sebebiyle suriyelilerin statüsüyle ilgili “Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu” (YUKK) çıkarılmıştır ve Suriyelilerin statüsü “geçici koruma” olarak belirtilmiştir. 6458 Sayılı YUKK’un “Geçici koruma” başlıklı 91. Maddesinin 1. fıkrası şu şekildedir: “(1) Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılara geçici koruma sağlanabilir” (Resmi Gazete, 2013: Md. 91). Geçici koruma altında olan kişiler er ya da geç ülkelerine geri dönmek zorundadırlar (İçduygu, Erder & Gençkaya, 2014: 242).

Gördüğümüz gibi bazı tanımlar gönüllü veya gönülsüz göç arasında ayırım yapmamaktadır ve göçmen tanımına mültecileri dahil etmektedir. Ancak, bu çalışmada, “göçmen” ifadesi, “(...) kendi özgür iradesiyle ve “kişisel rahatlık” sebepleriyle (...)” (T.C.İ.B., Aralık 2013: 55) göç edenleri kapsamaktadır. Mülteci de bir nevi göç kararını “kendi iradesiyle” almasına rağmen, “özgür” bir şekilde almayanları içermektedir. Bu yüzden, bu çalışmada mülteci kavramı, mülteci olarak tanımlanan ama aslında “göçmen” olarak tanımlanması gerekenleri kapsamamaktadır.

3. Kuramsal Çerçeve

Göç fenomeni insanlık tarihinin en başlarından beri var olan en önemli unsurlardan biridir. İnsanlar eskilerden beri kıtadan kıtaya, ülkeden ülkeye ya da ülke içerisinde hareket etmektedir. Günümüzde, 244 milyon insan (dünya nüfusunun %3.3’ü) menşe ülkesinin dışında yaşamaktadır (UNDESA, 2015). Göç fenomeninin coğrafi kapsam olarak büyümesi ve göç yollarının daha karmaşık bir hal alması, genel küreselleşme sürecinin getirdiği ulaşım ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere bağlı olmaktadır. Göç hareketleri birçok ülkeyi, toplumu ve insanı olumlu veya olumsuz şekilde etkilemektedir. Göç fenomenini ve etkilerini anlayabilmek için kuramsal bakış açısından değerlendirmek gerekmektedir.

İdeal olarak, göç kuramları göç hareketlerinin kapsamını, yönünü, kompozisyonunu, göç hareketlerini tetikleyen faktörleri, hedef ülkenin seçimini ve geriye göç hareketlerini açıklamalıdır (Richmond, 1988). Ayrıca, göç kuramları hedef ülkedeki toplumsal bütünleşme sürecini açıklamalıdır (Richmond, 1988). Şimdiye kadar yapılan uluslararası göç çalışmaları genellikle göç hareketlerinin belirli yönlerine odaklanmaktadır, örneğin göçmenlerin demografik özellikleri, göç kararı alma süreçleri, hedef ülkelerdeki ekonomik ve sosyal uyum süreçleri, hedef ve kaynak ülkelerin izlediği göç politikaları ya da küresel göç eğilimleri (Richmond, 1988).

Bugüne kadar bir çok göç kuramı üretilmiştir, fakat çoğu göç olgusunu ekonomik açıdan değerlendirmektedir (örneğin, Neoklasik İktisat Teorisi (*Neoclassical Economic Theory*), İkili ve İkiye Bölünmüş İşgücü Piyasası Teorisi (*Dual and Segmented Labor Market Theory*), Dünya Sistemi Teorisi (*World Systems*

Theory), vesaire (Massey et al., 1993; Hagen-Zanker, 2008; Richmond, 1988). Yani, göç literatüründe 'gönüllü' göç fenomeni, 'gönülsüz' göç fenomeninden daha çok tartışılmaktadır (Richmond, 1988). Bu çalışma mülteci odaklı olduğundan dolayı uluslararası göç kuramların tümünü incelemek yerine mülteci göçünü açıklayan kuramlar incelenmeye çalışılacaktır. Ancak, uluslararası göç literatüründe mülteci göçü açıklayan kuramlar sayılıdır. Çünkü ekonomik göç hareketlerinde öngörülebilir durumlar var iken, mülteci hareketleri genellikle kendiliğinden oluşan ve öngörülmeyen hareketler olarak nitelendirilmektedir (Richmond, 1988).

Önceki kısımda yapılan mülteci ve göçmen kavramlarının açıklamasına bakılırsa, mülteciler menşe ülkesinde zulüm ya da ölüm tehdidi ile karşı karşıya kalmaları sebebiyle gönülsüz olarak göç etmektedir. Yani mülteciler "itici" bir güç tarafından etkilenmektedir. Göçmenler, buna karşın, doğrudan zulüm ya da ölüm tehdidi için değil, hedef ülkedeki "çekici" faktörlerden etkilenip veya kaynak ülkedeki "itici" faktörlerden etkilenip, rasyonel bir şekilde, gönüllü olarak, göç ederler. Şöyle ki; bir göçmen daima vatandaşı olduğu devletin onu koruyacağına güvenebilir fakat bir mülteci güvenilir bir şekilde menşe ülkesinde barınmamaktadır ve sığınma aramak üzere ülkelerini terketmektedir. Nitekim, İtme ve Çekme Kuramı (*Push and Pull Theory*) hem göçmen hem de mülteciler akımını açıklayabilmektedir. İtme ve Çekme Kuramı göç çalışmalarında kullanılan en yaygın kuramlardan biridir. Ravenstein'in 1889 yılında yayınladığı, göç literatüründe başta gelen ve yeni ufuklar açan, "Göç Kanunları" (*Laws of Migration*) isimli çalışması, İtme ve Çekme Kuramının temelini atmıştır. Ravenstein'in ürettiği yedi kanundan iki tanesi mülteci göçünü açıklamak için uygulanabilmektedir. Ravenstein'in birinci kanununa göre çoğu göçmenler kısa mesafeli yerlere göç etmektedir (Çağlayan, 2006: 69; Grigg, 1977: 42). Bir başka ifadeyle, mesafe arttıkça, göçmen sayısı azalmaktadır. Ravenstein'in bu kanunu 19. yüzyılın koşullarından kaynaklanmasına rağmen ve asıl amacı mültecilerin göç hareketini açıklamak olmamasına rağmen, mülteci akımını bir düzeye kadar açıklayabilmektedir. Şöyle ki; mülteci tanımına ve durumuna bakılırsa, mülteciler ülkelerinde güvende olmadıkları için ya da özgürlükleri tehdit altında olduğu için göç etmektedir. Ülkelerindeki yaşadıkları korku, tehdit veya belirsizlik nedeni ile tehlikeli (hatta ölümcül) bir yolculuğa çıkmış olabilirler (örneğin, hedef ülkenin sınırını ulaşabilecekleri ve bu sınırı güvenli bir şekilde geçebilecekleri cevabi bilinmeyen bir sorudur). Amnesty International (2014: 5) 2000 yılından itibaren en az 23.000 kişi Avrupa'ya ulaşmaya çalışırken hayatlarını kaybetmiş olduğu tahmin etmektedir. Mülteciler göç kararı aldıktan sonra ne ile karşı karşıya olduklarını bilmedikleri için, mantıksal olarak, bir an önce ülkelerini terketmek isterler. Bu durumda, ülkelerine en yakın komşu ülkeye göç etmek en mantıklı karardır. Suriye savaşının patlak vermesinden bu yana Türkiye'de ve Suriye'ye komşu olan başka ülkelerde gözlemlenen durum tam olarak bu şekildedir; komşu ülkeler dünya çapında en çok Suriyeli mülteci barındırmaktadır (BMMYK, 2016). Yani, Ravenstein'in bu kanunu mevcut durumu kısmen açıklayabilmektedir. Komşu ülkeye göç etmek bile zor iken, bir kaç ülkenin sınırını birden geçmek daha da zor olabilir. Ravenstein'in ikinci kanunu da tam olarak bu olguyu vurgulamaktadır. Ravenstein ikinci

kanunu'nda göçmenlerin doğrudan hedeflediği yere gitmediklerini ancak adım adım ilerlediklerini öne sürmektedir (Çağlayan, 2006: 69; Grigg, 1977: 42). Bu fenomen günümüzde, Türkiye'de ve Avrupa'da, yaşanan Suriye mülteci krizinde de gözlemlenmektedir. Suriyelilerin bir kısmı Türkiye'yi transit ülke olarak kullanmaktadır ve Avrupa'ya doğru yolculuklarına devam etmektedir. Ancak, Suriye savaşına bağlı olarak Türkiye'ye gelenlerden bir kısmı başka ülkelere göçse de, önemli bir bölümü Türkiye'de kalmıştır. Bir başka ifade ile Suriye özelinde Türkiye transit ülke olmaktan çok hedef ülke olmuştur.

Ravenstein'den sonra birçok araştırmacı, Ravenstein'in çalışmasından yola çıkarak, İtme ve Çekme Kuramını genişletmiştir. Everett Lee 1966 yılında yayınladığı "Bir Göç Teorisi" (*A Theory of Migration*) isimli makalesinde, ilk olarak, İtme ve Çekme Kuramının temel işleyişini oluşturmuştur (Lee, 1966; Çağlayan, 2006: 72). Lee (1966) göç kararını ve göç sürecini etkileyen faktörleri şu şekilde sınıflandırmıştır: 1) yaşanan yerle ilgili faktörler; 2) gidilecek yerle ilgili faktörler; 3) göçü engelleyen faktörler; ve 4) kişisel faktörler (Lee, 1966: 50). Şekil 1'de Lee'nin oluşturduğu İtme ve Çekme Kuramı örneklendirilmiştir. İtme ve Çekme Kuramına göre, hem yaşanan yerde hem de gidilecek yerde, pozitif (çekici) ve negatif (itici) faktörler vardır. Pozitif faktörler Şekil 1 de "+" ile belirtilmiştir, negatif faktörler ise "-" ile belirtilmiştir. Ayrıca, insanların kayıtsız olduğu faktörler vardır (Şekil 1 de "0" ile belirtilmiştir); bunlar göçü hiçbir şekilde etkilemeyen faktörlerdir (Lee, 1966: 50; Çağlayan, 2006: 73).

Yaşanan yerdeki 'iten' faktörler doğal afet, iç savaş, çatışma, fakirlik, işsizlik, zulüm, siyasal baskı, insan hakkı ihlalleri, alt yapı sorunları, kamu hizmetlerinin eksikliği veya aksaması, ve benzeri gibi durumlardır. İnsanları yaşadığı yere 'çeken' faktörler ise aile, akraba ve arkadaş bağları, ortama bağlılık, bürokratik sisteme vâkıf olmak, dil bilgisi ve kültür gibi faktörlerdir. Gidilecek yerdeki 'çekici' faktörler güvenlik, iyi yaşam standartları, iş imkanları, yüksek gelir, siyasi özgürlük, iyi eğitim standartları, vesaire. Gidilecek yer ile ilgili en önemli 'iten' faktörler ise belirsizlik ve bilgisizlik olduğu söylenebilir. Göçmenler gideceği yer ile ilgili yaşayıp görmeden önce herşeyi bilemez, ordaki hayatın nasıl olacağını sadece tahmin edebilirler. Göçmenler ne ile karşı karşıya olacaklarını bilemezler. İş bulabilecekler mi? Yeni bir ortama entegre olmanın zorluklarını aşabilecekler mi? Devlet tarafından ülkeye kabul edilecekler mi? Toplum tarafından, sosyal anlamda, iyi ağırlanacaklar mı? Göçmenler böyle sorular ile karşı karşıya olmaktadır. Bunun için, gidilecek yerin her zaman esrarengiz bir tarafı vardır. Ayrıca, dil ve kültür engeli de mevcut olabilir.

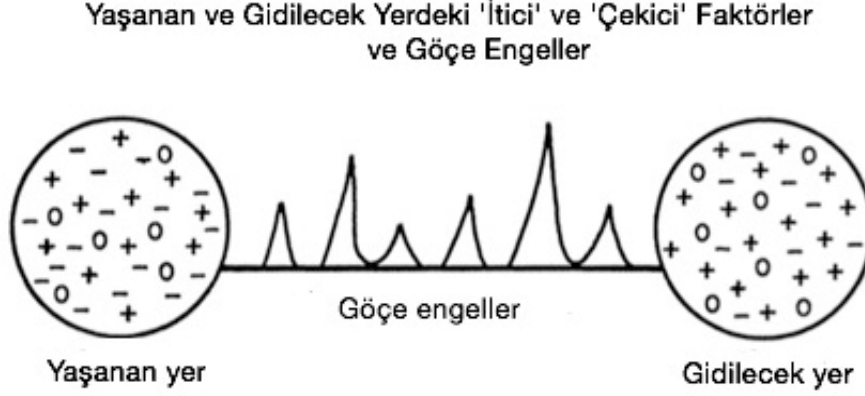
Her insan "pozitif" ve "negatif" kavramlarını farklı olarak tanımlamaktadır. Şöyle ki; herhangi bir durum bir birey tarafından pozitif olarak algılanabilir, bir başkası tarafından da negatif olarak algılanabilir. Bu nedenle 'iten' ve 'çeken' faktörler listesi sonu gelmeyen bir listedir. Ayrıca, bu algısal mesele göç modeline kişisel bir boyut katmaktadır. Lee'ye göre değişen kişisel faktörler ve değişmeyen kişisel faktörler göç kararını etkilemektedir. Değişmeyen kişisel faktörler arasında başta gelen insanların karakteridir. Bazı kişilikler yeniliğe ve değişikliğe açık değildir

ve göçü gerektirecek zorunlu nedenler olması gerekir. Bazı kişilikler de değişikliğe çok açıktır ve değişiklik uğruna bile göç etme kararını alabilmektedir (Lee, 1966: 51). Değişen kişisel faktörler yaşam döngüsünün aşamalarına bağlı olan durumlardır, örneğin evlilik, boşanma, eşin ölümü, iş bulma, emekli olma, eğitim gibi durumlar (Lee, 1966: 52). Ayrıca, bazı insanlar göç kararını kendileri vermemektedir, örneğin çocuklar aileye bağlı oldukları için ailenin kararına bağlıdır ve evli çiftler eşlerinin durumuna bağlıdır (Lee, 1966: 51). Bunun dışında, Lee'nın göç modeli göçü engelleyen faktörler içermektedir (Lee, 1966: 50), örneğin mesafe, fiziksel bariyerler, ulaşım masrafları, siyasi bariyerler (göç politikaları), vesaire.

Kısacası, yaşanan yerdeki ve gidilecek yerdeki pozitif ve negatif faktörler çoktur ve birbirinden farklıdır. Çağlayan'ın (2006) ifade ettiği gibi bireylerin göç etme kararını tetikleyen "(...) itme çekme faktörlerinin çok karmaşık ve çok boyutlu sosyal gerçekliklere bağlı (...)" (s. 73) olduğu söylenebilir. Bunun için, Lee'nın göç modeli her bireyi etkileyen itme ve çekme faktörlerini tam olarak belirtememektedir; bu faktörler ancak sınıflandırılabilir. Yani, insanlar göç kararı alırken aşırı derecede zor bir süreçten geçmektedir. Bu karmaşık olan göç etme karar sürecini daha kolay anlaşılır bir hale getirmek için, bu çalışmada, Develioğlu'nun (2015) 'Karar Verme' kuramına dayanarak, Lee'nın (1966) göç modeli genişletilmiştir.⁵ Bu model Şekil 2'de örneklendirilmiştir.

⁵ Göç etme karar modeli kuşkusuz, göç edenler arasındaki farklılıklardan, göçü etkileyen karmaşık faktörlerden ve göçün farklı boyutlardan dolayı, Şekil 2'de örneklendirilen modelden daha geniş kapsamlıdır. Ancak, Şekil 2'deki göç modeli sadece, bu çalışmanın kapsamında, mültecilerin göç etme kararını açıklamaya çalışmaktadır.

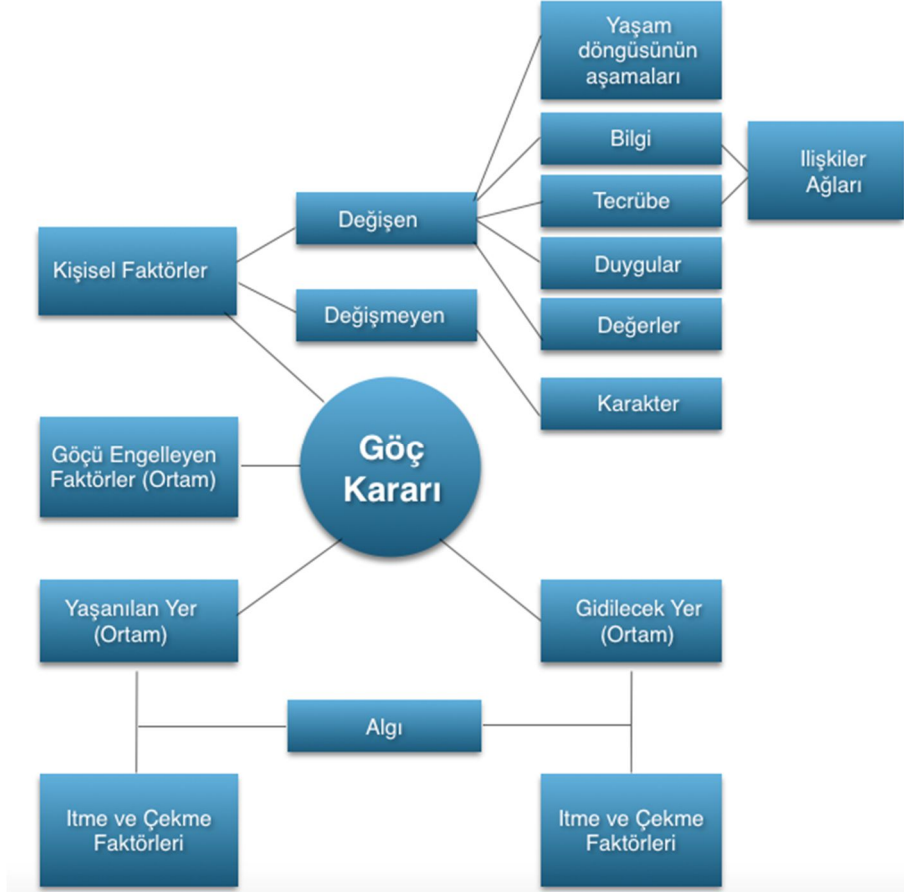
Şekil 1: Yaşanan ve Gidilecek Yerdeki Faktörler ve Göçe Engeller.



Kaynak: Lee (1966).

Lale Saral Develioğlu 2015 yılında yayınladığı “Karar Verdim” isimli kitabında genel anlamda karar verme sürecini anlatmaktadır. Sağlıklı bir şekilde göç kararı alabilmek için, her karar verme sürecinde olduğu gibi, kararları etkileyen faktörler fark edilmeli, sonra doğru süreci izleyerek karar vermeye çalışılmalı (Develioğlu, 2015). Develioğlu’na göre “doğru” karar, planlı ve bilinçli bir şekilde kararları etkileyen beş faktöre—bunlar; duygular, değerler, tecrübe, algı ve ortam—dayanarak alternatifleri değerlendirilerek alınmaktadır. Lee’nın göç modelinde vurguladığı gibi, göç kararı hiçbir zaman tamamen rasyonel bir şekilde alınmamaktadır. Develioğlu (2015) bu olguyu desteklemektedir. Daha önce ifade edildiği gibi, Develioğlu’na göre de duygular, algı, tecrübe ve değerler gibi öznel unsurlar göç etme kararını etkilemektedir. Yani, göçmenler de mülteciler de göç kararı alırken yaşanan ülkedeki olumlu ve olumsuz etkenler ile gidilecek yerdeki olumlu ve olumsuz etkenleri karşılaştırmaktadırlar.

Şekil 2: Göç Kararı Verme Süreci



Kaynak: Yazarlar tarafından üretilmiştir.

Bunun dışında, Develioğlu (2015) “karar almak” ve “karar vermek” arasında önemli bir ayırım yapmaktadır. “Karar almak” kendi isteğimizle, alternatifleri değerlendirerek karar verdiğimiz durumları ifade etmektedir, “karar vermek” ise seçim yapmak zorunda kaldığımızda, vazgeçtiklerimizden rahatsızlık duyduğumuz durumları ifade etmektedir. “Karar alma” süreci göçmenlerin durumuna uyumludur, çünkü göçmenler kendi iradesiyle, alternatiflerin olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendirerek göç kararı almaktadır. “Karar verme” süreci ise mültecilere uyumludur, çünkü daha önce ifade edildiği gibi, mülteciler özgürce değil, yaşadıkları ülkedeki siyasal baskı, çatışma, zulüm, ölüm tehdidi gibi negatif faktörlerden dolayı göç kararı vermektedir.

Mülteci akımını kısmen açıklayan başka bir kuram İlişkiler Ağı Kuramıdır (*Network Theory*). İlişkiler Ağı Kuramı uluslararası göçte göçmenlerin kurabilecekleri

ilişki ağlarının önemini tartışmaktadır. Lee'ye göre gidilecek yere ilişkin bilgi bir yandan potansiyel mültecilerin kişisel bağlarına ve diğer yandan evrensel olmayan başka bilgi kaynaklarına bağlıdır (Lee, 1966: 51). Yani, ilişkiler ağları gidilecek yer ile ilgili belirsizliği ve bilgisizliği azaltarak göç akımını pozitif bir şekilde etkileyebilmektedir. Daha önce göç eden mültecilerin tecrübesi ve bilgisi potansiyel mültecilerin, göç maliyetini düşürerek, göç etme karar sürecini kolaylaştırabilmektedir. Olumlu örnekler potansiyel mültecilere pozitif bir etki bırakabilir ve bu nedenle göç etmeye daha eğilimli olabilirler. Ayrıca, gidilecek yerdeki mevcut sığınmacılar ülkeye yeni gelen sığınmacılara herhangi bir konuda (örneğin vize alımı, ulaşım ve istihdamda) yol gösterebilir (Neumayer, 2005).

4. Avrupa Birliği'nin ve Türkiye'nin Mülteci Politikası

Avrupa Birliğinde göç, iltica ve sığınma konusunda tüm üye ülkelerin uygulaması gerektiği genel bir politika bulunmamaktadır. Üye ülkeler bu konuda özgür bir şekilde ulusal göç, iltica ve sığınma politikasını belirtebilmektedir. Buna rağmen, üye ülkelerin uyması ve uygulaması gereken bazı kurallar vardır. Bu bağlamda, Avrupa Birliği 1999 yılından bu yana ulusal sığınma prosedürlerinin bazı yönlerini tamamlamak amacıyla ve üye ülkelerin izlediği politikaların birbiriyle uyum içinde olması amacıyla "Ortak Avrupa İltica Sistemi" (*Common European Asylum System (CEAS)*) adında ortak bir yasal çerçeve üzerinde çalışmaktadır.

Bu kısımda, öncelikle, Avrupa Birliğinin mülteci politikasının gelişimi ele alınacaktır. Daha sonra, Türkiye Cumhuriyetinin mülteci politikasının gelişimi ele alınacaktır. Avrupa Birliği İkinci Dünya Savaşından sonra kurulduğu için analizin başlangıç noktası İkinci Dünya Savaşı sonrasındaki dönemdir.

4.1. AB Kurucu Antlaşmaları ve AB Mülteci Politikasının Gelişimi

Avrupa'da İkinci Dünya Savaşı sırasında yaşanan kanlı savaşımlardan sonra, Belçika, Hollanda, Fransa, Almanya, İtalya ve Lüksemburg, 1951 yılında, Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu'nu Kuran Antlaşma'yı (AKÇT) imzalayarak, Avrupa Birliğinin temelini atmıştır. AKÇT'nin 2. Maddesine göre antlaşmanın amacı üye ülkelerde ekonominin gelişmesi, istihdamın genişlemesi ve yaşam standardının iyileşmesidir (ECSC Treaty, 18.04.1951: Md. 2). Ayrıca, AKÇT Antlaşması Avrupa'da kalıcı barışın sağlanması için, uluslararası güvenlik ve ekonomik büyüme açısından önemli olan kömür ve çelik kaynaklarının serbest dolaşımını ve üretim kaynaklarına serbest erişim sağlamaktadır (ECSC Treaty, 18.04.1951). AKÇT Antlaşmasında bugünlerde olduğu gibi iltica ile ilgili yasal düzenlemeler henüz yoktu. Bu antlaşma sadece Birliğin "Yüksek Otorite" (*High Authority*) üyelerinin, görevlilerinin, eşlerinin ve diğer aile bağlarının üye ülkelerin topraklarında göç kısıtlamalarından ve yabancı kayıt mecburiyetinden muaf olduklarını belirtmektedir (ECSC Treaty, 18.04.1951: Md. 11/c).

1957 yılında Roma Antlaşmaları imzalanarak Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu (AAET) kurulmuştur (European Union, 25.03.1957). AET'i kuran antlaşmada üye ülkeler arasında malların, işgücünün,

hizmetlerin ve sermayenin serbest dolaştığı bir ortak pazarın kurulması ile birlikte, ilk olarak, 'iç göç' politikası ortaya çıkmıştır (bkz. European Union, 25.03.1957, Md. 2 ve Md. 3/c).

Avrupa Birliği (AB) 1992 yılında imzalanan Maastricht Antlaşması ya da Avrupa Birliği Antlaşması (ABA) sonucunda kurulmuştur. Bu antlaşmada göç politikası açısından, özellikle kişilerin serbest dolaşımı ile ilgili gelişmeler olmuştur. İltica politikası (European Union, 07.02.1992: Md. K.1.1.), göç politikası ve üçüncü ülke vatandaşları ile ilgili politikalar (European Union, 07.02.1992: Md. K.1.3.) ve kişilerin üye ülkelerin dış sınırlarının geçmesini düzenleyen kurallar ve sınırların geçiş noktalarında kişilerin kontrolü ile ilgili kurallar (European Union, 07.02.1992: Md. K.1.2.) üye ülkelerin ortak çıkar meseleleri olarak tanımlanmıştır.

1997 yılında Amsterdam Antlaşması imzalandı ve bununla birlikte, Maastricht Antlaşmasında sadece tanımlanmış olan 'ortak meseleler' uygulamada gerçekleştirilmesi için üye ülkelerin ulusal hükümeti, vize, sığınma, göç ve kişilerin serbest dolaşımı ile ilgili diğer politikaların belirlenmesi ve yeni mekanizmaların geliştirilmesini AB düzeyinde ele alınabilmesi için bazı yetkilerini Avrupa Konseyine devretmiştir (bkz. Council of the European Union, 10.11.1997, Md. 73i ve Md. 73k). Amsterdam Antlaşmasında 'vize, sığınma, göç ve kişilerin serbest dolaşımı ile ilgili diğer politikalar' başlıklı yeni bölüm eklenmiştir. Bu bölümün 73k(1)(c), 73k(1)(d), 73k(2), 73k(2)(a) ve 73k(2)(b) maddelerinde mültecilere ilişkin hukuki metinler belirlenmiştir.⁶

2001 yılında Nice Antlaşması imzalandı (European Union, 10.03.2001). Nice Antlaşması sığınma politikasına ufak bir değişiklik getirmiştir. İltica sistemine ilişkin tedbirler nitelikli çoğunluk oy sistemi ile kabul edilmektedir (Battjes, 2006: 28).

Avrupa Birliği'nin kuruluşunun son aşamasında, 2007 yılında, Lizbon Antlaşması imzalandı (European Union, 17.12.2007). Lizbon Antlaşması, Maastricht Antlaşmasını yürürlükten kaldırarak, "Avrupa Birliği Antlaşması" (Treaty on European Union) olarak değiştirdi ve Roma Antlaşmalarını "Avrupa Birliği'nin İşleyişi Hakkında Antlaşma" (Treaty on the Functioning of the European) olarak değiştirdi (European

⁶ Madde 73k: 1. Mültecilerin hukuki durumuna ilişkin 28 Temmuz 1951 tarihli Cenevre Sözleşmesi ve 31 Ocak 1967 Protokolü ile diğer ilgili anlaşmalar uyarınca aşağıdaki alanlarda sığınmaya ilişkin tedbirler benimseyecektir: (a) bir üçüncü ülke vatandaşı tarafından, Üye Devletlerden birisinde gerçekleştirilmiş olan sığınma başvurusunun incelenmesi sorumluluğunun hangi Üye Devlete ait olduğunun tespit edilmesine yönelik ölçüt ve mekanizmalar; (c) üçüncü ülke vatandaşlarının mülteci olarak vasıflandırılmasına ilişkin asgari standartlar; (d) Üye Devletler tarafından mültecilik statüsünün verilmesine ve geri alınmasına ilişkin usullerle ilgili asgari standartlar. 2. mülteci ve yerinden edilmiş kişilerle ilgili olarak aşağıdaki alanlarda tedbirler: (a) kendi menşe ülkesine geri dönemeyen üçüncü ülke vatandaşlarına ve uluslararası korumaya ihtiyacı bulunan kişilere geçici koruma sağlamaya yönelik asgari standartlar; (b) Üye Devletler arasında mülteci ve yerinden edilmiş kişilerin kabulünden doğan sonuçları üstlenmeye yönelik çabalarda dengenin teşvik edilmesi.

Union, 17.12.2007). Lizbon Antlaşması iltica ve göç politikasını daha yüksek bir standarda getirmiştir (European Union, 17.12.2007: Md. 61(2)-63(1)). Lizbon Antlaşması'ndan sonra, asgari standartlar üretmek yerine Ortak Avrupa İltica Sistemi (CEAS) oluşturulması hedeflenmiştir (European Union, 17.12.2007: Md. 63(2)).

Günümüzde yürürlükte olan Avrupa Birliği antlaşmaları şunlardır:

- Avrupa Birliği Antlaşması (Konsolide Edilmiş Versiyonu 2016) (European Union, 07.06.2016, C 202/01);
- Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu'nu Kuran Antlaşma (Konsolide Edilmiş Versiyonu 2016) (European Union, 07.06.2016, C 203/01);
- Avrupa Birliği'nin İşleyişi Hakkında Antlaşma (Konsolide Edilmiş Versiyonu 2016) (European Union, 07.06.2016, C 202/01);
- Avrupa Birliği Temel Haklar Bildirgesi (European Union, 07.06.2016, C 202/02).

Avrupa Birliği Antlaşması'nda ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu'nu Kuran Antlaşması'nda iltica ve göç ile ilgili hukuki metinler bulunmamaktadır. Avrupa Birliği Temel Haklar Bildirgesi ilk olarak 2007 yılında kabul edilmiştir. Avrupa Birliği Temel Haklar Bildirgesi'nin (*Charter of Fundamental Rights of the European Union*) 2016 yılında ise son metni kabul edilmiştir. Bu bildirme sığınma hakkını tanımaktadır: "Sığınma hakkı, 28 Temmuz 1951 tarihli Cenevre Sözleşmesi ve sığınmacıların statüsüne ilişkin 31 Ocak 1967 tarihli Protokol kuralları dikkate alınarak ve Avrupa Topluluğunu kuran Antlaşma'ya uygun olarak teminat altına alınmalıdır" (European Union, 07.06.2016, C 202/02: Md. 18).

Avrupa Birliği'nin iltica ve göç politikasının yasal dayanakları Avrupa Birliği'nin İşleyişi Hakkında Antlaşma'nın 'V' Başlıklı "Özgürlük, Güvenlik ve Adalet Alanı" isimli kısımda belirlenmiştir. 1. Bölümün 67. Maddesinin 2. fıkrası Avrupa Birliği'nin "iç [sınırlarında] kişilere yönelik kontrollerin kaldırılmasını sağlar ve iltica, göç ve dış sınırların kontrolüne ilişkin olarak, üye devletler arasında dayanışmayı esas alan ve üçüncü ülke uyruklarına karşı adil bir ortak politika geliştirir." Aynı başlığın altında bulunan 2. Bölümün 77-80 maddelerinde, Birliğin sınır kontrolleri, iltica ve göç konusundaki politikaları ele alınmaktadır. Madde 78(2) Ortak Avrupa İltica Sistemi'nin tedbirlerini açıklamaktadır. Bunlar; "üçüncü ülke uyrukları için, Birlik genelinde geçerli tek tip bir mülteci statüsü" (Md. 78(2)(a)); "uluslararası korumaya muhtaç üçüncü ülke uyrukları için, Avrupa iltica hakkı kazanmaksızın, tek tip bir ikincil koruma statüsü" (Md. 78(2)(b)); "kitlesel göç akını durumunda, yerlerinden edilmiş kişiler için ortak bir geçici koruma sistemi" (Md. 78(2)(c)); "tek tip bir iltica veya ikincil koruma statüsünün verilmesi ve bu statünün geri alınması için ortak usuller" (Md. 78(2)(d)); "bir iltica veya ikincil koruma başvurusunu inceleme konusunda hangi üye devletin yetkili olacağına ilişkin belirlenmesine ilişkin kriterler ve mekanizmalar" (Md. 78(2)(e)); "iltica veya ikincil koruma başvurusunda bulunan kişilerin ülkeye kabul koşullarına ilişkin standartlar" (Md. 78(2)(f)); "iltica, ikincil koruma veya geçici

koruma için başvuran kişilerin göç akınının yönetilmesi amacıyla, üçüncü ülkelerle ortaklık ve işbirliği" (Md. 78(2)(g)).

Nitekim, Ortak Avrupa İltica Sistemi AB üye ülkelerine sığınma talebinde bulunan kişilerin kabul prosedürlerini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca, sığınmacıların tüm AB üye ülkelerinde aynı haklardan yararlanmalarını sağlamaktadır. Ortak Avrupa İltica Sistemi aynı zamanda hem AB üye ülkeleri arasında hem de menşe ve transit ülkeler arasındaki işbirliğini kuvvetlendirmektedir.

Önceki kısımda görüldüğü gibi, Avrupa Birliği iltica ve mülteci yönetiminde yıllar içinde giderek daha etkili bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, önceki belirtilen mevzuat dışında, Dublin III Yönetmeliği (Regulation (EU) No. 604/2013), Eurodac Yönetmeliği (Regulation (EU) No. 603/2013), Kabul Koşulları Direktifi (*Reception Conditions Directive* (2013/33/EU)), Sığınma Talepleri Prosedürleri Direktifi (*Asylum Procedures Directive* (2013/32/EU)) ve Nitelik Kazandırma Direktifi (*Qualification Directive* (2011/95/EU)) gibi farklı yasal araçlar ortaya çıkmıştır. Bu yasal araçlar sığınmacıların daha adil bir sistem içinde eşit muameleye tâbi tutulmalarını sağlamayı amaçlamaktadır.

2013 yılında yürürlüğe giren Dublin III Yönetmeliği (Regulation (EU) No. 604/2013), 1990 yılında imzalanan "Dublin Sözleşmesi"nin ve 2003 yılında imzalanan "Dublin II Yönetmeliği"nin reformudur. Dublin III Yönetmeliği'nde bir üçüncü devlet tarafından ya da vatansız bir kişi tarafından üye ülkelerden birinde uluslararası koruma için yapılmış olan bir sığınma başvurusundan sorumlu olan üye ülkenin tespit edilmesi için kriterler ve mekanizmalar belirlenmektedir (Council of the European Union, 29.06.2013: Md. 1). Dublin III Yönetmeliği sığınmacının, hiçbir AB üye ülkesi sorumluluk üstlenmeden, AB içerisinde ülkeden ülkeye gönderilmesini önlemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, bir sığınmacının birden fazla AB ülkesine sığınma talebinde bulunmasını önlemektir. Dublin III Yönetmeliğin 3. Maddesinin 1. fıkrası üçüncü devlet ya da vatansız bir kişi tarafından AB üye ülke topraklarına, sınırlarına ya da transit bölgelerine uluslararası koruma için her başvurunun üye ülkeler tarafından ve sığınma başvurusun tek bir Üye Devlet tarafından inceleneceğini belirtmektedir (Council of the European Union, 29.06.2013: Md. 3(1)). Genel olarak, sığınmacının ilk ayak bastığı ve nitekim uluslararası koruma başvurusunun ilk yapıldığı üye ülke sorumlu konumundadır (Council of the European Union, 29.06.2013: Md. 3(2)). Uluslararası koruma için başvuran kişinin bir aile ferdi uluslararası korumadan yararlanarak bir üye ülkede ikamet ediyor ise (Council of the European Union, 29.06.2013: Md. 9) ya da uluslararası korumadan yararlanmak için bir üye ülkeye başvurdu ise ve bu başvuru henüz karara bağlanmadı ise (Council of the European Union, 29.06.2013: Md. 10) söz konusu üye ülke sorumlu konumundadır.

Dublin III Yönetmeliği'nde (Regulation (EU) No. 604/2013) belirtilen prosedürü kolaylaştırmak amacıyla 11 Aralık 2000 yılında Eurodac Yönetmeliği (Regulation (EU) No. 603/2013) kabul edilmiştir ve 26 Haziran 2013 tarihinde revize edilmiştir. Bu Yönetmelik aracılığıyla "Eurodac" adında bir sistem oluşturulmuştur. Eurodac sistemi üye ülkelerin erişim sağlayabildiği bilgisayar ortamında merkezi

parmak izi tanımlama veritabanıdır (Council of the European Union, 26.10.2013: Md. 3(1)(a)). Bu sistem sığınma başvurusunda bulunan üçüncü devlet ya da vatansız kişilerin parmak izlerini kolay ve hızlı bir şekilde birbiriyle karşılaştırmaktadır ve kişinin daha önce başka bir üye ülkede uluslararası koruma talebinde bulunup bulunmadığı tespit etmektedir.

Sığınmacılar başvurularının karara bağlanmasını beklerken üye ülkeler tarafından insan haklarına uygun yaşam koşulları sağlanması gerekmektedir. Sığınmacıların bu bekleme sürecinde konut, gıda, sağlık hizmetleri ve istihdam gibi ihtiyaçlarının karşılanmasını garanti altına almak için 2013 yılında Kabul Koşulları Direktifi (2013/33/EU) kabul edilmiştir. Sığınma Talepleri Prosedürleri Direktifi (2013/32/EU) daha adil ve etkili sığınma prosedürüne erişim garanti etmektedir ve tüm üye ülkelerin sığınma başvurularını ortak yüksek bir kalite standardı ile incelemesini sağlamaktadır. Nitelik Kazandırma Direktifi'nin (2011/95/EU) amacı uluslararası korumaya ihtiyaç duyan üçüncü devlet vatandaşların ya da vatansız kişilerin tüm AB üye ülkelerde ortak kriterler ile tanımlanmasıdır. Bunun dışında, Nitelik Kazandırma Direktifi'nin (2011/95/EU) 1. Maddesinde uluslararası korumanın kapsamı belirtilmektedir.

4.2. Türkiye Mülteci Politikası

Türkiye'de uzun tarihi boyunca, hem Osmanlı İmparatorluğu döneminde, hem de Cumhuriyet sonrasında, farklı boyutlarda ve farklı niteliklerde göç hareketleri meydana gelmiştir (Latif, 2002; İçduygu, Erder & Gençkaya, 2014; Bayındır Goularas & Sunata, 2015). Türkiye'de gerçekleşen göç dalgalarını açıklayan ve etkileyen farklı faktörler vardır. Türkiye'nin komşu ülkelerindeki siyasi kargaşa ve sıcak çatışmalar göçü tetikleyen önemli bir faktördür (Latif, 2002: 15). Türkiye'nin Asya, Avrupa ve Afrika kıtaları arasında bir "köprü" olarak bulunması da başka önemli bir faktördür (Latif, 2002: 15). Türkiye coğrafi konumundan dolayı çok sayıda göçmen tarafından hedef ülke yerine geçiş (transit) ülke olarak kullanılmaktadır.

Osmanlı İmparatorluğu dönemindeki göç politikasına bakılırsa göç resmi olarak teşvik edilmekteydi ve desteklenmekteydi. Çünkü Osmanlı Hükümeti nüfus sayısının büyük olmasının ekonomik kalkınma ve güçlü savunma için gerekli olduğuna inanmaktaydı (Latif, 2002: 3-4). 9 Mart 1857 tarihinde, Tanzimat Yüksek Kurulu tarafından yayımlanan "Göç ve İskân" konulu Kararname'ye göre Sultan'a bağlılık göstermeye hazır olan ve İmparatorluğun kanunlarına saygı göstermeye hazır olan herkese, ister Müslüman ister gayrimüslim olsun, Osmanlı İmparatorluğunun kapısı açık olmaktadır (Latif, 2002: 4). Göçmenler imparatorluğun diğer vatandaşları gibi ayırım yapılmaksızın dinî özgürlükten faydalanabilmekteydi (Latif, 2002: 4).⁷

⁷ Osmanlı İmparatorluğu döneminde meydana gelen göç hareketleri ve buna bağlı olan göç politikaları bu çalışmanın zaman kapsamı dışında kaldığı için detaylı olarak incelenmeyecektir. Bu konuda bilgi edinmek isterseniz Dilek Latif'in (2002) "The Refugee Policy of the Turkish Republic" isimli çalışmasına başvurabilirsiniz.

Osmanlı tarihinde kayda değer kitlesel akınlar yaşanmıştır. Örneğin, 1 Kasım 1478 tarihinde Papa IV. Sixtus tarafından İspanyol Engizisyonu kurulmuştur (Kılıç, 2016: 97). İspanyol Engizisyonu'nun kuruluş sebebi İspanya'da yaşayan Müslümanların, Yahudilerin ve Katolik olmayan Hristiyanların, Katolik inancına dönmelerini baskı yoluyla sağlamaktır. İspanyol Engizisyonu'nun kurulması ile birlikte Katolik olmayan azınlıkların dinî özgürlüğü—İspanyol hükümdarlar tarafından İspanya'nın dinî birliğine karşı bir tehdit unsuru olarak görüldüğünden dolayı—bastırılmaya başlamıştır. Bu süreç içerisinde 31 Mart 1492 tarihinde Elhamra Kararnamesi imzalanmıştır. Bu kararname Yahudilerin üç ay süre içerisinde (yani 31 Temmuz 1492 tarihine kadar) Katolik Hristiyanlığı benimsemelerini ve vaftiz olmalarını emretmişti (Kılıç, 2016: 87). Aksi takdirde İspanyol topraklarında bulunan Yahudiler ya ülkeyi terk etmek zorundaydı ya da işkenceye maruz kalarak idam edilmekteydi (Kılıç, 2016). İspanyol topraklarında yaşayan 200.000 Yahudinin göç etme sebebi tam olarak budur. Engizisyon'dan kaçan Sefarad Yahudilerinin kayda değer bir sayısı Osmanlı topraklarına sığınmıştır ya da Osmanlı İmparatorluğu'nun maddi desteğiyle başka ülkelere yerleştirilmiştir (Latif, 2002: 4). Sefarad Yahudilerinin dışında, Almanya'dan, Fransa'dan, Macaristan'dan ve İtalya'dan farklı mezheplere sahip olan Yahudiler Osmanlı İmparatorluğu'na sığınmıştır (Shaw, 1991: 33).

1783 yılında Kırım'ın Rus İmparatorluğu tarafından ilhak edilmesi, Kırım'da yaşayan Müslümanların Osmanlı topraklarına yönelmesine sebep olmuştur ve bu olgu yıllarca devam etmiştir (Şahin, 2015: 329). 1853-1856 Kırım Savaşı sonrasında, Kırım Müslümanlarının zorla tahliye edilmesi politika haline gelmişti ve en büyük göç dalgası meydana gelmişti (Latif, 2002: 5; Şahin, 2015: 329). Kırım Savaşı sırasında "Çerkez Sürgünü" meydana gelmiştir ve Kuzey-Kafkasya'lı Çerkezler de kitleler halinde zorunlu olarak Osmanlı topraklarına göç etmiştir. 1859-1879 yıllar arasında yaklaşık 2 milyon Çerkez göç etmek zorunda kalmıştır ve yaklaşık 500.000 Çerkez göç sırasında hayatını kaybetmiştir (İçduygu, Erder & Gençkaya, 2014 : 92).

19. Yüzyılında—özellikle 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı sırasında—Azerbaycan'dan Osmanlı topraklarına yapılan göçler es geçilmemesi gereken bir olgudur (T.C.İ.B, Şubat, 2015). 1878 yılında Kıbrıs Osmanlı İmparatorluğu'ndan İngiltere'ye devredilmiştir ve bu olgu ile birlikte Kıbrıs'ta yaşayan Türk halkı Anadolu'ya doğru göç etmeye başlamıştır. Bu göç hareketi 1938 yılına kadar devam etmiştir (Çakmak, 2008: 201).

Yunanistan'dan Türkiye'ye önemli kitlesel göç dalgaları, 1820-1821 Mora Ayaklanması, 1830 Yunan Krallığı'nın kurulması, 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı, 1896-1897 Girit Ayaklanması, 1912-1913 Balkan Savaşları ve 1914-1918 Birinci Dünya Savaşı gibi olgulardan dolayı yaşanmıştır (Biber Eray, 2015: 303). Bunun dışında, 30 Ocak 1923 tarihinde imzalanan Yunan ve Türk Halklarının Mübadelesine İlişkin Sözleşme ve Protokol'ün 1. Maddesi uyarınca, "Türkiye'de bulunan Ortodoks Rumlarla, Yunanistan'da bulunan Müslüman Yunan uyrukları, 1 Mayıs 1923 tarihinden itibaren zorunlu göçte tabi tutul[muştur] ve göç edenler Türk ve Yunan makamlarının izni olmadıkça geldikleri ülkelere yerleşmek amacıyla geri

döneme[miştir]" (Bozdağlıoğlu, 2014: 10). Türkiye-Yunanistan Nüfus Mübadelesi sürecinde göçe tabi tutulan Müslüman Türk ve Ortodoks Hristiyan Rum sayısı konusunda literatürde farklı rakamlar bulunmaktadır. Örneğin, Bozdağlıoğlu'na (2014) göre yaklaşık 350.000 Müslüman Türk ve 200.000 Ortodoks Hristiyan Rum göç etmek zorunda kalmıştır (s. 10). Biber Eray'a (2015) göre mübadele boyunca 400.000 Müslüman Türk ve 1.200.000 Ortodoks Hristiyan Rum göçe tabi tutulmuştur (s. 312).

Birinci Dünya Savaşı sonrasında, Osmanlı İmparatorluğunun yıkılmasıyla birlikte, Türkiye Cumhuriyeti'nde büyük göç dalgaları gerçekleşmeye devam etmiştir. Türkiye Cumhuriyeti tıpkı Osmanlı İmparatorluğu gibi çok sayıda mülteci ve göçmen ağırlamıştır (Latif, 2002: 6).⁸ Osmanlı İmparatorluğunun yıkılmasıyla Yunanistan, Bulgaristan, Romanya ve Yugoslavya gibi Balkan ülkelerinde yaşayan Türk kökenli azınlıklar Türkiye'ye göç etmiştir. Bu ülkelerden 1923-1950 yılları arasında yaklaşık 850.000 kişi Türkiye'ye göç etmiştir (Biber Eray, 2015: 39. Dipnot). Balkanlar'dan Türkiye'ye göç İkinci Dünya Savaşı sonrasında da devam etmiştir. 1950'li yılların başında ve 1989 yılında Bulgaristan'dan Türkiye'ye büyük göç dalgaları yaşanmıştır (Latif, 2002: 7). İkinci Dünya Savaşı'nın sonlarına doğru Yugoslavya'da Josip Tito önderliğinde kurulan Komünist rejim Bosna, Kosova ve Arnavutluk kökenli Türk Müslümanların Türkiye'ye yönelmesine sebep olmuştur (Latif, 2002: 7). Bunun dışında, 1992-1995 Bosna Savaşı ve 1998-1999 Kosova Savaşı da büyük kitlesel akınlara neden olmuştur.

1930'lu yıllarda Nazi rejiminden, başta Almanya'dan ve Avusturya'dan, Yahudi kökenli göçmenler Türkiye'ye sığınmıştır ya da Türkiye'yi transit ülke olarak kullanarak Filistin'e göçmüştür (Latif, 2002: 6; Çanak, 2015: 133). Bu dönemde Türkiye'ye sığınanlar arasında sadece Yahudiler olmamaktadır, Bulgaristan, Yunanistan ve İtalya olmak üzere Almanya'nın işgal ettiği başka ülkelerden de göçmenler bulunmaktadır (Akdağ, 2005: 162).

Yukarıdaki kısımda görüldüğü gibi Türkiye tarihi boyunca farklı bölgelerden gelen göçmenler ya da mülteciler ağırlamıştır. Bu bahsedilen göç akınları dışında Türkiye'ye Orta Doğu ülkelerden de kitlesel göç akınları olmuştur. Örneğin, 1979 İran İslam Devrimi sonrasında Türkiye'nin İranlılara vize muafiyeti tanınması 1980-1991 yılları arasında bu ülke vatandaşlarının Türkiye'ye göç etmesine sebep olmuştur (Latif, 2002: 9). Akdağ (2005) bu politikadan faydalanan İranlı sayısının 500 bin ve 1 milyon arası olduğunu söylemektedir (s. 162). Latif (2002) ise bu sayının 1.5 milyona kadar ulaştığını söylemektedir (s. 9). Türkiye'nin bu dönemde uyguladığı politika "cömert" görünse de Türkiye İran ile ilişkilerini korumak amacıyla İranlıların sadece geçici olarak Türkiye'de barınmalarına izin vermekte idi ve üçüncü ülkelere transit geçişlerini teşvik etmekte idi (Latif, 2002: 9).

Türkiye, 1982 yılında Sovyet-Afgan Savaşı'ndan kaçan Türk kökenli Afganlara kapısını açmıştır (Kirişçi, 1999: 115). 1980-1988 İran-İrak Savaşı sırasında 16-17 Mart

⁸ Gerçekleşen göç dalgaları konusunda detaylı bilgi edinmek isterseniz Dilek Latif'in (2002) "The Refugee Policy of the Turkish Republic" isimli çalışmasına başvurabilirsiniz.

1988 tarihlerinde gerçekleşen Halepçe Katliamı sonrasında Irak'tan göç eden Peşmergelere kapısını açmıştır (Latif, 2002: 10; Danış, 2009: 16). Ancak, Türkiye bu göçmenlere Cenevre Sözleşmesine konulan coğrafi çekince uyarınca mülteci statüsünü tanımamıştır. 2 Ağustos 1990 tarihinde Irak'ın Kuveyt'i işgal etmesiyle başlayan Körfez Savaşı sırasında ikinci bir göç dalgası gerçekleşmiştir. 2 Ağustos 1990 – 2 Nisan 1991 tarihleri arasında toplam 7.489 Irak'lı Türkiye'ye sığınma talebinde bulunmuştur (Latif, 2002: 11). 14 Nisan 1991 tarihinde ise sığınmacı sayısı 460.000 idi (Özdemir, 2016: 234).

Türkiye Cumhuriyetinin izlediği mülteci politikası, Osmanlı Devletinin izlediği mülteci politikasına karşın daha katı olarak nitelendirilebilmektedir. Daha önce ifade edildiği gibi, Türkiye Cumhuriyeti 1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna İlişkin Cenevre Sözleşmesi'nin 1(B)(1) Maddesi gereğince "coğrafi çekince" koyarak sadece Avrupa'dan gelen üçüncü ülke vatandaşlarını mülteci olarak tanımlamaktadır. Türkiye'nin Cenevre Sözleşmesine coğrafi çekince koyması, Soğuk Savaş sürecinde, anti-komünist politikasının bir parçasıydı (Akdağ, 2005: 164). Böylece, Türkiye Doğu Avrupa'dan ve Sovyetler Birliği'nden komünist zulmünden kaçan bireylere destek çıkmak için mülteci statüsünü tanımlıyordu. Türkiye'nin böyle bir politika uygulamasının farklı siyasi nedenleri vardı. İlk olarak, Doğu Avrupa'dan gelen mültecilerin sayısal olarak az olmaları ve nihayetinde Batılı bir ülkede yerleşecek olmalarıydı. İkinci olarak, Doğu Avrupalı mültecilerin barınma ve yerleştirme masrafları çoğunlukla BMMYK gibi uluslararası örgütler tarafından karşılanılmıyordu. Sonuç olarak, Doğu Avrupalı mültecileri konuk etmenin Türkiye için ekonomik, siyasi ve sosyal sorun yaratmadığı düşünülüyordu (Latif, 2002: 21).

Türkiye'nin Cenevre Sözleşmesine coğrafi çekince koymasının başka bir açıklaması Orta Doğu ve Asya kıtalarındaki siyasi ve ekonomik istikrarsız ülkelere göçmenlere sınırlı koruma tanıyarak Türkiye'ye gelmekten vazgeçmelerini ummaktı (Latif, 2002: 21). Bunun dışında, güvenlik kaygıları da Türkiye'nin Cenevre Sözleşmesine coğrafi çekince koymasını açıklamaktadır: "(...) coğrafi çekincenin ardında yatan kaygıyı anlamak zor değildir. Zira bu kaygılar milli emniyet, hükümdarlık hakları, kamu düzeni/sağlığı, sosyal altyapı ve mültecilerin getireceği işsizlik sorunu gibi her biri haklı sayılabilecek nedenlere dayanmaktadır" (Barkin, 2014: 352). Buna rağmen, Türkiye Cumhuriyetine sığınan kişilerin çoğu Avrupa dışından gelmektedir (ör., Yunanistan, Bulgaristan, Romanya ve eski-Yugoslavya gibi Balkan ülkeleri; İran, Irak, Afganistan, Somalya ve Sudan gibi Orta Doğu ülkeleri). Daha önce ifade edildiği gibi, Avrupa dışından gelen üçüncü ülke vatandaşları 6458 Sayılı YUKK gereğince 'şartlı mülteci', 'ikincil koruma' ya da 'geçici koruma' olarak tanımlanmaktadır ve sınırlı koruma altındadır. Türkiye Orta Doğu'dan kaçan kişileri mülteci olarak tanımıyor olsa da bu kişiler BMMYK aracılığıyla mülteci statüsü için başvuruda bulunma hakkına sahiptir ve başka bir ülkeye yerleştirilmeyi talep edebilmektedir (Latif, 2002: 22).

Türkiye Cumhuriyeti hukuk mevzuatında mülteciler ve sığınmacılar ile ilgili önemli düzenlemeler kronolojik sırayla şunlardır: 2510 sayılı İskân Kanunu (1934);

Mülteci Politikası: Avrupa Birliği ve Türkiye Karşılaştırması

1764 sayılı Türk Pasaport Kanunu (1950); 6169 sayılı İltica Yönetmeliği (1994); 5543 sayılı İskân Kanunu (2006); 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (2013); ve Geri Kabul Anlaşması (2013).

14 Haziran 1934 tarihinde kabul edilen 2510 sayılı İskân Kanunu Türkiye'nin mülteci politikasını etkileyen önemli bir kanundur. Bu kanuna göre sadece Türk soyundan olan ve Türk kültürüne bağlı olan kişiler Türkiye'de yerleşme hakkına sahiptir (Latif, 2002; Akdağ, 2005). Bu kanun "muhacir" ve "mülteci" statüleri arasında ayırım yapmaktadır: "Türkiye'ye yerleşmek amacıyla dışarıdan gelen "soydaş" kimselere "muhacir", Türkiye'ye yerleşmek amacıyla olmayıp bir zorunluluk nedeniyle geçici olarak sığınan "soydaş" kimselere ise "mülteci" denmiştir" (Bayındır Goularas & Sunata, 2015: 17). Görüldüğü gibi, Türkiye 1951 Cenevre Sözleşmesi'nden önce de etnik köken arasında ayırım yapmaktaydı. 1934 İskân Kanunu, 2006 yılında 5543 sayılı yeni İskân Kanunu kabul edildiğinde yürürlükten kaldırılmıştır. Ancak, 5543 sayılı yeni İskân Kanunu eski kanun gibi sadece Türk soyundan ve Türk kültürüne bağlı olup, ülkemize yerleşmek amacıyla kitlesel veya bireysel olarak gelen kişileri göçmen olarak tanımlamaktadır.

Türkiye, İskân Kanunu ve Cenevre Sözleşmesi uyarınca yabancıların ülkeye yerleşmesine sınır koymuş olsa da 1950 yılında kabul edilen 1764 sayılı Türk Pasaport Kanunu aracılığıyla liberal bir vize rejimi geliştirmiştir (İçduygu, Erder & Gençkaya, 2014). İçduygu, Erder & Gençkaya'nın (2014) belirttiği gibi "(...) Türkiye, 40'tan fazla ülkenin vatandaşlarına vize şartı koymamış (...)" ve "(...) 30'dan fazla ülkenin vatandaşı sınırda bandrol vize alabilmektedir" (s. 240).

1994 İltica Yönetmeliği; Türkiye mülteci politikasında çok önemli bir gelişmedir. Bu Yönetmeliğin önemi Türkiye'nin Avrupalı olmayan sığınmacıların iltica başvurularının değerlendirilmesinde ilgili yasal yükümlülükleri ve belirlenen usul ve esasları içermesinden kaynaklanmaktadır ve mevzuattaki boşluğu doldurmasıdır. Fakat, 1994 İltica Yönetmeliği Türkiye'nin karşı karşıya olduğu yoğun göç hareketliliklerini yönetmek için yetersiz kaldığı için 2013 yılında 6458 Sayılı YUKK yürürlüğe girmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti 12 Aralık 1999 tarihinde Avrupa Konseyi Helsinki Zirvesinde resmi olarak Avrupa Birliği adayı olarak kabul edilmiştir. Avrupa Birliği üyelik sürecinde de Türkiye mülteci politikasında önemli değişiklikler yapmıştır ve tam üyelik süreci tamamlanmaya kadar değişikliklerin devam edeceği öngörülmektedir.

Son olarak, 16 Aralık 2013 tarihinde imzalanan ve 20 Mart 2016 tarihinde yürürlüğe giren Avrupa Birliği – Türkiye arasındaki "Geri Kabul Anlaşması"na değinmek gerekmektedir. Geri Kabul Anlaşması Avrupa'da meydana gelen mülteci krizini çözmeyi amaçlamıştır. Bu anlaşmanın esası; 20 Mart 2016 tarihinden itibaren Türkiye üzerinden Ege'deki Yunan Adalarına geçen bütün düzensiz göçmenlerin Türkiye tarafından geri alınmasıdır. Türkiye'nin geri aldığı her Suriyeli vatandaş karşılığında, Türkiye'de geçici koruma altında bulunan bir Suriyeli vatandaş AB üye ülkelerine yerleştirilecektir. Bunun üstüne, Türkiye'de bulunan Suriyelileri

desteklemek için Avrupa Birliği tarafından 3 milyar avroluk yardım verileceği kararlaştırılmıştır (European Commission, 08.09.2016). Geri Kabul Anlaşması uluslararası hukuka aykırı olduğu iddiası üzerine gündemde geniş çapta tartışılmaktadır.

5. Sonuç ve Değerlendirme

“Göçmen”, “Sığınmacı” ve “Mülteci” kavramları, özellikle medya tarafından, eş anlamda kullanılmasına rağmen önemli farklılıklar içermektedir. Ulusal ve uluslararası mevzuatta görüldüğü gibi “göçmen” kavramı çok geniş kapsamlıdır. Çünkü kavramın kapsamına her türlü göç hareketi dahil edilmektedir. Göç kavramı, kısa süreli, uzun süreli veya kalıcı göç, ekonomik, siyasal, çevresel veya sosyal göç, gönüllü veya gönülsüz göç, uluslararası veya ulusal göç gibi farklı türlere ayrılmaktadır. Dolayısıyla, göçmen kavramı mültecileri ve sığınmacıları da kapsamaktadır. 1951 Cenevre Sözleşmesine göre “mülteci” “ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden” (BMMYK, 1951, Md. 1(A)(2)) zulümden korktuğu için başka bir ülkede koruma arayan kimselerdir. “Sığınmacı” ve “mülteci” arasındaki en önemli fark sığınmacının uluslararası koruma (mülteci statüsünü kazanmak) için yetkili bir makama başvurması fakat başvurusunun henüz sonuçlanmamış olmasıdır. Mültecilik statüsü ile ilgili Avrupa Birliği üye ülkeler ve Türkiye Cumhuriyeti’nin arasındaki en önemli fark Türkiye Cumhuriyeti’nin Cenevre Sözleşmesine coğrafi çekince koymas ve sadece Avrupa’dan gelen kimselere mülteci statüsünü tanımasıdır. Coğrafi çekince’den dolayı Türkiye’nin izlediği mülteci politikası katı olarak nitelendirilmekte ve uluslararası toplum tarafından sıkça eleştirilmektedir. Türkiye’nin İskân Kanunu gereğince uyguladığı etnik ayrımcılıktan dolayı da Türkiye’nin izlediği mülteci politikası katı olarak nitelendirilebilir. Türkiye’nin izlediği mülteci politikası göç hareketliliklerinin değişkenliğinden dolayı çok dinamiklidir. Ayrıca, söz konusu politikalar mülteci krizinin ışığında ve AB üyelik sürecinde değişmeye devam etmektedir.

Avrupa Birliğinde göç, iltica ve sığınma konusunda tüm üye ülkelerin uygulaması gereken genel bir politika bulunmamaktadır. Ancak, Avrupa Birliği 1999 yılından bu yana ulusal sığınma prosedürlerinin bazı yönlerini tamamlamak amacıyla ve üye ülkelerin izlediği politikaların birbiriyle uyum içinde olması amacıyla ortak bir yasal çerçeve üzerinde çalışmaktadır.

İnsan haklarının korunması Avrupa Birliği’nin başta gelen amaçlardan biri olmasına rağmen (bkz. European Union, 07.06.2016, C 202/01 Md. 2)⁹ uygulamada görünen durum farklıdır. Avrupa Birliği eleştirmenler tarafından “Kale Avrupası”

⁹ Avrupa Birliği Antlaşması - Madde 2 - “Birlik, insan onuruna saygı, özgürlük, demokrasi, eşitlik, hukukun üstünlüğü ve azınlıklara mensup kişilerin hakları da dahil olmak üzere insan haklarına saygı değerleri üzerine kuruludur. Bu değerler, çoğulculuk, ayrımcılık yapmama, hoşgörü, adalet, dayanışma ve kadın-erkek eşitliğinin hakim olduğu bir toplumda üye devletler için ortaktır” (European Union, 07.06.2016, C 202/01).

(Fortress Europe) olarak adlandırılmaktadır (Amnesty International, 2014) çünkü Avrupa Birliğinin sınırları kalelerde olduğu gibi sıkı izlenmektedir. Bu Avrupa Birliğinin temel prensipleri ile çelişmektedir. Bu durum deniz yollarından düzensiz göçü tetikleyerek mülteci krizini derinleştirmektedir ve insan kaçakçılığını desteklemektedir.

Mülteci politikası elbette ülkelerin buldukları coğrafi konuma ve karşı karşıya oldukları somut gerçeklere göre zaman içerisinde değişiklikler göstermektedir. Ancak bu değişim AB ve Türkiye açısından Orta Doğu'daki iç savaşlara bağlı olarak son yıllarda hızlanmıştır. AB üyelik sürecinde Türkiye'nin mülteci politikasının AB mülteci politikasına yakınlaştığı söylenebilir. Ancak Suriyeli sığınmacılar, AB ve Türkiye'nin mülteci politikalarındaki fay hatlarını ortaya çıkarmakta ve anlaşmazlıkların derinleşmesine yol açabilmektedir. Bundan sonraki çalışmalarda fay hatları ve derinleşen farklılıklar üzerine çalışılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmada Türkiye Cumhuriyeti'nin uyguladığı mülteci politikasının, gerek güven kaygılarından gerekse ulus devlet kuruluş felsefesinin bir parçası olduğundan, hukuki açıdan coğrafi çekince ile sınırlandırılmasına rağmen tarihi boyunca fazla sayıda farklı ülkelere, farklı dinlerden ve farklı ırklardan gelen göçmenlere, sığınmacılara ve mültecilere kapısını açtığını görülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin bu refleksi Osmanlı İmparatorluğu'nun uyguladığı mülteci politikasının bir uzantısı olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

Akdağ, G.A. (2005). AB Kapısında Türkiye ve Göç Politikası. *Stratejik Öngörü Dergisi*, Yıl: 2, Sayı: 4, 161-167.

Amnesty International. (2014). *The Human Cost of Fortress Europe: Human Rights Violations Against Migrants and Refugees at Europe's Borders*. United Kingdom: Amnesty International.

Barkin, E. (2014). 1951 Tarihli Mülteciliğin Önlenmesi Sözleşmesi.

Ankara Barosu Dergisi, 1, 331-360.

<http://www.ankarabarusu.org.tr/siteler/ankarabarusu/tekmakale/2014-1/12.pdf> (Erişim tarihi: 14.10.2016).

Battjes, H. (2006). *European Asylum Law and International Law*. Leiden (NL): Martinus Nijhoff Publishers. [Elektronik kitap]

Bayındır Goularas, G. & Sunata, U. (2015). Türk Dış Politikasında Göç ve Mülteci Rejimi. *Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 2(1), 12-40.

Biber Eray, T. (2015). "20. Yüzyılda Yunanistan'dan Türkiye'ye Türk Göçleri". (Ed.: Sarıahmetoğlu, N. ve Kemaloğlu, İ.). *XX-XXI. Yüzyılda Türk Dünyasında Sürgün ve Göç*, İstanbul: Türk Kültürüne Hizmet Vakfı Yay., s. 303-325.

BMMYK. (1951). Convention and Protocol Relating to the Status of Refugees. <http://www.unhcr.org/3b66c2aa10> (Erişim tarihi: 07.03.2017).

BMMYK. (2015). *World at War: Global Trends Forced Displacement in 2014*. Geneva: UNCHR. <http://www.unhcr.org/556725e69.pdf> (Erişim tarihi 01.06.2016).

BMMYK. (2016). Syria Regional Refugee Response. <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php> (Erişim tarihi 07.03.2017).

Bozdağlıoğlu, Y. (2014). Türk-Yunan Nüfus Mübadelesi ve Sonuçları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 18 Özel Sayı S:3, 9-32.

Council of the European Union. (10.11.1997). *Treaty of Amsterdam Amending the Treaty on European Union, The Treaties Establishing the European Communities and Related Acts*,

<http://www.refworld.org/docid/51c009ec4.html> (Erişim tarihi: 07.03.2017).

Council of the European Union. (20.12.2011). *Directive 2011/95/EU*

of the European Parliament and of the Council of 13 December 2011 on standards for the qualification of third-country nationals or stateless persons as beneficiaries of international protection, for a uniform status for refugees or for persons eligible for subsidiary protection, and for the content of the protection granted (recast), OJ L. 337/9-337/26,

<http://www.refworld.org/docid/4f197df02.html> (Erişim tarihi: 07.03.2017).

Council of the European Union. (26.06.2013). *Regulation (EU) No 603/2013 of the European Parliament and of the Council of 26 June 2013 on the establishment of 'Eurodac' for the comparison of fingerprints for the effective application of Regulation (EU) No 604/2013 establishing the criteria and mechanisms for determining the Member State responsible for examining an application for international protection lodged in one of the Member States by a third-country national or a stateless person and on requests for the comparison with Eurodac data by Member States' law enforcement authorities and Europol for law enforcement purposes, and amending Regulation (EU) No 1077/2011 establishing a European Agency for the operational management of large-scale IT systems in the area of freedom, security and justice (recast)*, OJ L. 180/1-180/30, (EU)2003/86,

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32013R0603> (Erişim tarihi: 07.03.2017).

Council of the European Union. (29.6.2013). *Directive 2013/32/EU of the European Parliament and of the Council of 26 June 2013 on common procedures for granting and withdrawing international protection (recast)*, OJ L. 180/60-180/95,

<http://www.refworld.org/docid/51d29b224.html> (Erişim tarihi: 07.03.2017).

Council of the European Union. (29.06.2013). *Directive 2013/33/EU of the European Parliament and Council of 26 June 2013 laying down standards for the reception of applicants for international protection (recast)*, OJ L. 180/96-105/32,

<http://www.refworld.org/docid/51d29db54.html> (Erişim tarihi: 07.03.2017).

Council of the European Union. (29.06.2013). *Regulation (EU) No 604/2013 of the European Parliament and of the Council of 26 June 2013 establishing the criteria and mechanisms for determining the Member State responsible for examining an application for international protection lodged in one of the Member States by a third-country national or a stateless person (recast)*, OJ L. 180/31-180/59, (EU)No 604/2013,

<http://www.refworld.org/docid/51d298f04.html> (Erişim tarihi: 07.03.2017).

Çağlayan, S. (2006). Göç Kuramları, Göç ve Göçmen İlişkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 67-91.

Çakmak, Z. (2008). Kıbrıs'tan Anadolu'ya Türk Göçü (1878-1938). *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 36, 201-223.

Çanak, E. (2015). İkinci Dünya Savaşı Sırasında Balkanların İşgalinin Türkiye'ye Etkisi: Yahudi Mülteciler Meselesi. *Turkish Studies Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(9), 127-144.

Danış, D. (2009). Irak'tan Uzağa: 1991 Sonrası Dışarı Göç. *Ortadoğu Analiz*, 1(6), 15-22.

Develioğlu, L.S. (2015). *Karar Verdim!* İstanbul: Kapital Medya Hizmetleri.

ECSC Treaty. (18.04.1951). *Treaty Establishing the European Coal and Steel Community*, 11951K/PRO/PRI/11,

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7c5c070a-3b31-4bcd-b65a-199e79ab9a62/language-en> (Erişim tarihi: 07.03.2017).

Ermumcu, S. (2013). Sığınmacıların ve Mültecilerin Sosyal Güvenlik Hakkı. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 4(2), 58-76.

European Commission. (08.09.2016). *Managing the Refugee Crisis: The Facility for Refugees in Turkey*, https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/background-information/docs/20160420/factsheet_financing_of_the_facility_for_refugees_in_turkey_en.pdf (Erişim tarihi: 07.03.2017).

European Union. (25.03.1957). *Treaty Establishing the European Community (Consolidated Version), Rome Treaty*, <http://www.refworld.org/docid/3ae6b39c0.html> (Erişim tarihi: 07.03.2017).

European Union. (07.02.1992). *Treaty on European Union (Consolidated Version), Treaty of Maastricht*, Official Journal of the European Communities C 325/5; 24.12.2002, <http://www.refworld.org/docid/3ae6b39218.html> (Erişim tarihi: 07.03.2017).

Şebnem ÇAKRAN, Veysel EREN

European Union. (10.03.2001). *Treaty of Nice, Amending the Treaty on European Union, the Treaties Establishing the European Communities and Certain Related Acts*, 11.12.2000, Official Journal C 80, 2001/C 80/01,

<http://www.refworld.org/docid/3f4e45f54.html> (Erişim tarihi: 07.03.2017).

European Union. (11.07.2007). *Regulation (EC) No 862/2007 of the European Parliament and of the Council of 11.07.2007 on Community statistics on migration and international protection and repealing Council Regulation (EEC) No 311/76 on the compilation of statistics on foreign workers*, No 862/2007, <http://www.refworld.org/docid/48abd548d.html> (Erişim tarihi: 07.03.2017).

European Union. (17.12.2007). *Treaty of Lisbon Amending the Treaty on European Union and the Treaty Establishing the European Community*, 2007/C 306/01, <http://www.refworld.org/docid/476258d32.html> (Erişim tarihi: 07.03.2017).

European Union. (07.06.2016). *Charter of Fundamental Rights of the European Union*, 2016/C 202/02,

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2016:202:FULL&from=EN> (Erişim tarihi: 07.03.2017).

European Union. (07.06.2016). *Consolidated Version of the Treaty Establishing the European Atomic Energy Community*, Official Journal of the European Communities, 2016/ C 203/01, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:12016A/TXT> (Erişim tarihi: 07.03.2017).

European Union (07.06.2016). *Consolidated Versions of the Treaty on European Union and the Treaty on the Functioning of the European Union*, Official Journal of the European Communities, 2016/C 202/01, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2016:202:FULL&from=EN> (Erişim tarihi: 07.03.2017).

Grigg, D.B. (1977). E.G. Ravenstein and the "Laws of Migration", *Journal of Historical Geography*, 3(1), 41-54.

Hagen-Zanker, J. (2008). *Why Do People Migrate? A Review of the Theoretical Literature*. Maastricht: Maastricht Graduate School of Governance, MPRA Paper No. 28197.

İçduygu, A., Erder, S. ve Gençkaya, Ö. F. (2014). *Türkiye'nin Uluslararası Göç Politikaları, 1923-2023: Ulus-devlet Oluşumundan Ulus-Ötesi Dönüşümlere*. İstanbul: Koç Üniversitesi Göç Araştırmaları Merkezi.

IOM. (2011). Glossary on Migration, *International Migration Law Series* No. 25. <http://www.iom.int/key-migration-terms> (Erişim tarihi 01.06.2016).

Kirişçi, K. (1999). "Türkiye'ye Yönelik Göç Hareketlerinin Değerlendirilmesi", *Bilanço 1923-1998: Türkiye*

Cumhuriyeti'nin 75 Yılına Toplu Bakış (10-12 Aralık 1998)

Uluslararası Kongresi, İstanbul: Tarih Vakfı Yay., s. 111-121.

Kılıç, A. (2016). İspanyol Engizisyonu ve Müslümanlar. *İnsan ve Toplum*, 6(1), 85-117.

Latif, D. (2002). Refugee of the Turkish Republic. *The Turkish Yearbook of International Relations*, Vol. XXXIII, 1-29.

Lee, E.S. (1966). A Theory of Migration. *Demography*, 3(1), 47-57.

Massey, D., J. Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A. ve Taylor, E. (1993). Theories of International Migration: A Review and Appraisal. *Population and Development Review*, 19(3), 431-466.

Neumayer, E. (2005). Bogus Refugees? The Determinants of Asylum Migration to Western Europe. *International Studies Quarterly*, 49, 389-409.

Özcan, M. (2005). *Avrupa Birliği Sığınma Hukuku*. Ankara: Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu.

Özdemir, E. (2016). Türk Dış Politikası Açısından Bir Kriz Örneği: I. Körfez Savaşı ve Türkiye'ye Gelen Iraklı Kürt Sığınmacılar (1999). *Bölgesel Çalışmalar*, 1(1), 217-249.

Perruchoud, R. (1992). Persons falling under the Mandate of the International Organization for Migration (IOM) and to Whom the Organization may Provide Migration Services. *International Journal of Refugee Law*, 4(2), 205-215. http://www.rcmvs.org/documentos/IOM_EMM/resources/IOM_Mandate.pdf (Erişim tarihi: 01.06.2016).

Resmi Gazete. (2013). *Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK)*, Sayı: 28615.

Richmond, A. H. (1988). Sociological Theories of International Migration: The Case of Refugees. *Current Sociology*, 36(2), 7-25.

Şahin, C. (2015). Rus Yayılmacılığına Bir Örnek: 1944 Kırım Türklerinin Sürgünü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 326-340.

Shaw, S. (1991). *The Jews of the Ottoman Empire and the Turkish Republic*. ABD: New York University Press.

T.C.İ.B. (Şubat, 2005). *İltica ve Göç Mevzuatı*. Ankara: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları, http://www.goc.gov.tr/files/files/iltica_goc.pdf

T.C.İ.B. (Aralık, 2013). *Türkiye ve Göç Yönetimi*, Yayın No: 4. Ankara: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları, http://www.goc.gov.tr/files/_dokuman19.pdf

T.C.İ.B. (2013). *Türkiye ve Göç*. Ankara: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları, http://www.goc.gov.tr/files/files/goc_tasarim_icler.pdf

T.C.İ.B. (Şubat, 2015). *Geçici Koruma: Kitlemel Akınlar*. http://www.goc.gov.tr/icerik6/Kitlemel%20Akınlar_409_558_559_icerik

Şebnem ÇAKRAN, Veysel EREN

UNDESA (United Nations, Department of Economic and Social Affairs). (2015). *Trends in International Migrant Stock: The 2015 revision*. <http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimates15.shtml> (Erişim tarihi: 02.06.2016).

Extended Abstract

Introduction and Method

Worldwide millions of people are affected by incidents of conflict, persecution, violence, or violations of human rights which cause people to move away from their country of origin and seek refuge in another country. According to the UNHCR (2015), 59.5 million individuals were forcibly displaced in 2014 compared to 51.2 million a year earlier. This increase of 16 percent is recorded as the highest annual increase in the period after World War II. The Syrian Civil War that broke out in 2011 and continues up to today is the main driving force behind the sharp increase in the global refugee population. The Syrian Civil War has created the biggest humanitarian and refugee crisis of our time. In light of this refugee crisis, the term “refugee” is commonly used as equivalent for asylum seeker and migrant. The incorrect usage of these terms by media during daily discussions and in literature could lead to serious problems (i.e. incorrect identification of individuals fleeing from danger in their origin country may indicate the fine line between death and survival. Since recognizing the differences between these terms is crucial for understanding the refugee problem it automatically also plays a major role in solving this problem. Therefore, the differences between these terms will be examined.

A theoretical framework will be set by taking a closer look at migration theories. Since migratory movements affect many countries, societies and individuals it is useful to evaluate it from a theoretical point of view. Until today, many migration theories have been developed, but most of these theories only explain voluntary rather than involuntary migration. Since this study focuses on refugees, it will try to examine only those theories that explain refugee migration. The number of theories that explain refugee migration is limited because refugee movements arise spontaneously under unforeseen circumstances, while other migratory movements often occur under foreseeable circumstances. In order to fill this gap in literature, refugee movements will be explained by using Ravenstein’s migration theory published in his seminal work “The Laws of Migration” in 1889 and Lee’s “Push and Pull Theory” published in 1966. When people decide to migrate they are affected by push, pull, and personal factors and are going through a complex decision-making process. Lee’s migration theory falls short in explaining this process. Therefore, this study merges Lee’s “Push and Pull” Theory” with Develioğlu’s (2015) “Decision-Making Theory”. In the last section of this study, the refugee policy of the European Union and Turkey will be examined because these two actors have an important role in tackling the current refugee crisis.

Results and Discussion

A “migrant” can be defined as “any person who is moving or has moved across an international border or within a State away from his/her habitual place of residence, regardless of (1) the person’s legal status; (2) whether the movement is voluntary or involuntary; (3) what the causes for the movement are; or (4) what the length of the stay is” (IOM, 2011). Perruchoud (1992) underlines that “the decision to migrate is taken freely by the individual concerned, for reasons of personal convenience” (s. 209). Hence, the term migrant is very broad as it includes all kinds of migratory movements. Migration in general also includes refugees and asylum seekers.

According to Article 1(A)(2) of the 1951 Geneva Convention, a refugee is any person who “owing to well-founded fear of being persecuted for reasons of race, religion, nationality, membership of a particular social group or political opinion, is outside the country of his nationality and is unable or, owing to such fear, is unwilling to avail himself of the protection of that country; or who not having a nationality and being outside the country of his former habitual residence as a result of such events, is unable, or owing to such fear, is unwilling to return to it.” A refugee may not be expelled against his or her will to a territory where he or she fears threats to life or freedom. According to the IOM (2011), an asylum seeker is “a person who seeks safety from persecution or serious harm in a country other than his or her own and awaits a decision on the application for refugee status under relevant international and national instruments.”

The movement of refugees can be explained by a “push” factor, as they are directly threatened by persecution or death. On the other hand, the movement of migrants is influenced either by “pull” factors in the host country or by “push” factors in the origin country. Hence, migrants move by free will and for personal convenience. Refugees might take their decision to move voluntarily but not by free will.

Ravenstein explains refugee movement with two of the seven *Laws of Migration*: 1) most migrants move only a short distance; and 2) migration proceeds step by step (Grigg, 1977). Both of these laws are applicable to the current refugee crisis.

Lee explains the decision to migrate by: 1) factors relating to the origin country; 2) factors relating to the host country; 3) intervening obstacles; and 4) personal factors. Lee’s migration model falls short in explaining the personal pull and push factors that affect the migration decision. Develioğlu’s theory can be used to explain these personal factors by distinguishing between emotions, values, experiences, perceptions and environment during the decision-making process. Develioğlu distinguishes between two forms of deciding: 1) “taking a decision” (one takes a decision by evaluating and comparing alternatives rationally and voluntarily); and 2) “making a decision” (one is forced to make a choice and feels uncomfortable with giving up the alternatives). The first decision-making process explains the

Şebnem ÇAKRAN, Veysel EREN

movement of migrants, while the second explains the movement of refugees.

Turkey has—despite its geographical constraints to the 1951 Geneva Convention—opened its borders throughout history for asylum seekers, migrants and refugees from different countries, religions and races just like the Ottoman Empire. The European Union is characterized as “Fortress Europe” despite its fundamental humanitarian principles and is said to deepen the refugee crisis.

YEREL SİYASETE ETKİLERİ AÇISINDAN 6360 SAYILI YASA: HATAY ÖRNEĞİ

Şenol ADIGÜZEL

Mustafa Kemal Üniversitesi İ.İ.B.F., sadiguzel@mku.edu.tr

Sedat KARAKAYA

Mustafa Kemal Üniversitesi İ.İ.B.F., sdtkarakaya49@gmail.com

Makale Geliş Tarihi: 30.05.2017 Makale Kabul Tarihi: 03.10.2017

Özet

2014 yerel seçimleriyle birlikte yürürlüğe giren 6360 sayılı yasa büyükşehir dizgesinde yapısal değişikliklere neden olmuştur. Kamu tüzel kişiliğine sahip küçük yerleşim birimlerinin tüzel kişiliklerini sonlandıran yasa, kaynakların tek elden yönetilmesini sağlayarak daha hızlı ve etkin hizmet üretmeye yönelik bir düzenleme olarak değerlendirilmiştir. Hizmetlerin tek elden yönetilmesiyle yetki ve sorumluluklar konusunda farklı tüzel kişilikler arasındaki karmaşa azaltılmış olsa da, yerel siyaset dengelerini büyük oranda değiştirmiştir. Büyükşehir ölçeğinin ilin mülki sınırlarına çıkarılması, seçmenin yerel tercihlerini etkileyerek daha büyük partiler lehine eğilim içerisinde olmasına neden olmuştur. Yeni yasayla birlikte Hatay'da da büyükşehir seçim çevresi ölçeği genişletilmiştir. Aynı zamanda dört yeni ilçe kurularak birçok ilçenin de sınırları değiştirilmiştir. Yeni yerel dizgenin 2014 yerel seçim sonuçları üzerinde önemli etkileri olmuştur.

Anahtar Kelimeleri: 6360 Sayılı Yasa, Hatay, Yerel Siyaset

THE LAW NUMBERED AS 6360 IN TERMS OF ITS EFFECTS ON LOCAL POLITICS: THE CASE STUDY FOR HATAY

Abstract

Along with the 2014 local elections, Law 6360 entered the legislature and caused structural changes in the metropolitan area. This law ended the legal entities of small settlements with public entity. The same law can be regarded as an arrangement aimed at producing faster and more efficient services by ensuring that resources are managed from one source. With the single-handed management of the services, confusion between different legal entities on authority and responsibilities has been reduced. Along with that, it has changed the local political balances in a big way. Extending the metropolitan scale to provincial boundaries is an important change. Further, this has affected the local preferences of the electorate and has caused the electorate to be in favor of larger parties. Along with the new law, the metropolitan selection periphery's own scale was expanded in Hatay. At the same time, four new districts were established and the boundaries of many of the districts were, being parallel to this, changed. As is studied in this analysis, the new local design has already had a significant impact on the 2014's local election results.

KeyWords: Law 6360, Hatay, Local politics

Giriş

Yerel siyasetin bir aktörü olan yerel yönetimler, halka en yakın yönetsel birimler olarak kamusal hizmetlerin sunumunda yüklenmiş oldukları rollerin yanı sıra demokratik yaşamın gelişimi yönünden de önemli işlevlere sahiptirler. Her şeyden önce yerel siyaset, gerek katılım oranları, gerekse siyasal parti tercihleri açısından ulusal siyasetten ayrılmakta ve bir takım dengeleri gözetmek zorunda kalmaktadır. Ancak partilerin yerel siyaset dengeleri nihai olarak siyasi partilerin ulusal siyasetini de derinden etkileyebilmektedir. Özellikle geniş ölçeğe sahip büyükşehir alanlarındaki başarı ya da başarısızlıklar partilerin ulusal siyasetine de yansımaktadır. Bunun en önemli örneklerinden birini, “Milli Görüş” geleneğinden gelen siyasal partilerin 1994 yerel seçimlerinden itibaren artan oranda elde ettikleri başarıların ulusal siyasete olan etkilerinde görmek mümkündür. Bu nedenle siyasal partiler büyükşehir belediye başkanı adaylarını belirlerken yerel siyaset dengelerini gözetererek, daha dikkatli davranma ihtiyacı hissetmektedirler.

Yerel siyaset ile ulusal siyaseti etkileyen etmenlerin farklılaştığı gibi, yerel ve genel seçimlerde seçmenlerin oy verme eğilimlerini etkileyen etmenler de farklılaşmaktadır. Seçimlerde uygulanan seçim sistemleri de seçmenlerin oy verme eğilimleri üzerinde etkili olabilmektedir. Örneğin, nispi temsil ile geniş seçim çevresi sisteminin uygulandığı il genel meclisi seçimlerinde, seçmenler parti tercihlerinde ısrar etmekte ve hangi partiyi destekliyorlarsa o partiye oy verme eğilimi içerisinde olabilmektedir. Buna karşılık aynı sistemin uygulandığı genel seçimlerde ise seçmenler ülke genelindeki yüzde onluk baraj uygulaması nedeniyle stratejik davranarak kendisine yakın gördüğü siyasal partilere yönelebilmektedir. Seçmenlerin stratejik oy verme eğilimi basit çoğunluğun uygulandığı belediye başkanlığı seçimlerinde de söz konusu olabilmektedir. Belediye başkanlığı seçimlerinde bazı seçmenler parti tercihinde ısrarcı olduklarında, oylarının boşa gidebileceğini ve/veya istemedikleri adayın kazanabileceğini dikkate almak durumunda kalabilmektedir. Yerel siyaseti etkileyen önemli etkenlerden birisi de seçim çevresi ölçeğidir. Seçim çevresinin geniş ya da dar tutulması farklı partileri farklı şekillerde etkileyebilmektedir. Örneğin seçim çevresinin sadece kentsel alanlarla sınırlı tutulması ile seçim çevresinin kırsal alanları da kapsayacak şekilde genişletilmesi farklı siyasal sonuçlar yaratabilmektedir.

Bilindiği gibi, 2012 yılı sonlarında çıkarılan 6360 sayılı Yasa, büyükşehir belediyesi yapısında çok önemli değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Yeni yasa büyükşehir tanımını değiştirmiş ve bu doğrultuda büyükşehir belediyesi sınırları ilin mülki sınırları ile örtüştürmüştür. Bu değişiklikler elbette ki seçim çevresi değişikliğini de beraberinde getirmiş ve ildeki seçim çevrelerinin ölçeği de genişletilmiştir. Artık büyükşehir belediye seçimlerinde seçim çevresi, il sınırları içerisindeki kentsel ve kırsal tüm alanlardır. Aynı şekilde büyükşehir ilçe belediyelerinin sınırları da ilçenin mülki sınırları olarak belirlenmiştir. 2014 Yerel Seçimlerine kadar yalnızca kentsel alanlarda yaşayan seçmenler tarafından seçilen büyükşehir belediye başkanları artık büyükşehir sınırları içerisinde bulunan tüm seçmenler tarafından seçilmeye

başlanmıştır. Yani artık büyükşehir belediye başkanlarını, ilin hem kentsel hem de kırsal alanlarında yaşayan seçmenlerin oyları belirlemektedir ki bilindiği gibi, seçmen davranışlarını etkileyen faktörlerden birisi de seçmenlerin kırsal ya da kentsel alanlarda yaşıyor olmalarıdır.

6360 sayılı Yasa ile kurulan yeni 14 büyükşehirden birisi de Hatay'dır ve artık Hatay Büyükşehir Belediyesi'nin sınırı da ilin mülki sınırlarıdır. Ayrıca bu yasa kapsamında Hatay'ın en büyük ilçeleri olan Antakya, İskenderun ve Dört Yol ilçeleri içerisinde dört yeni ilçe kurulmuş ve ilçe sayısı 15'e yükselmiştir. Dolayısıyla hem büyükşehir belediyesinin hem de tüm ilçe belediyelerinin seçim çevreleri köklü bir şekilde değiştirilmiştir. Elbette ki hem büyükşehir belediyesinin hem de tüm ilçe belediyelerinin seçim çevrelerinde ölçek genişletme değişiklikleri ve yeni ilçeler kurulması yöntemiyle şekillenen yeni yerel dizgenin Hatay'ın yerel siyaseti üzerine derin etkileri olmuştur.

Bu çalışmada 6360 sayılı Yasa ile Hatay Büyükşehir Belediyesi kurulması sonucunda ortaya çıkan yeni yerel dizgenin Hatay'ın yerel siyaseti üzerine etkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu siyasal etkiler, seçim çevresi ölçekleri farklı olan 2009 ve 2014 yerel seçim sonuçları, tablolar üzerinden karşılaştırma yaparak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Türkiye'de Büyükşehir Belediyeciliğinin Evrimi ve Dönüşümü

Türkiye'de 1950'li yıllardan itibaren hızlanan kentleşme hareketleri, yerleşim alanlarında nüfus yoğunluklarına neden olmuş, bu durum kentsel sorunları daha da arttırmıştır. 1960–1990 arası dönemde kentsel nüfusun 7 milyondan 32 milyona ve kentsel nüfus oranının % 25'ten % 55 yükselmesi (Şengül, 2010: 106) kentlerde artan nüfusun büyüklüğünü göstermesi açısından önemlidir. Bu da biriken kentli nüfusun ihtiyaçlarına 1930'lu yılların belediyecilik anlayışı ile cevap vermeyi zorlaştırmıştır. Bu tarihten itibaren 1580 sayılı Belediye Yasasının eskimişliği ve çözüm üretememe kapasitesine yönelik eleştirilerle birlikte, bir takım yeni kentsel alan yönetim modelleri tartışılmaya başlanmıştır. 1958 yılında İmar ve İskân Bakanlığının kurulmasıyla birlikte kentsel sorunlara çözüm aramaya yönelik başlatılan girişimler (Alada, 1995: 6) 1972'de İçişleri Bakanlığının hazırladığı Metropolitan Hizmet Birliği Tasarısıyla ele alınmıştır. Metropolitan Hizmet Birliği Kanun Tasarısı'nda nüfusu 100 bini aşan yerleşim yerleriyle bunları çevreleyen birimlerin, zorunlu olarak katılacakları hizmet birliklerine dayalı bir büyükşehir yönetimi öngörülmüştü (Yeter, 2002: 43). Bu tasarının yanında, özellikle Toronto (Kanada) Anakent Yönetimine benzer yerel yönetim federasyonu kurma fikri 1970'lerden itibaren tasarı haline getirilse de bu tasarılar yasalasamamıştır (Eke, 1985: 50).

Büyük kentlerin yönetim modeline yönelik girişimler, 12 Eylül Askeri darbesi sonrası büyükşehir belediyesine geçiş sürecinin devamına yönelik gelişmiştir. 11 Aralık 1980'de MGK'nın 34 nolu kararı ile büyük kentlerin çevrelerinde yer alan küçük belediyelerin ana belediyeye bağlanarak merkezden atanan bir komutan idaresine bırakılması (Resmi Gazete, 1980: 11) kararı büyükşehir belediyesine geçişin ilk evresi olmuştur. 4 Aralık 1981 yılında çıkarılan 2561 sayılı yasa ile bazı büyükşehirlerin

etrafındaki küçük belediyelerin ve köylerin tüzel kişilikleri sona erdirilmiş ve büyükşehirlerle birleştirilmiştir. Böylece MGK'nın çıkardığı 34 nolu karar, çıkarılan kanun ile yasal çerçevesine kavuşturulmuştur. 2561 sayılı yasal değişikliğinden sonra 1982 Anayasası'nın 127. Maddesinde “büyük yerleşim için özel yönetim biçimleri geliştirilebilir” hükmü doğrultusunda düzenlemenin anayasal alt yapısı hazırlanmıştır. Nüfus bakımından üç büyük kent olan İstanbul, Ankara ve İzmir’de yerel yönetsel yapı yeniden düzenlenmiş, ancak asıl uygulama 1984 yerel yönetim seçimlerinden sonra yapılmış ve aynı yılın Temmuz ayında 3030 sayılı Büyükşehir Belediyesi Yasası çıkarılmıştır. Bu yasa, belediye sınırları içerisinde birden fazla ilçe bulunan kentleri büyük kent olarak tanımlamış, büyükşehir belediyesi ve ilçe belediyesi olmak üzere iki düzeyli ve merkezi bir anakent yapısı öngörmüştür. Daha sonra 1986 yılında Adana’da, 1987 yılında Bursa, Gaziantep ve Konya’da, 1988 yılında ise Kayseri’de büyükşehir belediyesi kurulmuştur (Tortop, vd. 2008: 262). Büyükşehir dizgesinde *ikinci kuşak* oluşturacak olan bu belediyelerle birlikte büyükşehir sayısı sekize yükselmiştir. Ayrıca 1988 yılında çıkarılan kanun hükmünde kararname ile anakent belediye sınırları içinde ilçe belediyelerinin yanı sıra, bu belediyelerin tüzel statüsüne sahip yeni belediyeler kurulması sağlanmıştır.

Büyükşehir belediyesi ile ilgili düzenlemeler, büyükşehir statüsünde bulunan belediyelere ek mali olanaklar sağlamış olması nedeniyle, birçok kentte beklentiler yaratmıştır. Bu beklentileri karşılamak amacıyla çıkarılan kanun hükmünde kararnamelerle büyükşehir olma niteliğine sahip olmayan bazı orta büyüklükteki kentlerde de büyükşehir belediyesi kurulmuştur (Ulusoy ve Akdemir, 2014: 320). 1993 yılında çıkarılan 504 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile kurulmuş olan ve *üçüncü kuşak* büyükşehirler olarak adlandırılacak olan Antalya, Diyarbakır, Erzurum, Eskişehir, İzmit, Mersin ve Samsun Büyükşehir Belediyeleri farklı bir statüdedir. Yedi ilde daha büyükşehir belediyesinin kurulmasını sağlayan bu kararnameye göre, büyükşehir belediyesinin sınırları içerisinde ilçe belediyesi kurulması koşulu aranmaksızın alt belediyeler kurulması ve bu alt belediyelerin ilçe belediyelerinin fonksiyonlarını yerine getirmeleri öngörülmüştür (RG, 1993: 504 nolu KHK). Böylece o dönemde, var olan büyükşehir belediyelerinin sekizinde ilçe belediyeleri, 504 nolu KHK ile kurulan ikinci gruptaki yedi büyükşehir belediyesinde ise alt/ilk kademe belediyeleri gibi ikili bir durumla karşı karşıya kalınmıştır. 2000 yılında ise 593 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile kurulan Adapazarı Büyükşehir Belediyesi her iki grubun da özelliklerini taşıyan karma bir model ile kurulurken, büyükşehir belediyesi sayısı da 16’ya yükselmiştir.

İkibinli yıllarla birlikte, yerel kamuoylarında artan büyükşehir olma beklentilerini azaltmak amacıyla, Kamu Yönetimi Reformu çerçevesinde büyükşehir belediyesi kuruluşunu oldukça zorlaştıran 5216 sayılı Yasa çıkarılmıştır. 2004 yılında çıkarılan bu yasa ile büyükşehir belediyeleri: “en az üç ilçe veya ilk kademe belediyesini kapsayan, bu belediyeler arasında koordinasyonu sağlayan; kanunlarla verilen görev ve sorumlulukları yerine getiren, yetkileri kullanan; idari ve mali özerkliğe sahip ve karar organı seçmenlere tarafından seçilerek oluşturulan kamu

tüzel kişileri”, şeklinde tanımlanmıştır (5216 sayılı Kanun). Yeni yasa, büyükşehir ve onun altında ilçe ve alt kademe belediyelerinden oluşan mevcut iki düzeyli yönetim yapısını korumuştur. Yasaya göre, büyükşehir belediyesi kurulabilmesi için bir il merkezi belediyede ve o belediyenin sınırlarına 10 kilometrelik yarıçaplı bir mesafe içerisinde yaşayan nüfusun 750.000’den fazla olması ölçütü asgari şartlardan en önemlisidir. Yasadaki nüfus büyüklüğünün yanı sıra, o yerin fiziki yerleşim durumu ve ekonomik gelişmişlik düzeyinin de büyükşehir belediyesi kurulması için uygun olması koşulu öngörülmüştür (Özgür vd., 2007). 3030 sayılı Yasaya göre daha nesnel ölçütler getiren 5216 sayılı Büyükşehir Belediyesi Yasası, mevcut büyükşehirlerin alanını Kocaeli ve İstanbul’da mülki sınırlara genişletirken, diğerlerinde ise 20, 30 ve 50 km. yarıçap formülleri uygulamak suretiyle elde edilecek sınırların daha gerçekçi olması hedeflenmiştir. Yasaya göre, mevcut valilik binası merkez kabul edilmek ve il mülki sınırları içerisinde kalmak koşuluyla nüfusu bir milyona kadar olan büyükşehirlerde yarıçapı 20 km., nüfusu bir milyondan iki milyona kadar olan büyükşehirlerde yarıçapı 30 km. ve nüfusu iki milyondan fazla olan büyükşehirlerde yarıçapı 50 km. olan dairenin sınırı büyükşehir belediyesinin sınırı olacaktır (5216 sayılı Kanun). Daha sonra, 2008 yılında çıkarılan 5747 sayılı “Büyükşehir Belediye Sınırları İçerisinde İlçe Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun” ile büyükşehir sınırları içerisinde ilk kademe belediyesi kurulması yöntemine son verilmiş, var olan ilk kademe belediyelerinin statüleri ortadan kaldırılmış ve bu belediyeler büyükşehir ilçe belediyelerinin birer mahallesine dönüştürülmüşlerdir (RG, 2007, Sayı: 26442).

6360 Sayılı Yasa ve Türkiye’de Büyükşehir Belediyeciliğinde Yeni Dönem

6360 sayılı Yasa, Türkiye’nin büyükşehir belediyeciliği deneyiminde yeni bir döneme, çok farklı bir aşamaya geçilmesine neden olmuştur.2012 yılının Kasım ayında çıkarılan yasa, büyükşehir belediyesi yapısında çok önemli değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. 6360 sayılı “Onüç İlde Büyükşehir Belediyesi ve Yirmi Yedi İlçe Kurulması ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun”, öncelikle büyükşehir tanımını değiştirmiş ve bu doğrultuda büyükşehir belediyesi sınırları ilin mülki sınırları ile örtüştürmüştür. Yeni yasada, “toplam nüfusu 750.000’den fazla olan illerin il belediyeleri kanunla büyükşehir belediyesine dönüştürülebilir” biçimindeki düzenleme sonucunda 13 ilde daha büyükşehir belediyesi kurulmuştur. Daha sonra 2013 yılı Mart ayında kabul edilen kabul edilen 6447 sayılı Yasa ile Ordu ilinde de büyükşehir kurulmasına karar verilmiş, böylece Türkiye’deki büyükşehir belediyesi sayısı 30’a yükselmiştir. 6360 sayılı yasayla birlikte, 5216 sayılı yasa ile sadece İstanbul ve Kocaeli için tasarlanan büyükşehir ölçeği ile il mülki sınırının örtüştürülmesi, yeni yasada tüm büyükşehir belediyeleri için de geçerli hale getirilmiştir.

6360 sayılı Yasa ile büyükşehir belediyesi kurulmuş olan illerde bulunan belde belediyeleri ve köylerin tüzel yapıları sonlandırılarak, bağlı buldukları ilçelerin birer mahallesine dönüştürülmüş, ayrıca nüfusu 500’ün altına düşen köyler ile varsa mahalleler kaldırılmıştır. Yasayla diğer illerde bulunan ve nüfusu 2000’nin altına düşen belde belediyeleri de köy statüsüne indirilmiştir. Bu kapsamda, 16.561 köy ve

1358 belde belediyesinin tüzel kişilikleri sona ermiş, büyükşehir belediyesi olmayan diğer illerde bulunan ve nüfusu 2000'in altına düşmüş olan 153 belde belediyesi mahalleye, 559 belde belediyesi ise köye dönüştürülmüştür. Bu belde belediyelerini de eklediğimizde yeni yasa kapsamında kapanmış olan belde belediyesi sayısı toplam 1635'e yükselmiştir (Adıgüzel ve Tek, 2014: 80).

Yeni yasal düzenlemeler kapsamında, büyükşehir belediyesi kurulmuş olan illerde, neredeyse 150 yıllık bir geçmişi olan il özel idareleri statüsüne de son verilmiş, diğer illerde ise il özel idarelerinin varlıkları korunmuştur. Böylece Türkiye'de il özel idareleri bakımından, il özel idareli iller ve il özel idaresiz iller olmak üzere ikili bir yapı ortaya çıkmıştır. İl özel idarelerinin görev, yetki ve kaynakları, taşınır ve taşınmaz malları da farklı kurumlar arasında dağıtılmıştır. Büyükşehir belediyesi kurulan illerde, il özel idarelerinin yetkileri bakanlıklara, bağlı ve ilgili kuruluşlara, taşra teşkilatına, valiliklere, hazineye, büyükşehir belediyelerine, onların bağlı ve ilgili kuruluşlarına ve ilçe belediyelerine verilmiştir.

Yeni yasa ile büyükşehir belediyesi kurulan illerde valiye bağlı "Yatırım İzleme ve Koordinasyon Başkanlığı" adıyla yeni bir birim oluşturulmuştur. Yatırım İzleme ve Koordinasyon Başkanlığının sevk ve idaresi, illerde valilik, ilçelerde ise kaymakamlar tarafından yerine getirilmektedir. Yerelde merkezin ağırlığının artmasına da neden olabilecek bu düzenleme ile seçilmiş organları olan il özel idarelerinin yerine, yetkileri genişletilmiş bir valilik kurumu yerleştirilmiştir. (Adıgüzel ve Tek, 2014: 80).

Yeni düzenlemeyle Türkiye'de kentsel alanları yöneten büyükşehir anlayışından, sınırları içerisinde bulunan tüm kırsal ve kentsel alanları yöneten ve bu alanlara yerel hizmet sunmakla görevlendirilmiş bütünşehir anlayışına geçilmiştir. İstanbul ve Kocaeli büyükşehir uygulamaları örnek alınarak oluşturulan yeni büyükşehir dizgesinde, büyükşehir belediyelerinin sınırları, kapladıkları geniş alanlar ve hizmet sunmakla yetkilendirildikleri bu alanların homojen olmayışı hizmette bütünlük anlayışını zora sokacak etmenlerdir.

Hatay Büyükşehir Belediyesi ve Yeni Yerel Dizge

6360 sayılı Yasa ile büyükşehir belediyesi kurulan illerden birisi de Hatay İli'dir. Bu yasa ile birlikte ilin yerel yönetsel yapısı önemli ölçüde değişime uğramıştır. Bu başlık altında, ilk önce Hatay'da büyükşehir belediyesi kurulmadan önceki yerel dizge, sonra da büyükşehir belediyesi kurulduktan sonra ortaya çıkan yeni yerel dizge irdelenmiştir.

Hatay'da Büyükşehir Belediyesi Kurulmadan Önce Yerel Yönetsel Yapı

7 Temmuz 1939 tarihinde de 3711 sayılı Kanunla Hatay Vilayeti kurulduktan sonra, Hatay'ın uzun dönem yerel yönetsel yapısı değişmemiştir. 6360 sayılı Yasa ile büyükşehir belediyesi kurulmadan önce Hatay'ın 12 ilçesi bulunmaktaydı.

6360 sayılı Yasa yürürlüğe girmeden önce kırsal nüfusunun büyüklüğü açısından Hatay Türkiye’de ikinci sırada yer almaktaydı. İlin demografik dağılımı incelendiğinde nüfusun ticaret ve sanayi merkezlerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Örneğin, ilin ticaret merkezi olarak bilinen Antakya ve çevresinde yaklaşık olarak 470.000, sanayi merkezi olarak bilinen İskenderun, Payas, Dörttyol ve çevresinde de 470.000 civarında nüfus bulunmaktadır (Adıgüzel, 2014: 56). Yani ilin kentsel nüfusu başta Antakya olmak üzere, İskenderun, Samandağ ve Dörttyol çevresinde yoğunlaşmaktadır. 6360 sayılı Yasa öncesinde var olan yerel yönetim dizgesini yansıtan aşağıdaki tablo da ildeki kentsel nüfusun yoğunlaştığı alanlar konusunda benzer veriler sunmaktadır. Aşağıdaki tabloda da görüldüğü gibi, Antakya ve çevresi kentsel alanının yanı sıra, İskenderun ve Samandağ ilçeleri çevresindeki alanlarda da çok sayıda belde belediyesi bulunmaktadır.

Tablo 1: 6360 Sayılı Yasa Öncesinde Hatay İli’ndeki Yönetim Birimleri

6360 Öncesi Hatay İlindeki Yönetim Birimleri				
İlçe	Bucak	Belde Belediyesi	Köy	Mahalle
Antakya	5	21	70	43
Altınözü	3	3	42	2
Belen	-	-	11	6
Dörttyol	2	6	6	7
Erzin	-	-	10	10
Hassa	2	5	28	6
İskenderun	2	13	37	28
Kırıkhan	2	1	56	16
Kumlu	-	-	13	3
Reyhanlı	-	-	31	16
Samandağ	2	12	31	9
Yayladağı	3	3	33	3
Toplam	21	64	368	149

Tablo 1 ve Tablo 2’ye yansıdığı gibi, 6360 sayılı yasa düzenlemeleri öncesinde, söz konusu kentsel alanlardaki belediye yoğunluğu, özellikle o dönem merkez ilçe konumunda olan Antakya kentsel alanı için çok daha büyük önem arz etmektedir. Bu durum, Antakya kentsel alanı ve çevresinin çok ciddi “yönetilememe sorunu” yaşamasına neden olmaktaydı. O dönemde Antakya Merkez İlçesi’nde 21 belde belediyesi ve 70 köy bulunmaktaydı ki, 6360 sayılı Yasa ile tüzel yapıları sona erdirilen belde belediyelerinin büyük bölümü Antakya kentsel alanı ve Samandağ-Antakya-Kırıkhan aksı üzerinde yer almaktaydı. Antakya merkezinde bulunan ve tüzel yapıları sonlandırılmış olan belde belediyelerinin ikisi dışındaki tümü, Antakya kentsel alanı içerisindeydi ve mesafe olarak il merkezine yakın konumları nedeniyle de Antakya Belediyesi’nin hareket alanını çevreleyen bir işleve sahiptiler.

Tablo 2: 6360 Sayılı Yasa Öncesinde Antakya Kentsel Alanında Bulunan Belediyelere Ait Bazı Veriler

Adı	Kuruluş	Mahalle	İl Merkezine Uzaklık (km.)
Antakya	1939	43	-
Çekmece	1990	4	1
Dursunlu	1994	2	3
Ekinci	1994	2	5
Gümüşgöze	1994	2	-
Güzelburç	1994	1	6
Harbiye	1939	10	7
Karaali	1995	2	15
Karlısu	1994	2	5
Kuzeytepe	1994	2	5
Küçükdalyan	1994	1	2
Maşuklu	1994	1	-
Narlıca	1994	4	2
Odabaşı	1994	2	3
Serinyol	1968	4	18
Subaşı	1995	1	5
Toygarlı	1994	2	9
Turunçlu	1996	2	6
Yeşilpınar	1994	1	8

Kaynak: Adıgüzel, Ş. ve Tek, M. (2011)

Antakya kentsel alanında yaşanmış olan “yönetilememe sorunu”, İskenderun-Dörtyol aksı üzerinde yoğunluk kazanan belde belediyeleri nedeniyle söz konusu kentsel alanlarda da söz konusuydu.

Hatay Büyükşehir Belediyesi’nin Kurulması ve Yeni Yerel Yönetmel Yapı

6360 sayılı Yasa ile Hatay’da büyükşehir belediyesi kurulması ve sınırlarının ilin mülki sınırı ile örtüştürülmesi, diğer büyükşehir belediyesi kurulmuş olan illerde olduğu gibi, Hatay İli’nin de yerel yönetim yapısının önemli ölçüde değişmesine neden olmuştur. Söz konusu yasa kapsamında, Hatay’da il özel idaresi, belde belediyeleri ve köy yönetimlerinin tüzel kişilikleri sona erdirilmiş, Antakya, Arsuz, Defne ve Payas ilçeleri kurulmuş, böylece ilçe sayısı 15’e yükselmiştir.

Tablo 3: Hatay İli'nde Kurulan Yeni İlçeler

İlçe	Bağlanan Belde Belediyesi Sayısı	Bağlanan Mahalle Sayısı	Bağlanan Köy Sayısı
Antakya	12	41	42
Arsuz	7	-	25
Defne	10	4	23
Payas	-	-	3

Kaynak: 6360 sayılı Yasa

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, 2014 Yerel Seçimleri sonrasında birer mahalleye dönüşecek olan 29 belde belediyesi 6360 sayılı Yasa ile yeni kurulmuş olan ilçelere bağlanmıştır. Bu kapsamda, daha önce merkez ilçeye bağlı olan 12 belde belediyesi yeni kurulmuş olan Antakya İlçesi'ne, merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan sekiz ve Samandağ ilçesi sınırları içerisinde bulunan iki belde belediyesi de yeni kurulmuş olan Defne İlçesi'ne, daha önce İskenderun İlçesi sınırları içerisinde olan yedi belde belediyesi de yeni kurulmuş olan Arsuz İlçesi'ne bağlanmıştır. Ayrıca, merkez ilçeye bağlı Şenköy Belediyesi Yayladağı İlçesi'ne bağlanırken bazı ilçelerin sınırlarında da önemli değişiklikler yapılmıştır (6360 sayılı Yasa).

6360 sayılı Yasa doğrultusunda yapılmış olan düzenlemeler, yukarıda da vurgulandığı gibi, 2014 yılı Mart ayında yapılmış olan yerel seçimlerle birlikte uygulanmaya başlanmış ve bu kapsamda aşağıdaki tabloda da görüleceği gibi, Hatay'da 21 bucak ile 64 belde belediyesinin ve 368 köyün tüzel kişiliği sonlandırılmıştır. 6360 sayılı Yasa yürürlüğe girmeden ve uygulanmadan önce Hatay İli kentsel alanlarında toplam 149 mahalle bulunurken, 64 belde belediyesi ve 368 köy yönetiminin yasa gereğince mahalleye dönüştürülmesi ile birlikte Hatay İli'nde mahalle sayısı toplam 581'e ulaşmıştır (6260 sayılı Yasa).

Tablo 4: 6360 Sayılı Yasanın Hatay İlindeki Yönetim Birimlerine Etkileri

Hatay İlçe	Tüzel Kişiliği Kaldırılan			Mahalle Sayısı			
	Bucak	Belde	Köy	6360 Öncesi	6360 Sonrası	Yeni Mahalle Sayısı	
1	Antakya	5	21	70	43	91	134
2	Altınözü	3	3	42	2	45	47
3	Belen	-	-	11	6	11	17
4	Dörtöyol	2	6	6	7	12	19
5	Erzin	-	-	10	10	10	20
6	Hassa	2	5	28	6	33	39
7	İskenderun	2	13	37	28	50	78
8	Kırıkhan	2	1	56	16	57	73
9	Kumlu	-	-	13	3	13	16
10	Reyhanlı	-	-	31	16	31	47
11	Samandağ	2	12	31	9	43	52
12	Yayladağı	3	3	33	3	36	39
Toplam		21	64	368	149	432	581

Kaynak: 6360 sayılı Yasa

Yerel Siyaset ve 6360 Sayılı Yasa'nın Hatay'da Yerel Siyaset Üzerine Etkileri

Yerel siyaset gerek katılım oranları, gerekse parti tercihleri açısından ulusal siyasetten farklılaşmakta ve yerel halkın yararlanacağı hizmetin ve yerelliğin göstergesi olmaktadır. Seçmenler yerel ve genel seçimlerde bazen farklı nedenlerden yola çıkarak oy verme davranışı sergilemektedir (Görmez, Sancak, 2009: 272). Dolayısıyla yerel seçimlerdeki seçmen davranışları ile genel seçimlerdeki seçmen davranışları farklılaşmaktadır. Yerel ve genel seçimlerde seçmen davranışlarını farklılaştıran etmenlerden belki en önemlisi bu seçimlerde uygulanan seçim sistemleridir. Nispi temsil ile geniş seçim çevresi sisteminin uygulandığı genel seçimler ile il genel meclisi seçimlerinde, seçmenler parti tercihlerinde ısrar edebilmekte ve hangi partiyi destekliyorlarsa o partiye oy verme eğilimi içerisinde olmaktadır. Buna karşılık basit çoğunluğun uygulandığı belediye başkanlığı seçimlerinde ise seçmenler kendi partilerine yönelik görüşlerinde ısrarlı olduklarında, oylarının boşa gidebileceğini ve/veya istemedikleri adayın kazanabileceğini dikkate almak durumunda kalabilmektedirler. Bu durum, belediye başkanlığı seçimlerinde, (siyasal parti tercihi ve adayın iktidar partisinden olup olmadığı önemli rol oynamakla birlikte) seçmenlerin farklı stratejiler üretmelerine, asıl parti tercihlerinden ayrılarak adayların özelliklerini ve önerilerini daha fazla dikkate almalarına neden olabilmektedir. Ayrıca bu seçimlerde seçmenle aday arasındaki anonim ve yüz yüze iletişim de yerelde farklı seçmen davranışlarına neden olmaktadır. Yerel seçimlerde

ortaya çıkan bu siyasal tavır, *stratejik oy kullanma davranışı* olarak nitelendirilmektedir (Kamalak, Kiriş, Gül, 2013:7).

Yerel seçimlerde seçmen davranışlarını farklılaştıran etkenler olduğu gibi, seçim sonuçlarını etkileyen, “seçim çevrelerinde ölçek genişletme” ve “seçim çevrelerinin sınırlarını değiştirme” gibi etkenler de vardır. Yerel yönetim birimi olarak belediyeler kentsel alanlara özgüdür ve kentsel alanlara hizmet sunar. Bu kentsel alanlarda bulunan belediye örgütlerinin organları söz konusu kentsel alanda bulunan seçmenlerin oylarıyla belirlenir. Ancak 6360 sayılı Yasa ile hem seçim çevrelerinde ölçek genişletme, hem de seçim çevrelerinin sınırlarını değiştirme düzenlemeleri yapılmıştır. Bu kapsamda, yeni büyükşehir dizgesinde, seçim çevreleri il ve ilçelerin mülki sınırları ile örtüştürülmüş, belediye başkanlığı ve belediye meclisi seçimlerinde kentsel ve kırsal alanlarda bulunan tüm seçmenlerin oy kullanmaları söz konusu olmuştur. Ayrıca Hatay İli özelinde yeni ilçeler kurularak, birçok ilçenin sınırları dolayısıyla seçim çevreleri değiştirilmiştir. Dolayısıyla seçmen davranış farklılıkları seçim çevresi ve ölçeğine bağlı olarak değişiklik göstererek, seçim sonuçlarına doğrudan etki etmektedir.

6360 sayılı Yasa ile yerelde seçim çevrelerinde yapılmış olan ölçek genişletme değişiklikleri ve bazı illerde yeni ilçeler kurmak suretiyle ilçe seçim çevrelerinin sınırlarının değiştirilmesi, 2014 yerel seçimlerinde somut bir şekilde görüldüğü gibi sonuçları etkilemiştir.

6360 Sayılı Yasa Öncesinde Hatay İli’nde Yerel Siyaset

6360 sayılı Yasa yürürlüğe girmeden önce yapılmış son yerel seçim olan 2009 yılı yerel seçimlerinde Hatay İli’nde ortaya çıkan siyasal görünüm tablolar yardımıyla verilmeye çalışılmıştır. İlk olarak, 2009 yerel seçimlerinde ortaya çıkan Hatay İli, il genel meclisi seçim sonuçları aşağıdaki tabloya yansıtılmıştır.

Tablo 5: Hatay’da Bazı Siyasal Partilerin 2009 Yılı İl Genel Meclisi Üyeliği Seçimleri Oy Oranları

Birimler	AKP	CHP	MHP	DSP	SP	BBP	ÖDP	DP	DTP	
Hatay	Kent	34,13	24,20	21,33	1,82	2,94	2,40	1,51	7,39	2,54
	Kır	30,78	29,97	18,10	6,80	2,90	1,47	0,85	5,90	0,51
	Ort.	32.40	27.05	19.70	4.30	2.92	1.90	1.15	6.60	1.50
Altınözü	Kent	45,82	38,42	10,45	0,24	3,19	1,00	0,00	0,27	0,00
	Kır	58,69	10,71	16,36	2,45	3,34	1,10	0,00	6,52	0,00
Dört Yol	Kent	31,78	8,74	41,88	0,95	1,95	1,40	0,72	1,63	9,93
	Kır	34,89	11,49	41,38	0,37	3,06	0,80	0,13	4,72	2,34
Hassa	Kent	29,38	17,73	28,45	0,50	16,66	0,92	0,00	5,73	0,00
	Kır	48,02	4,16	34,28	0,30	9,17	1,30	0,00	1,94	0,00
Antakya	Kent	45,55	32,38	11,78	1,43	1,81	4,06	0,19	0,91	0,27
	Kır	21,15	46,45	7,90	12,32	1,42	0,98	1,01	5,52	0,42
İskenderun	Kent	26,59	32,43	15,54	1,06	1,30	2,09	0,21	15,67	3,27
	Kır	26,97	31,12	16,83	3,31	2,62	3,18	0,18	8,77	0,55

Şenol ADIGÜZEL, Sedat KARAKAYA

Kırıkhan	Kent	32,23	4,63	36,51	0,70	3,70	0,86	0,10	20,73	0,00
	Kır	42,09	5,24	28,27	1,01	4,95	1,25	0,14	16,41	0,00
Reyhanlı	Kent	40,45	7,63	32,86	0,00	14,07	3,53	0,00	0,54	0,00
	Kır	51,17	10,61	18,85	0,00	13,78	2,20	0,00	1,60	0,00
Samandağ	Kent	10,69	39,15	2,19	13,26	0,12	0,32	21,67	5,02	0,00
	Kır	13,84	50,21	9,50	16,51	0,30	0,42	4,26	2,77	0,03
Yayladağı	Kent	44,63	6,57	42,83	1,03	0,90	0,50	0,00	2,21	0,00
	Kır	54,63	17,32	16,84	2,14	2,75	1,93	0,00	2,52	0,00
Erzin	Kent	31,97	24,38	20,92	0,48	1,27	1,32	0,10	5,85	12,76
	Kır	40,22	15,87	34,10	0,33	2,98	2,26	0,09	3,40	0,24
Belen	Kent	40,37	9,05	44,40	0,35	4,06	1,35	0,00	0,00	0,00
	Kır	53,87	8,64	33,48	0,59	0,79	1,67	0,00	0,00	0,00
Kumlu	Kent	27,87	12,56	24,22	17,21	0,45	9,72	0,00	7,41	0,00
	Kır	48,15	9,33	22,10	4,11	3,47	4,65	0,00	7,17	0,00

Kaynak: (TÜİK, 2013) verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Bu seçim sonuçlarına göre:

- Hatay'da büyük partilerin yanı sıra o dönemde parlamentoya giremeyen Demokrat Parti (DP) gibi küçük siyasal partilerin de anlamlı oranlarda oy aldıkları görülmüştür. Nispi temsil ile geniş seçim çevresi sisteminin uygulandığı bu seçimlerde, Hatay İli'nin bazı seçim çevrelerine özgü seçmen davranışlarının yansımaları gözlenmiştir. Örneğin, parlamentoya giremeyen ve eski Demokrat Parti ve Adalet Partisi köklerinden gelen DP, bu partilerin güçlü olduğu dönemlerde önemli ölçüde oy almış olduğu Amik Ovası ya da kıyısında bulunan Kırıkhan, Reyhanlı, Kumlu gibi ilçelerde, yine önemli ölçüde oy alabilmiştir.

- Geleneksel olarak sol oylarının çoğunlukta olduğu Samandağ İlçesi ve Antakya kısılında 2009 yerel seçimlerinde Cumhuriyet Halk Partisi'nin (CHP) önemli düzeylerde oy aldığı gözlenmiştir. Daha da önemlisi özellikle Samandağ İlçesi'nde seçmenlerin belediye başkan adayları üzerinden tercihlerini belirledikleri ve kazanacağını düşündükleri adayların parti tercihlerini benimsemek suretiyle oy verme eğilimi içerisinde oldukları görülmüştür. Bu kapsamda bu ilçede aday üzerinde ısrar ederek, adayın tercih etmiş olduğu siyasal parti olan Özgürlük ve Dayanışma Partisi'ne (ÖDP) anlamlı oranlarda oy yönelimi söz konusu olmuştur. ÖDP bu seçimlerde Türkiye genelinde yüzde 0.06 oranında oy ve 21 bin dolayında oy alırken (YSK, 2017) Samandağ İlçesi'nde yüzde 34.2 oranında 6 bin oy alarak yalnızca bu ilçede belediye başkanlığını kazanabilmiştir. CHP Türkiye genelinde kırsal alanlara kıyasla kentsel alanlardan daha fazla oy alırken, Hatay İli'nde farklı bir dağılım ortaya çıkmış ve bu parti kırsal alanlardan daha fazla oy toplamıştır.

2009 yılı yerel seçimlerinde Hatay İli düzeyinde ilçe ve belde belediye başkanlıkları sonuçları ise Tablo 6a ve Tablo 6b'de görüldüğü gibi gerçekleşmiştir.

Tablo 6a: 2009 Yerel Seçimlerinde Hatay'da Bazı Siyasal Partilerin Belediye Başkanlığı Seçimi Oy Oranları

Birim	AKP	CHP	MHP	DSP	SP	DP	ÖDP
TÜRKİYE	38,65	24,69	16,49	2,87	5,39	3,62	0,10
Hatay	29,48	26,71	19,34	6,16	2,27	9,85	1,70
Altınözü	49,70	47,30	1,33	0,00	0,65	0,27	0,00
Altınkaya	48,09	0,00	50,60	0,00	1,31	0,00	0,00
Hacıpaşa	44,29	0,00	0,00	0,00	0,87	54,85	0,00
Karbeyaz	29,00	31,20	2,02	9,93	0,26	27,59	0,00
Dört Yol	35,32	5,45	46,47	0,30	1,18	0,65	0,00
Altınçağ	28,10	21,77	22,70	0,00	1,10	26,33	0,00
Karakese	43,57	0,00	51,57	0,00	1,16	0,90	0,00
Kuzuculu	40,76	9,39	48,72	0,00	0,43	0,00	0,00
Yeniyurt	33,93	0,29	29,62	0,00	0,22	35,94	0,00
Yeşilköy	37,28	21,78	36,70	0,00	1,07	0,00	0,00
Payas	31,16	9,87	54,25	0,00	2,25	0,74	0,00
Hassa	23,80	17,13	28,79	0,00	22,75	7,31	0,00
Akbez	43,13	0,00	26,09	0,00	30,78	0,00	0,00
Ardıçlı	42,92	0,00	55,64	0,00	1,44	0,00	0,00
Söğüt	37,45	0,00	60,92	0,00	1,63	0,00	0,00
Aktepe	52,13	0,00	45,70	0,00	2,02	0,00	0,00
Küreci	56,82	0,00	39,11	0,00	4,07	0,00	0,00
Merkez	48,32	36,21	9,10	0,59	1,26	0,27	0,40
Avsuyu	37,98	0,13	0,00	0,00	0,17	37,64	0,00
Dursunlu	0,14	61,75	0,00	29,58	0,06	0,00	8,40
Küçükalyan	1,69	31,06	0,19	20,06	0,17	8,18	0,00
Maşuklu	2,66	53,90	0,00	43,26	0,18	0,00	0,00
Narlıca	69,65	0,00	26,78	0,00	3,57	0,00	0,00
Harbiye	0,34	56,96	0,00	0,00	0,16	42,12	0,00
Gümüşgöze	0,07	47,43	0,00	32,61	0,07	19,81	0,00
Yeşilpınar	0,00	39,84	0,00	36,01	0,04	24,11	0,00
Çekmece	1,67	41,05	1,89	51,39	0,14	3,86	0,00
Ekinci	0,03	52,65	0,00	40,86	0,00	0,00	6,40
Güzelburç	7,18	50,77	0,00	0,00	0,30	41,75	0,00
Karlısu	41,28	52,98	0,00	0,00	5,74	0,00	0,00
Kuzeytepe	0,16	29,49	0,00	48,22	0,13	0,00	21,9
Odabaşı	13,79	38,88	2,81	40,74	0,88	0,00	0,00
Subaşı	12,02	87,55	0,00	0,00	0,43	0,00	0,00

Şenol ADIGÜZEL, Sedat KARAKAYA

Toygarlı	0,00	59,38	0,00	40,20	0,43	0,00	0,00
Turunçlu	0,29	61,90	0,00	37,52	0,29	0,00	0,00
Serinyol	8,61	42,93	0,00	47,83	0,07	0,37	0,00
Karaali	26,27	28,10	0,00	32,32	0,06	9,02	4,20
Ovakent	30,19	0,55	60,10	0,00	0,78	0,00	0,00
Şenköy	76,67	2,02	0,00	0,00	1,84	0,00	0,00

Kaynak: (TÜİK, 2013) verileri kullanılarak hazırlanmıştır

Tablo 6b: 2009 Yerel Seçimlerinde Hatay'da Bazı Siyasal Partilerin Belediye Başkanlığı Seçimi Oy Oranları

Birim	AKP	CHP	MHP	DSP	SP	DP	ÖDP
TÜRKİYE	38,65	24,69	16,49	2,87	5,39	3,62	0,10
Hatay	29,48	26,71	19,34	6,16	2,27	9,85	1,70
İskenderun	26,15	32,92	12,78	0,00	0,71	24,59	0,00
Azganlık	53,61	0,00	45,94	0,00	0,45	0,00	0,00
Bekbele	31,03	0,00	28,13	0,00	18,11	0,00	0,00
Denizciler	46,63	0,00	25,35	0,00	1,41	23,55	0,00
Karaağaç	0,57	52,90	0,38	5,96	0,13	0,00	0,00
Karayılan	13,34	9,27	38,99	1,96	1,11	2,22	0,00
Nardüzü	0,19	50,37	0,19	23,89	0,00	25,37	0,00
Sariseki	21,09	5,93	14,37	0,00	6,94	16,14	0,00
Arsuz	40,19	50,19	1,11	0,00	0,07	8,44	0,00
Akçalı	0,12	47,24	0,24	9,97	0,08	42,34	0,00
Gökmeydan	0,00	37,49	0,18	8,08	0,00	48,11	0,00
Gözcüler	0,38	54,14	0,23	6,37	0,05	38,83	0,00
Madenli	4,21	67,63	0,32	0,00	0,04	27,80	0,00
Üçgüllük	0,51	87,73	0,79	2,89	0,09	7,98	0,00
Kırıkhan	23,88	1,46	41,42	0,89	2,99	29,04	0,00
Kurtlusoguksu	45,11	0,00	54,70	0,00	0,13	0,00	0,00
Reyhanlı	42,42	6,46	36,33	0,00	14,42	0,00	0,00
Samandağ	13,54	32,21	0,00	19,24	0,46	0,00	34,2
Aknehir	0,07	33,95	0,00	19,81	0,00	0,00	46,7
Koyunoğlu	0,00	51,26	0,00	48,70	0,04	0,00	0,00
Kuşalanı	0,30	94,88	0,00	0,00	4,82	0,00	0,00
Mağaracık	28,19	58,34	0,00	13,43	0,04	0,00	0,00
Mızraklı	0,21	55,10	0,00	43,37	0,25	1,07	0,00
Sutaşı	37,19	58,67	0,00	3,73	0,42	0,00	0,00
Tekebaşı	42,22	39,72	0,00	13,09	0,28	4,69	0,00
Değirmenbaşı	0,00	50,60	0,00	49,23	0,17	0,00	0,00
Tavla	0,00	50,96	0,00	47,06	0,05	0,00	1,90
Tomruksuyu	0,06	42,12	0,00	15,12	0,00	0,00	31,8
Uzunbağ	0,00	54,82	0,00	44,14	0,22	0,00	0,00

Yaylıca	2,44	29,44	0,00	62,30	0,05	5,77	0,00
Yayladağı	45,98	0,00	50,50	1,54	0,63	1,19	0,00
Kışlak	52,09	40,92	5,79	0,00	1,21	0,00	0,00
Yeditepe	56,39	0,00	43,29	0,00	0,32	0,00	0,00
Karaköse	24,07	0,00	28,48	0,00	0,00	21,73	0,00
Erzin	35,90	25,29	16,94	0,15	0,56	7,29	0,00
Belen	40,28	6,80	49,48	0,00	3,29	0,00	0,00
Kumlu	37,49	0,00	38,10	24,13	0,20	0,00	0,00

Kaynak: (TUİK, 2013) verileri kullanılarak hazırlanmıştır

2009 yılı yerel seçim sonuçlarına göre, Tablo 7’de de görüleceği gibi, CHP biri ilçe olmak üzere toplamda 29 belediye başkanlığı, Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) dördü ilçe olmak üzere 18 belediye başkanlığı, Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) ise altısı ilçe olmak üzere toplam 16 belediye başkanlığı kazanmıştır. Ayrıca Demokratik Sol Parti (DSP) altı, DP üç, Anavatan Partisi (ANAP) iki belde belediye başkanlığı, ÖDP ise biri ilçe olmak üzere iki belediye başkanlığı kazanmışlardır.

Tablo 7. Hatay İl’inde 2009 Yerel Seçim Sonuçlarına Göre Belediye Başkanlıklarının Siyasal Partilere Dağılımı

	CHP	AKP	MHP	DSP	DP	ANAP	ÖDP
İlçe Belediyesi	1	4	6	-	-	-	1
Belde Belediyesi	28	14	10	6	3	2	1
Toplam	29	18	16	6	3	2	2

Bu sonuçlara göre, o dönemde parlamentoda temsil edilemeyen küçük siyasal partiler, Hatay’da biri ilçe olmak üzere toplam 13 belediye başkanlığı elde etme başarısı göstermişlerdir. Hatay İli ölçeğinde küçük siyasal partilerin özellikle belde belediyelerinde başarılı olmalarını kısmen bu ile özgü faktörlerle açıklamak da mümkündür. Küçük yerleşim yerlerine ulusal siyasetin etkilerinin daha az yansıdığı gerçeğinin yanı sıra, bu beldelerde seçmenlerin adayların etnik, mezhepsel vb. özelliklerine bakarak da oy verme eğilimi içerisinde olabileceklerini özellikle belirtmek gerekir.

6360 Sayılı Yasal Düzenlemeler Sonrasında Hatay İli’nde Yerel Siyaset

6360 sayılı yasal düzenlemenin tüm büyükşehir belediyelerinde olduğu gibi Hatay yerel siyasetine de iki yönden etkisi söz konusu olmuştur. *Birincisi*, il sınırlarının büyükşehir sınırları, ilçe sınırlarının ilçe belediye sınırları ile eşleştirilmesinin, yani seçim çevrelerinde ölçek genişletilmesinin büyükşehir ve ilçe belediyesi seçim sonuçları üzerinde farklı bir etki yaratmış olmasıdır. *İkincisi* ise yeni kurulan ilçeler ve buna koşut olarak bazı yerleşim birimleri sınırlarının değiştirilmesinin, ilçe belediyesi seçim sonuçları üzerine etkisidir.

2009 Yerel Seçim verileriyle, 2014 Yerel Seçim sonuçlarının karşılaştırılması seçmen tercihleriyle birlikte ölçeğin seçimlere olan etkilerinin ölçülmesi açısından önemli bir gösterge olacaktır. Bu açıdan, Tablo 8’de 2014 Yerel Seçimlerinde Hatay

İli'nde siyasal partilerin BŞB ve ilçe belediye başkanlığı, Tablo 9'da ise BŞB ve ilçe belediye meclisi seçimlerinde almış oldukları sonuçları verilmiştir.

Daha önce yapılmış olan bir çalışmada (Adıgüzel, Tek, 2014), 2014 yılı Mart ayında yapılacak olan yerel seçimlerde, seçim sonuçlarını etkileyecek çok farklı değişkenlerin olabileceğine vurgu yapılmıştır. Söz konusu çalışmada, örneğin partilerin bir seçim çevresinde il genel meclisi seçimlerinde almış oldukları oy oranlarının, aynı seçim çevresindeki belediye seçimlerinde önemli oranlarda değişmesine neden olabilecek, başta belediye başkan adaylarının özellikleriyle ilgili olmak üzere bir takım yerel etkenlerin ortaya çıkabileceğine dikkat çekilmiştir. Ayrıca, 6360 sayılı Yasa ile Hatay'da yeni ilçeler kurulurken, bu ilçelerin sınırlarının tespitine yönelik olarak, Hatay yerelinde farklı tepkilerin ortaya çıkmış olduğu, Suriye'de yaşanmakta olan iç savaş ortamının Türkiye'ye yansımalarının coğrafi konumu nedeniyle Hatay'da çok daha farklı hissedildiği, dolayısıyla bu gelişmelerin ildeki yerel seçimleri daha fazla etkileyebileceği vurgusu yapılmıştır. Bu yerel etkilerin yanı sıra, genel ülke siyaseti ile ilgili olarak siyasal gerilim ve kutuplaşma ortamının, yerel seçim yarışının genel seçim atmosferine dönüşmesine neden olduğuna ve bu gelişmelerin, 30 Mart 2014'de yapılacak olan yerel seçimlerde tüm ülkeyi etkileyeceği gibi, Hatay yerelini de derinden etkileyeceğine dikkat çekilmiştir. Söz konusu çalışmada, tüm bu etkileri de göz önünde bulundurarak, Hatay'da 2014 Yerel Seçimleri'nde siyasal partilerin alabileceği olası sonuçlar üzerinde değerlendirmelere ve öngörülere yer verilmiştir:

Bu öngörülere göre, Hatay İli'nde 6360 sayılı Yasa ile belde belediyelerinin kapatılmış olmasının, küçük siyasal partilerin aleyhine, büyük siyasal partilerin ise lehine, yeni sonuçlar yaratacağı vurgulanmıştır. Bu çalışmada parlamentoda grubu bulunan büyük siyasal partilere yönelik olarak öngörüler de söz konusudur. Buna göre:

Hatay'daki yeni yerel dizgenin en belirgin etkisinin, CHP üzerinde görüleceği, 2009 yerel seçim sonuçlarına göre Hatay'ın belli kırsal alanlarında güçlü olan bu partinin 2014 yerel seçimlerinde de bu alanlarda gücünü koruyacağı belirtilmiştir. Ancak 2009 yılı il genel meclisi seçim sonuçlarına göre özellikle merkez ilçe Antakya kırsalında ve İskenderun ilçelerinde güçlü bir konumda olan CHP'nin, 6360 sayılı Yasa ile bu büyük ilçelerin bölünmesi ve bu ilçeler içerisinde tartışmalı sınırları ile yeni ilçelerin kurulmuş olması nedeniyle, yalnızca yeni kurulmuş olan ilçelerde güçlü konumunu devam ettirebileceği, Antakya ve İskenderun gibi ilçelerin belediye başkanlıklarını ise kazanmasının zor olacağı vurgulanmıştır. 6360'a göre, ilçe belediyesi seçim çevresinin ilçenin mülki sınırı olması ve çoğu ilçe kırsalında AKP'nin güçlü konumu nedeniyle yeni kurulmuş olan ilçelerin dışında kalan ilçe belediye başkanlıkları ve büyükşehir belediye başkanlığını kazanabileceği belirtilmiştir. Ayrıca MHP'nin 2009 yerel seçimlerinde altı ilçe belediye başkanlığı kazanmışken, yeni yerel dizge nedeniyle bu performansını 2014 yerel seçimlerinde elde etmesinin güçleşeceği belirtilmiştir. 2009 yerel seçim sonuçlarına göre, ilçe merkezlerinde MHP'nin güçlü konumu, 6360 sayılı Yasa doğrultusunda ilçe belediye başkanlığı seçimlerinde, seçim

çevresinin ilçenin mülki sınırı ile örtüştürülmüş olması nedeniyle sarsılabileceği vurgulanmıştır.

Yukarıda gönderme yapılan çalışmada altı çizilen, yerel ve genel boyutları olan farklı değişkenler ve duyarlılıkların, 30 Mart 2014 tarihinde yapılmış olan yerel seçimlerde, sonuçlar üzerinde önemli etkilerinin olduğu gözlenmiştir.

Tablo 8: Hatay İli'nde, 2014 Yerel Seçimlerinde Bazı Siyasal Partilerin BŞB ve İlçe Belediye Başkanlığı Seçimleri Oy Oranları

Birimler	AKP	CHP	MHP	Saadet P.	BBP	HDP	Diğer
Hatay BŞB	40.4	41.0	15.4	0.9	0.2	1.3	
Altınözü	65.5	10.0	22.8	1.2	-	-	-
Antakya	49.6	36.3	12.2	0.8	0.4	0.4	-
Arsuz	17.2	66.1	10.3	0.1	-	-	ÖDP:2.8
Belen	48.4	6.3	43.6	0.9	0.3	-	-
Defne	3.3	82.0	0.7	-	-	0.8	TKP: 7.6
Dörtyol	37.5	15.8	39.4	0.9	0.3	5.3	-
Erzin	38.2	24.8	27.5	0.8	-	8.1	-
Hassa	52.3	1.3	43.1	1.8	0.5	-	-
İskenderun	37.5	35.4	23.2	0.6	0.3	2.0	-
Kırıkhan	65.0	3.1	28.4	2.6	0.3	-	-
Kumlu	41.3	20.2	37.3	0.6	-	-	-
Payas	46.6	5.7	13.7	31.8	0.2	1.4	-
Reyhanlı	58.8	11.4	27.9	1.1	0.4	-	-
Samandağı	4.2	80.9	1.6	0.1	-	1.3	İP: 11.2
Yayladağı	60.1	-	38.7	0.8	0.1	-	-

Kaynak: (www.haberturk.com./secim/2014); (secim.haberler.com/2014).

2014 yılı yerel seçimleri sonuçlarına göre, Hatay Büyükşehir Belediye başkanlığını CHP 5 bin oy gibi küçük bir farkla kazanırken, 15 ilçe belediye başkanlığından 11'ini AKP, üçünü CHP, birini de MHP kazanmıştır. Anlaşıldığı üzere büyükşehir belediye başkanlığını CHP'nin kazanmasına rağmen ilçe belediyelerinin çoğunun AKP tarafından kazanılmış olması, seçmenin ilçe ve büyükşehir belediyesinde farklı tercihlerde bulunduğunu göstermektedir. Dolayısıyla seçmenin oy verme davranışında siyasi parti tercihlerinin etkisi gibi adayların da etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 9: Hatay İli'nde, 2014 Yerel Seçimlerinde Bazı Siyasal Partilerin Belediye Meclisi Seçimleri Oy Oranları.

Birimler	AKP	CHP	MHP	Sa. P.	BBP	HDP	Diğer
Hatay BŞB	40.4	36.0	19.3	1.5	0.5	1.4	İP/1.3
Altınözü	62.8	12.0	21.6	1.1	1.9	-	-
Antakya	47.8	38.1	12.4	0.8	0.4	0.2	ÖDP/2.8
Arsuz	17.8	64.0	10.6	0.1	-	-	DSP/3.5
Belen	49.1	8.5	40.4	1.2	0.4	-	-
Defne	3.3	82.0	0.7	-	-	0.8	TKP/7.6
Dörtyol	37.0	16.8	38.3	1.1	0.6	4.7	-
Erzin	35.6	24.8	29.3	0.8	0.3	8.2	-
Hassa	54.1	3.1	38.8	2.1	0.9	-	-
İskenderun	36.9	33.8	23.2	1.1	0.9	1.9	-
Kırıkhan	62.9	6.3	26.1	2.5	0.5	-	-
Kumlu	38.5	21.8	36.1	1.7	1.6	-	-
Payas	48.5	8.6	15.7	22.8	0.3	2.4	-
Reyhanlı	52.7	17.4	27.6	1.2	0.7	-	-
Samandağı	5.1	75.9	2.8	0.08	-	3.2	İP/11.0
Yayladağı	61.7	-	36.6	0.8	0.2	-	-

Kaynak:(www.haberturk.com./secim/2014); (secim.haberler.com/2014).

6360 Sayılı Yasa'nın Hatay'da Yerel Siyasete Etkileri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme

6360 sayılı yasal düzenleme ile il sınırları büyükşehir belediyesi sınırları, ilçe sınırları ise ilçe belediye sınırları ile eşleştirilmiş ve bu sınırlar içerisinde tüm belde belediyelerinin tüzel yapıları sonlandırılmıştır. “Ölçek genişletme” olarak adlandırdığımız bu değişiklikler bağlamında, kırsal alanlardaki seçmenlerin de belediye başkanlığı ve belediye meclisi seçimlerinde oy kullanmaya başlamaları yerel siyaseti farklı yönlerde etkilemiştir. Ayrıca 6360 sayılı Yasa ile büyükşehir kurulan bazı illerde yeni ilçeler kurulmuş ve buna koşut olarak bazı ilçe sınırları değiştirilmiştir. “Yeni ilçeler kurulması” değişikliği olarak adlandırdığımız düzenlemeler de yerel siyaseti derinden etkilemiştir. Dolayısıyla yeni düzenlemelerin yerel siyaset üzerine iki yönlü etkisi söz konusudur ve Hatay İli özelinde de bu etkiler somut bir şekilde kendisini göstermiştir.

6360 sayılı Yasa'nın Hatay İli'nde ortaya çıkarmış olduğu yeni yerel dizgenin, 2014 Yerel Seçimleri üzerinde yaratmış olduğu iki yönlü etkiyi, 2009 yılında yapılmış olan yerel seçim sonuçlarını da göz önünde bulundurmak suretiyle, karşılaştırma yaparak değerlendirmek mümkündür:

- 2014 Yerel Seçimleri Hatay İli yerel seçim sonuçları, 6360 sayılı Yasa'sı ile gerçekleştirilen "ölçek genişletme" değişikliği, parlamento dışında kalmış küçük siyasal partilerin aleyhine bir siyasal sonuç yaratmıştır. Bu durum, tüm Türkiye'de olduğu gibi, Hatay İli seçim çevresinde de somut olarak ortaya çıkmıştır. Önceki bölümlerde verilmiş olan, 2009 Yerel Seçimleri Hatay İli sonuçlarını yansıtan Tablo 7'de de görüleceği gibi, o dönemde parlamentoda grubu bulunmayan partilerden olan DSP altı, DP üç, ANAP iki belde belediye başkanlığı, ÖDP ise biri ilçe olmak üzere iki belediye başkanlığı kazanmış bulunmaktaydı. Yani 2009 Yerel Seçimleri sonuçlarına göre, bu partiler Hatay'da biri ilçe olmak üzere toplam 13 belediye başkanlığı kazanma başarısı göstermişlerdi. Ancak 6360 sayılı Yasa ile büyükşehir ve büyükşehir ilçe seçim çevrelerinde ölçek genişletme değişikliği ile birlikte belde belediyelerinin kapatılmış olması, küçük siyasal partilerin aleyhine yeni siyasal sonuçların ortaya çıkmasına neden olmuştur. 2014 Yerel Seçimlerinde, seçmenler genellikle stratejik oy verme eğilimi içerisinde parlamentoda grubu bulunan büyük siyasal partilere yönelmişlerdir. Bunun sonucunda küçük siyasal partiler Hatay genelinde her hangi bir ilçe belediye başkanlığı kazanma başarısı gösterememişlerdir. Dolayısıyla Hatay İli'nde küçük siyasal partilerin il genelinde daha önceleri yakalamış oldukları görece başarılı performans, 2014 seçimlerinde sona ermiştir.

- 6360 sayılı Yasa ile Hatay'da seçim çevrelerinde ölçek genişletme düzenlemeleri ve özellikle de yeni ilçeler kurulması, buna koşut olarak bazı ilçe sınırlarının değiştirilmiş olması, CHP üzerinde belirgin bir etki yaratmıştır. Tablo 5 Tablo 6a ve 6b'de görüleceği gibi, 2009 yerel seçim sonuçlarına göre Hatay'ın belli kırsal alanlarında CHP güçlü bir siyasal parti olarak görüldüğü gibi, il genel meclisi seçim sonuçlarına göre bu alanlarda CHP, Türkiye ve Hatay ortalamaları üzerinde bir kırsal oya sahiptir. Daha önceki bölümlerde değindiğimiz gibi, Adıgüzel ve Tek'in çalışmasında (2014), 6360 sayılı Yasa kapsamında, Hatay'da tartışmalı sınırları ile yeni ilçelerin kurulmuş olmasının farklı yeni siyasal sonuçların ortaya çıkmasına neden olabileceğine vurgu yapılmıştır. Gerçekten de Antakya ve İskenderun gibi büyük ilçeler içerisinde Defne ve Arsuz ilçelerinin kurulması, sınır değişiklikleri ve ilçe seçim çevresinde ölçek genişletme düzenlemeleri sonucunda ortaya çıkan yeni yerel yapı, CHP'nin özellikle İskenderun İlçesi'ndeki konumunu olumsuz yönde etkilemiştir. CHP İskenderun'da belediye başkanlığını AKP'ye kaptırmış, yalnızca yeni kurulmuş olan Defne ve Arsuz belediye başkanlıklarını ve seçimlerde sürekli olarak sol adayların kazanmakta olduğu Samandağ Belediye Başkanlığını kazanabilmiştir. Oysa Tablo 5'e yansıtılan 2009 il genel meclisi seçim sonuçları verilerine göre, CHP, Antakya ve İskenderun ilçelerinde yeni ilçeler kurulmadan ve bu ilçe belediyelerinin sınırları değiştirilmeden önceki durumda her iki ilçede de kır ve kent oyları ortalamasına göre birinci parti konumundadır.

- Parlamentoda grubu bulunan siyasal partilerden olan MHP de 6360 ile gerçekleştirilen "ölçek genişletme" değişikliğinden olumsuz yönde etkilenmiştir. MHP'li seçmenlerin bir kısmı özellikle büyükşehir belediye başkanlığı seçimlerinde "stratejik oy" kullanma eğilimi içerisinde olmuşlardır. MHP önceki seçimlerde almış olduğu oy oranlarını korumasına rağmen yalnızca Dörtöyl İlçesi'nde belediye

başkanlığını kazanabilmiştir. MHP 2009 yerel seçimlerinde Hatay'da altı ilçe belediye başkanlığı kazanmış olmasına rağmen, bu ilçe merkezlerindeki güçlü konumu, 6360 sayılı Yasa doğrultusunda seçim çevresinin ilçenin tüm mülki sınırı ile örtüştürülmüş olması nedeniyle sarsılmıştır. Çünkü MHP'nin 2009 yılında belediye başkanlığı kazanmış olduğu ilçelerin genelinde kır oyları AKP'ye göre daha düşüktür ve ilçe belediye başkanlığı seçimlerine kır seçmeni eklendiğinde, bu ilçelerde ciddi bir MHP-AKP rekabeti söz konusu olmuştur. Bu nedenle de MHP Kırıkhan, Hassa, Yayladağı, Belen ve Kumlu ilçelerinde belediye başkanlıklarını AKP'ye kaptırmıştır. MHP'nin başarılı olduğu diğer bir ilçe olan Dört Yol'da ise MHP'nin AKP'ye oranla kır oyları daha yüksektir ve bu ilçenin sınırları içerisinde Payas İlçesi'nin kurulmuş olmasına rağmen bu ilçede belediye başkanlığını MHP kazanmıştır. 6360 sayılı Yasa ile gerçekleştirilen "ölçek genişletme" değişikliği Hatay İli'nde MHP'yi derinden etkilemiş, 2009 seçimlerindeki oy oranlarını tekrar yakalamasına rağmen, sahip olduğu altı ilçe belediye başkanlığından Dört Yol İlçesi dışında tümünü AKP'ye kaptırmıştır.

- 6360 sayılı Yasa ile büyükşehir seçim çevrelerinde ölçek genişletme ve sınır değişikliklerine paralel yeni seçim çevreleri oluşturma ve beraberinde belde belediyelerinin kapatılması ile vücut bulan yeni yerel dizge, kuşkusuz ki en fazla AKP'yi olumlu yönde etkilemiştir. AKP, Türkiye'nin her bölgesinde yüksek oranlarda oy potansiyeline sahip olmakla birlikte, bu potansiyelinin kırsal alanlarda daha güçlü olduğu da bir gerçektir. Bu nedenle AKP, yeni büyükşehir belediyesi dizgesinden dolayı, diğer büyükşehir belediyelerinde olduğu gibi Hatay'da da güçlü bir konum elde etmiştir. 2009 yerel seçimlerinde MHP'nin kazanmış olduğu beş ilçe ve CHP'nin kazanmış olduğu İskenderun İlçesi'ni ölçek genişletme değişikliği sonrasında AKP kazanmıştır. Çünkü bu ilçelerin kırsalında AKP daha güçlü bir oy potansiyeline sahiptir. AKP'nin sahip olduğu mevcut güç potansiyeline ilçe sınırlarındaki ölçek değişikliğinin eklenmesiyle birlikte, Hatay İli'nde 2009 yerel seçimlerinde dört olan ilçe belediye başkanlığı sayısını 2014'te 11'e yükseltmiştir.

- CHP, nispi temsil ile geniş seçim çevresi sisteminin uygulandığı ve il genelinde bütün seçmenlerin oy kullandığı il genel meclisi seçimleri 2009 sonuçlarına göre Tablo 5'de görüleceği gibi, Hatay İli genelinde AKP'nin gerisinde bir oy oranına sahiptir. Buna rağmen, 2014 yılında yapılmış olan ve bütün il seçmenlerinin oy kullandığı, basit çoğunluk sisteminin uygulandığı Hatay Büyükşehir Belediye Başkanlığı seçimlerini küçük bir farkla da olsa CHP kazanmıştır. CHP'nin bu başarısının en önemli nedenlerinden birisi, belki de en önemlisi aday gösterme konusunda takındığı tavidir. CHP, o dönemde Suriye'de yaşanmakta olan gelişmelerin Hatay'a olan yansımalarını doğru okuyarak, kentte yaşanmakta olan mezhepsel gerginliği azaltacağı ve daha kucaklayıcı olacağını düşündüğü, 2004-2009 yılları arasında Antakya belediye başkanlığı yapmış olan AKP'li Lütfü Savaş'ı aday göstermiştir. CHP, Lütfü Savaş'ın hem sağ, hem de sol seçmenden oy alabileceğini hesaplamış, nitekim bu hesabı da doğru çıkmıştır. Tablo 8 ve 9'da görüldüğü gibi, CHP büyükşehir belediye meclisi seçimlerinde AKP'nin dört puan gerisine düşerek %36 oranında oy alırken, CHP'nin büyükşehir belediye başkan adayı Lütfü Savaş %40.8 oranında oy alarak büyükşehir belediye başkanı olmuştur. 2014 seçimlerinde Lütfü Savaş'ın CHP'li

seçmenlerle birlikte özellikle MHP'li seçmen tarafından da tercih edildiği gözlenmiştir. Çünkü MHP, büyükşehir belediye meclisi seçimlerinde %19.3 oranında oy alırken, büyükşehir belediye başkanlığı seçimlerinde bu partinin adayı %15.4 oranında oy alabilmiştir. Bu da göstermiştir ki MHP'li seçmenlerin bir kısmı büyükşehir belediye başkanlığı seçimlerinde “stratejik oy” verme eğilimi içerisine girmiş ve CHP'li adayı kendisine yakın görerek desteklemiştir.

- 6360 sayılı Yasa'nın ortaya çıkarmış olduğu yeni yerel dizge, 2014 yerel seçimlerinde Hatay Büyükşehir Belediyesi Meclisi'nde “sorunlu” bir meclis aritmetiğinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Tablo 9'da görüleceği gibi, büyükşehir belediye meclisi seçim sonuçlarına göre, AKP % 40.4, CHP % 36, MHP % 19.3, Saadet Partisi ise % 1.5 oranında oy almışlardır. Bu oy oranlarına karşılık Hatay Büyükşehir Belediyesi Meclisi seçimlerinde AKP 50, CHP 25, MHP 11 ve Saadet Partisi bir üye kazanmıştır. Büyükşehir belediye başkanın CHP'de, meclis üye çoğunluğunun ise AKP'de olması, aslında uzlaşma, hoşgörü ve birlikte yaşama kavramalarıyla özdeşleşmiş Hatay için bir şans olması ve bu yeni durumu “uzlaşma kültürü” adına fırsata dönüştürülmesi gerekirken, daha ilk meclis toplantısında bu olumlu beklentilerin gerçekleşmesinin çok zor olacağı ortaya çıkmıştır. Hatay Büyükşehir Belediyesi, büyükşehir belediye başkanı ile büyükşehir meclisi arasındaki anlaşmazlıklar nedeniyle bir yıl süreyle görev yapamaz hale gelmiş, sorunlar ancak bir yıl gecikmeyle aşılabılmıştır.

Sonuç

Yerel yönetimlerin önemli işlevlerinden birisi de ülke demokrasinin gelişimine yapmış olduğu katkıdır. Ülkede ulusal düzeyde bir siyasi iktidar olduğu halde, yerel yönetim dizgesi içerisinde çok sayıda siyasal partinin etkin oldukları görülür. Yerel dizge içerisinde siyasal partilerin etkisini belirleyen çok farklı etmenler ve değişkenler olmakla birlikte, yerel seçimlerde uygulanan seçim sistemi ve seçim çevreleri ölçüğü de partilerin yerel seçim başarılarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, 6360 sayılı Yasa ile gündeme gelen düzenlemelerle vücut bulan yeni yerel dizge, sonrasında yapılmış olan yerel seçim sonuçları üzerinde farklı etkiler yaratmıştır. Yeni yasa ile büyükşehir alanlarında büyükşehir ve büyükşehir ilçe belediyelerinin sınırları il ve ilçe mülki sınırları ile örtüştürülmüş ve bu düzenlemelere paralel olarak büyükşehir ve ilçe belediyeleri seçim çevrelerinde de ölçek genişletilmesine gidilmiştir. Artık büyükşehir alanlarında büyükşehir belediyelerinin seçim çevresi ilin tüm mülki sınırı, ilçe belediyelerinin seçim çevresi de ilçenin mülki sınırıdır.

Bilindiği gibi, kırsal alanlarda yaşayanların siyasal tercihlerini etkileyen değişkenler ile kentsel alanlarda yaşayanların siyasal tercihlerini etkileyen değişkenler farklılıklar arz eder. Yani kırsal seçmenle kentli seçmenin oy verme eğilimleri birçok değişkene bağlı olarak farklılık göstermektedir. Bir yerel yönetim birimi olarak belediyeler kentsel alanlara özgüdür ve kentsel alanlara hizmet sunar. Dolayısıyla belediye örgütünün kurulmuş olduğu kentsel alanda bulunan seçmenlerin oylarıyla belediyelerin organları belirlenir. Ancak 6360 sayılı Yasa ile ortaya çıkan yeni

büyükşehir dizgesinde, seçim çevreleri il ve ilçelerin mülki sınırları ile örtüştürülmüş olduğundan, bu alanlarda yapılan belediye başkanlığı ve belediye meclisi seçimlerinde kır ve kentsel alanlarda bulunan tüm seçmenler oy kullanmaktadırlar. Bu düzenlemelerle Hatay'da seçim çevrelerinde yapılmış olan ölçek genişletme değişiklikleri ve bu ilde yeni ilçelerin kurulmuş olması, bu kapsamda birçok ilçenin sınırlarının değiştirilmesi, 2014 yerel seçimlerinde somut bir şekilde görüldüğü gibi sonuçları derinden etkilemiştir.

Öncelikle belirtmek gerekir ki 6360 sayılı Yasa ile Hatay İli'nde belde belediyelerinin tüzel yapısına son verilmesi ve büyükşehir, büyükşehir ilçe belediyeleri seçim çevrelerinde ölçek genişletme düzenlemeleri, 2014 yerel seçimlerinde parlamentoda temsil edilemeyen siyasal partileri olumsuz yönde etkilemiştir. Gerek bu düzenlemelerin etkisi, gerekse ülkede ortaya çıkan siyasal kutuplaşmanın etkisi ile seçmenler stratejik oy verme eğilimi içerisinde parlamentoda grubu bulunan daha güçlü siyasal partilere yönelmişlerdir. Parlamentoda temsil edilemeyen siyasal partiler 2009 yılında yapılmış olan yerel seçimlerde Hatay'da, il genel meclisi düzeyinde toplamda yaklaşık % 18.5 oranında oy alırken, belediye seçimlerinde biri ilçe, 12'si belde olmak üzere toplam 13 belediye başkanlığı kazanmışlardır. Oysa 2014 yılı yerel seçimlerinde bu partiler, aynı ölçekle yapılan büyükşehir belediye meclisi seçimlerinde toplamda yalnızca % 4.7 oranında oy alabilirken, belediye başkanlığı kazanamamışlardır.

Yeni yerel dizge, 2014 yerel seçimlerinde parlamentoda grubu bulunan güçlü siyasal partileri de olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilemiştir. 6360 sayılı Yasa ile Hatay'da seçim çevrelerinde ölçek genişletme düzenlemeleri ve özellikle de yeni ilçeler kurulması, buna koşut olarak bazı ilçe sınırlarının değiştirilmiş olması CHP'yi olumsuz yönde etkilemiştir. CHP, 2009 yerel seçimlerine göre oy oranlarını arttırmış olsa da söz konusu düzenlemelerden olumsuz yönde etkilenmiştir. CHP, İskenderun'da belediye başkanlığını kaybetmiş, büyükşehir belediyesi ile birlikte sadece yeni kurulan iki yeni ilçe belediye başkanlığını kazanabilmiştir. Bu yöndeki düzenlemeler aynı şekilde MHP'ye de kır oyları boyutuyla olumsuz yansımıştır. MHP kentsel alanlardaki güçlü oy potansiyeli sayesinde 2009 yerel seçimlerinde kazanmış olduğu altı ilçe belediye başkanlığını, 2014 yerel seçimlerinde Dörtyol dışında kaybetmiştir. Çünkü yeni düzenlemelerle birlikte 2014 yerel seçimlerinde kırdaki seçmenler de belediye başkanlığı seçimlerinde oy kullanmış ve MHP bu ilçelerin kırsal alanlardaki zayıf konumu nedeniyle bu altı ilçeden beşini kaybetmiştir. AKP ise yeni düzenlemelerden olumlu yönde etkilenen tek partidir. Büyükşehir ve büyükşehir ilçe belediyeleri seçim çevrelerinde ölçek genişletme düzenlemeleri, bu partinin kırsal alanlardaki güçlü konumunun da etkisiyle Hatay'da daha önce dört olan ilçe belediye başkanlığı sayısının 11'e yükselmesini sağlamıştır. İlçe sınırları değiştirilmeksizin sadece ölçek genişletmesi değişikliği söz konusu olsaydı, 2009 yılı il genel meclisi seçim sonuçları verileri ölçü alındığında, AKP büyük olasılıkla iki büyük ilçeden Antakya belediye başkanlığını CHP'ye kaybedecek, İskenderun belediye başkanlığını da bu partiden alamayacaktı. Dolayısıyla 6360 sayılı Yasa kapsamında Hatay İli

ölçeğinde yapılmış olan yeni düzenlemeler iktidar partisini olumlu yönde, muhalefet partilerini ise olumsuz yönde etkilerken, parlamento dışı partilerin ise il düzeyinde neredeyse yok olmalarına neden olmuştur.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Ş. ve Tek, M. (2011). "Büyükşehir Belediyesi Olma Sürecinde Antakya Metropolitan Alanında Yerel Siyaset", *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*. Cilt:20, Sayı 4, s. 73-95.

Adıgüzel, Ş. (2014). 6360 Sayılı Yasa'nın Türkiye'nin Yerel Yönetim Dizgesi Üzerine Etkileri: Eleştirel Bir Değerlendirme. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 6(13-14).

Alada, A. B. (1995), *Türkiye'de Büyükşehir Belediye Yönetimi Üzerine*, İstanbul.

Eke, A. E. (1985). "Anakent Yönetimi ve Yönetimler Arası İlişkiler: Batı Deneyimi ve Türkiye". *Amme İdaresi Dergisi*, s. 41-62.

Gönül, M. (1977), *Yerel Yönetim Birlikleri*, Ankara: Sevinç Matbaası.

Görmez, K.,Sancak, H. Ö. (2009). "Türkiye'de Yerel Siyasette Seçmen Davranışının Dönüşümü: Ankara Büyükşehir Belediyesi Örneği", (Ed.: K. Görmez, M. Ökmen), *Yerel Yönetimlerin Güncel Sorunları, Küresel Bölgesel ve Yerel Perspektifler*. İstanbul: Beta Yayınları, ss. 271-295.

Kamalak, Đ., Kiriş, H. M., & Gül, H. (2013). "Türkiye'de Siyasal Partilerin Belediye Başkan Adayı Belirleme Etkinliğinin 29 Mart 2009 Yerel Seçimleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 22(3), 1-30.

Özgür, H., Yavuzçehre P. S. ve Ciğercioglu M. (2007). "Türkiye'de Orta Ölçekli ve Metropolitan Kentsel Alanların Yönetimi", (Ed: B. Eryılmaz, M. Eken, M. L. Şen), içinde, *Kamu Yönetimi Yazıları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. ss. 475-513.

R.G. (1980), *Milli Güvenlik Konseyi 34 Nolu Karar*, Sayı: 17187.

R.G. (1981).2561 Sayılı Büyük Şehirlerin Yakın Çevresindeki Yerleşim Yerlerinin Ana Belediyelere Bağlanması Hakkında Kanun, Sayı: 17538.

R.G. (1993).Yedi İlde Büyükşehir Belediyesi Kurulması Hakkında 504 sayılı Kanun Hükmünde Kararname, Sayı: 21693.

R.G. (2004).5216 sayılı Büyükşehir Belediye Kanunu, Sayı: 25531.

R.G. (2012). 6360 sayılı On Üç İlde Büyükşehir Belediyesi ve Yirmi Altı İlçe Kurulması ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, Sayı: 28489.

Şengül, R. (2010). *Yerel Yönetimler*. Kocaeli: Umuttepe Kitabevi.

Tortop, N., Aykaç, B. Yayman, H., Özer, M.A. (2008). *Mahalli İdareler*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ulusoy, A.,& Akdemir, T. (2014). *Mahalli idareler: teori-uygulama-maliye*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Şenol ADIGÜZEL, Sedat KARAKAYA

TÜİK (2013).“Mahalli İdareler Seçimi Sonuçları Veri Tabanı”.<http://rapory.tuik.gov.tr/25-05-2017-12:45:24-2039560918433610796315092104.html?> (Erişim Tarihi: 25.07.2017).

YSK (2017).“Belediye Başkanlığı İçin Kullanılan Geçerli Oyların ve Başkanlıkların Siyasi Partilere ve Bağımsızlara Dağılımı ve Dağılım Oranları”<http://www.ysk.gov.tr/ysk/docs/2009Mahallidareler/ResmiGazete/BelediyeBaskanligi.pdf> (Erişim Tarihi: 25.05.2017).

YSK (2014). “Geçerli Oyların ve Başkanlıkların Siyasi Partiler ile Bağımsız Adaylara Dağılımı ve Oranları”.
<http://ysk.gov.tr/ysk/content/conn/YSKUCM/path/Contribution%20Folders/HaberDosya/Buyuksehir2014.pdf> (Erişim Tarihi: 25.05.2017).

www.haberturk.com./secim/2014); (secim.haberler.com/2014).

Extended Abstract

Introduction: Local governments, which are an actor of local politics, are the closest administrative units to the public and have important functions in terms of the development of democratic life. Local politics is separated from national politics in terms of both participation rates and political party preferences, and it has to observe a number of balances. But the local political balances of the parties can ultimately also deeply influence the national politics of the political parties. The successes or failures, especially in large-scale metropolitan areas, are also reflected in the national politics of the parties. For this reason, while political parties determine candidates for the mayor of the metropolitan city, they need to be more cautious, taking into account local political balances. Factors affecting local politics and national politics differ, as are factors affecting voters' tendency to vote in local and general elections. Selection systems applied in elections can also influence voters' tendency to vote. For example, in the provincial parliamentary elections in which the proportional representation and wide electoral system are implemented, voters insist on party preferences and tend to vote that party if they support the party. On the other hand, in the general elections where the same system is applied, voters can act strategically. The tendency of voters to vote strategically is also possible in the mayoral elections, where a simple majority is applied. In mayoral elections, some voters may have to consider that if they insist on party preference, their votes may be wasted and / or the candidate may not win. One of the important factors affecting the local politics is the scale of the electoral circle. The wide or narrow range of the electoral milieu can affect different parties in different forms. Law No. 6360 issued in late 2012 brought with it significant changes in the structure of the metropolitan municipality. The new law has changed the definition of metropolitan and in this direction the metropolitan municipal boundaries have overlapped with the provincial municipal boundaries. These changes brought about the change of the electoral circle and the scale of the electoral circle at the top. Now the electoral periphery in the metropolitan municipal elections is all the urban and

rural areas within the provincial borders. Likewise, the boundaries of the metropolitan municipalities are determined as the property boundaries of the county. Until 2014 Local Elections, metropolitan mayors elected only by voters who live in urban areas have now been elected by all voters within the metropolitan borders. It is now known that the mayors of the metropolitan mayor are the voters who live in both urban and rural areas of the province. One of the factors affecting voter behavior is that voters should live in rural or urban areas. One of the 14 new metropolitan cities established by Law no. 6360 is Hatay and the boundaries of Hatay Metropolitan Municipality are now the boundaries of the province. In addition, within the scope of this law, four new districts were established within the districts of Antakya, İskenderun and Dörtyol which are the biggest cities of Hatay, and the number of districts has increased to 15. Therefore, the selection circles of both the metropolitan municipality and all district municipalities have been changed drastically. Of course, both the metropolitan municipality and all district municipalities have been deeply ethical in Hatay's local politics, shaped by the scale expansion changes and the establishment of new districts in the electoral circles.

Method: In this study, Law No. 6360 was scrutinized and tried to put forward the ethics of Hatay's local politics, which emerged with this law. These effects were demonstrated by comparing the results of 2009 and 2014 local elections, which differ in the scale of the electoral circle, from the tables.

Result and Discussion: The new local system, which is regulated by the Law 6360, has created different effects on the results of the local elections which have been made afterwards. Since the electoral districts are overlapped with the provincial boundaries of the provinces and provinces in the new metropolitan area, which has emerged with Law No. 6360, all voters in rural and urban areas vote in mayoral and municipal assembly elections held in these areas. With this arrangement, scale enlargement changes made in the electoral districts in Hatay and the establishment of new districts on this island, in this context, the change of the boundaries of many districts, profoundly affected the results as seen in concrete in the 2014 local elections. With Law No. 6360, the termination of the legal structures of the municipalities in Hatay Province and the scale enlargement regulations in the metropolitan cities, metropolitan municipalities municipalities and political parties that can not be represented in the parliament in the 2014 local elections have been adversely affected. Both the effect of these regulations and the influence of the political polarization in the country have led voters to more powerful political parties with the parliamentary group in a tendency to vote strategically. The new local system has also positively or negatively affected strong political parties with the parliamentary group in the 2014 local elections. With the Law No. 6360, the scale enlargement regulations in the electoral districts in Hatay, especially the establishment of new districts, and the fact that some district boundaries have been changed in parallel, have affected the CHP negatively. The regulations in this direction are reflected in the MHP as negative in the same way. MHP has lost six out

Şenol ADIGÜZEL, Sedat KARAKAYA

of the district mayoralties that it won in local elections in 2009 due to its strong voting potential in urban areas, except for Dörtyol in 2014 local elections. Because in the 2014 local elections, the voters in the country voted in the mayoral elections, and the MHP lost five of these six provinces due to their weak position in the rural areas. The AKP is the only party that is affected positively by the new regulations. Scale enlargement regulations in the metropolitan municipalities and metropolitan municipal district municipalities, and the strong position of this party in the rural areas, the number of district mayors in Hatay has increased to 11.

ÇOKLU KANAL STRATEJİSİNDEN BÜTÜNCÜL KANAL STRATEJİSİNE GEÇİŞİN TÜKETİCİLER TARAFINDAN KABULÜ

Hatice AYDIN

Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Fakültesi,
haydin@bandirma.edu.tr.

Ipek KAZANÇOĞLU

Ege Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi,
ipek.savasci@ege.edu.tr

Makale Geliş Tarihi: 13.08.2017 Makale Kabul Tarihi: 06.09.2017

Özet

Bütüncül kanal stratejisi, tüketicilere her yerde, her zaman eşsiz alışveriş deneyimi yaşatan bir dağıtım stratejisidir. Bu strateji perakendeciler için etkin bir rekabet aracı olup perakendecilerin bu stratejiyi kullanmadaki başarısı tüketicinin kabülüne bağlıdır. Bu çalışmada tüketicilerin bütüncül kanal strateji ile ilgili fikirlerini, Genişletilmiş Teknoloji Kabul Modeli (UTAUT2) kapsamında değerlendirmek amaçlanmıştır.

Bu amaçla, giyim sektöründe bütüncül kanal stratejisini etkin şekilde kullanmaya çalışan öncü firmalardan biri seçilmiştir. Bu firmanın bütüncül kanal uygulamalarına yönelik öğrencilerin görüşleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda, odak grup yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre tüketicilerin bütüncül kanal stratejisini kabul etmelerinde etkili olan UTAUT2 modelindeki değişkenler; performans beklentisi, çaba beklentisi, kolaylaştırıcı koşullar, algılanan risk, alışkanlık ve yenilikçilik değişkenler tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına bağlı olarak modele, algılanan güven, algılanan risk, durumsal faktörler ve endişe değişkenleri eklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Kanal Stratejisi, Bütüncül Kanal Stratejisi, Genişletilmiş Teknoloji Kabul Modeli, UTAUT

CONSUMERS' ACCEPTANCE OF TRANSITION FROM MULTI CHANNEL STRATEGY TO OMNI CHANNEL STRATEGY

Abstract

The omni-channel strategy is a distribution strategy that delivers a unique shopping experience to consumers everywhere and any time. This strategy is an effective competitive tool for retailers, and the success of retailers in using this strategy depends on the adaption of consumers. In this study, it was aimed to evaluate consumers' opinions about omni-channel strategy within the framework of Enhanced Technology Acceptance Model (UTAUT2).

For this purpose, A firm, which is one of the pioneering companies that try to use omni-channel stratage effectively in the clothing sector has obtained findings with the focus group method. The variables of UTAUT2 model are performance expectancy, effort expectancy, facilitating conditions, habits, price value and innovation. According to the findings obtained, variables such as perceived trust, perceived risk, anxiety, situational factors are added to the model.

Key Words: Multi-Channel, Omni-Channel, Extended Unified Theory of Acceptance and Use of Technology Model, UTAUT

1. GİRİŞ

Teknolojiye erişimin kolaylaştığı ve perakendeci sayısının arttığı günümüzde tüketiciler, birçok kanaldan kesintisiz alışveriş deneyimi yaşamak istemektedirler. Tüketicilerin bu beklentileri perakende modelleri ve kanal stratejilerinin de değişmesini sağlamıştır. Teknolojideki gelişmeler ve tüketicilerin beklentilerindeki değişimler karşısında perakendeciler artık sadece fiziksel mağazalar aracılığıyla satış yapmak yerine, katalog, telefon, sosyal medya, internet, sms, çevrimiçi mağaza, mobil uygulama vb. iletişim araçlarını kullanarak tüketicilere ulaşmaya çalışmaktadırlar (Hüseyinoğlu, 2017: 120). İşletmelerin müşterilerle kanal sayısını arttırarak iletişim kurması çoklu kanal stratejisi olarak ifade edilmektedir (Rangaswamy ve van Bruggen, 2005). Ancak günümüz tüketicilerinin beklentilerindeki artış karşısında sadece çoklu kanal stratejisi kullanarak tüketicilere erişmek perakendeciler tarafından yeterli görülmemektedir. Bu durum perakendecilerin yeni dağıtım stratejilerine ihtiyaç duymalarına ve yeni dağıtım kanalları geliştirmelerini sağlamıştır (Beck ve Rygl, 2015). Yeni dağıtım kanalları sayesinde perakendeciler çok kanaldan yararlanarak ürünlerini ve markalarını farklılaştırabilmekte, her kanalın olumsuz etkilerini giderebilmektedirler (Tang ve Xing, 2001). Tüketici beklentilerinde ve perakendeci bakış açısındaki karşılıklı değişimler sonucunda ortaya çıkan yeni kanal stratejisinden biri, bütüncül kanal stratejisi olarak ifade edilmektedir. Perakendeci için başarının en önemli anahtarı, müşterilerine bütüncül kanal alışveriş deneyimi yaşatabilmek olmuştur. bütüncül kanal stratejisi, tüketicinin ürünü internet sitesinden beğenip fiziksel mağazadan teslim alması, internetten sipariş verip fiziksel mağazada değiştirebilmesi, çevrimiçi beğenip fiziksel mağazada ayırtabilmesi gibi tüm eylemleri içermektedir (Verhoef, Kannan ve Inman, 2015). Bu strateji ile tüketiciler kesintisiz bir alışveriş deneyimine sahip olabilirken (Brynjolfsson, Hu ve Rahman, 2013), perakendeciler tüm kanalları bir arada ya da bütünleşik şekilde kullanabilme kolaylığını ve farklı ihtiyaçları olan müşterilere hizmet edebilme avantajını yakalayabilmektedirler (Verhoef vd., 2015).

Bu kapsamda çalışmada, bütüncül kanal alışveriş stratejisinden tüketicilerin haberdar olup olmadıklarını, uygulama ile ilgili düşüncelerini ve teknolojiyi kabul etme davranışlarını etkilemede öne çıkan faktörleri tespit etmek amaçlanmıştır. Bu çerçevede çalışmada öncelikle, dağıtım stratejileri arasında çoklu kanal stratejisinden bütüncül kanal stratejisine geçen süreç, genişletilmiş teknoloji kabul modeli temelinde değerlendirilmiştir. Çalışmanın uygulama kısmında giyim/moda endüstrisinde faaliyet gösteren, teknolojiyi kabul etme ve yeni stratejilere adapte olma konusunda başarılı olan firmalardan biri seçilmiştir. Keşifsel özellik taşıyan ve nitel araştırma yöntemine dayanan bu çalışmada Muş ilinde bulunan öğrencilerle odak grup görüşmesinden yararlanılmıştır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Çoklu Kanal Stratejisinden Bütüncül Kanal Stratejisine Geçiş Süreci

Perakendecilerin tüketicilerin fiziksel mağaza, çevrimiçi satış, mobil uygulama, sosyal paylaşım sitesi, müşteri destek hattı, e-bülten, katalog vb. birçok kanalda alışveriş deneyimi yaşatması çok kanallı pazarlama stratejisini ifade etmektedir. Dolayısıyla perakendecilerin satışta çok sayıda kanalı kullanması 'çok kanallı (multi-channel)' pazarlama olarak tanımlanabilmektedir (Rigby, 2011; Frazer ve Stiehler, 2014; Piotrowicz ve Cuthbertson, 2014). Bu pazarlama anlayışı, doğru hedef kitleye uygun kanallarla ulaşabilecek bir iletişim stratejisini de ifade etmektedir. Günümüzde birçok büyük marka çok kanallı pazarlama stratejisine yönelmeye başlamıştır. Bir markanın reklamının hem televizyonda, hem de sosyal medya ortamında görünmesi, firmanın çok kanallı bir pazarlama stratejisi benimsediğinin göstergesidir. Günümüz müşterisinin ise, bir ürünü akıllı telefonda araştırması, farklı bir zaman diliminde çevrimiçi ortamda ürün hakkındaki yorumları okuyup ürünü sepete atması, yine farklı bir zaman diliminde ürünü fiziksel mağazada incelemesi ve çevrimiçi ortamda sepetteki ürünü satın almasına kadar tüm süreçler tüketicinin çoklu kanallı yapıyı takip ettiğinin göstergesidir.

Çoklu kanal stratejisinden anlaşıldığı gibi günümüz tüketicilerinin alışveriş deneyimi artık başladığı yerde bitmemekte ve tüm alışveriş kanallarda devam edebilmektedir. Ancak tüketiciler genel olarak tüm iletişim kanalları arasında kesintiye uğramadan sürdürülebilen bir alışveriş yapmak istemekte, tüm kanallarda aynı deneyimi yaşamayı beklemekte, alışveriş deneyimlerini farklı kanallara ve geniş zamanlara yaymak istemektedirler. Tüketicilerin bu istekleri bütüncül kanal stratejisini ortaya çıkarmıştır. Bütüncül kanal stratejisinin ortaya çıkması ile perakendeciler çoklu kanal stratejisinden (multi) bütüncül kanal stratejisine geçmeye başlamışlardır (Piotrowicz ve Cuthberston, 2014). Bütüncül kanal kavramının, Türkçe'de 'tüm', 'bütüncül', 'hep', 'bütün" vb. anlamlara gelen 'omni' kelimesinden gelmekte ve 'bütüncül' olarak çevrilmesi önerilmiştir (Hüseyinoğlu, 2017: 121). Bu çalışmada da, üzerinde henüz tam olarak bir ifade birliği bulunmadığından, 'bütüncül kanal' kavramı kullanılmıştır. Bütüncül kanal stratejisi en genel tanımı ile, tüm kanalların birlikte ve kesintiye uğramadan kullanılmasıyla gerçekleştirilen bir pazarlama dağıtım stratejisi olarak ifade edilmektedir (Lazaris ve Vrechopoulos, 2014). Bu strateji, çoklu kanal stratejisinin (multi) bir adım ötesinde olan bütüncül kanal stratejisi çoğu zaman bu strateji ile karıştırılmaktadır.

Bütüncül kanal stratejisi çoklu kanal stratejisinden farklı olarak müşteriye odak noktasına almakta ve ona kusursuz bir deneyim yaşatmayı hedeflemektedir (Juaneda-Ayensa, Mosquera ve Murillo, 2016). Çoklu kanalda tüketiciler alışveriş yaparken fiziksel ve çevrimiçi mağazalar arasında bir kesinti yaşarken, bütüncül kanalda tüketiciler tek bir işlemde tüm kanallar arasında serbestçe hareket edilebilmektedir (Melero, Sese ve Verhoef, 2016). Çoklu-kanalda pazarlama tüketiciyi herhangi bir kanalda yakalamayı anlatırken, bütüncül kanal stratejisinde pazarlama bütün kanalları entegre çalışması ve fiziki kanalların dijital kanallarla

desteklenmesini ifade etmektedir. Dolayısıyla bütüncül stratejide tüm dağıtım noktaları tek bir tasarımın parçası gibi bütüncül bir şekilde sunulmaktadır. Bu strateji ile müşteriler sadece bir kanala bağlı kalmadığından, ürüne daha rahat ulaşabilmekte, satış elemanının baskısını ortadan kaldırabilmekte, alışverişte kontrolü ele geçirebilmekte, indirimlerden tüm kanallarda aynı şekilde yararlanabilmekte, mal/hizmet çeşitliliğinde ve fiyatlarda tüm kanallarda tutarlılık görebilmektedir (Beck ve Rygl, 2015; Rippe, Weisfeld-Spolter, Yurova ve Sussan, 2015). Kısacası bütüncül kanal müşterisi ile tek bir satın alma işlemi esnasında birçok farklı kanaldan bütünlük olarak yararlanabilmektedir.

2.2. Genişletilmiş Teknoloji Kabul Modeli

Literatürde 'UTAUT2' olarak geçen genişletilmiş teknoloji kabul modeli birçok teknoloji kabul modelinden (TAM1, TAM2, UTAUT) sonra ortaya çıkmıştır (Venkatesh ve Davis, 2000; Lee, Kozar ve Larsen, 2003; Venkatesh, Morris, Davis ve Davis, 2003). UTAUT, UTAUT2'den önce geliştirilmiş olup, Sebep Eylem Teorisi (TRA), Teknoloji Kabul Modeli (TAM), Motivasyon Modeli (MM), Planlanmış Davranış Teorisi (TPB), Birleştirilmiş Planlanmış Davranış Teorisi ile Teknoloji Kabul Modeli (C-TPB-TAM), Yenilik Yayılma Teorisi (IDT) ve Sosyal Bilişsel Teorinin (SCT) bütünlüğüyle geliştirilmiştir (Williams, Rana, Dwivedi ve La, 2011). Bu teorik modellerin bütünlüğüyle, UTAUT2 modeli en avantajlı model olarak kabul edilmektedir (Sanakulov ve Karjaluo, 2015).

UTAUT2 modelinin (Venkatesh, Thong ve Xu, 2012), seçilmesinin nedeni teknoloji kabul modelleri arasında son geliştirilen ve açıklama gücü en yüksek kapsamlı bir model olduğu için bütüncül kanal stratejisinden yararlanarak alışveriş yapma teknolojisini kabul etme ve kullanma davranışını açıklamada bu modele dayandırılarak açıklanmak istemiştir (Verdegem ve Marez, 2011; Lawry ve Choi, 2013: 144). UTAUT2 modeli performans beklentisi, çaba beklentisi, sosyal etki ve kolaylaştırıcı koşullar gibi değişkenleri kapsayan UTAUT modeline (Venkatesh vd., 2003) hedonik motivasyonlar, alışkanlık ve fiyat değişkenleri eklenmek üzere yedi unsurdan oluşmaktadır (Venkatesh vd., 2012). Performans beklentisi, teknolojik hız, verimlilik vb. özelliklerinin algılanma durumunu; çaba beklentisi, sistem kullanımı ile ilgili algılanan kolaylık derecesini; sosyal etki, birey için önemli olan kişilerin, onun yeni bir sistemi kullanmasında etkili olma derecesini; kolaylaştırıcı şartlar, bireyin yeni sistemi kullanmasını destekleyecek alt yapının mevcut olmasına inanma derecesi (Venkatesh vd., 2003); hedonik motivasyonlar, alışveriş deneyiminin eğlenceli, keyif verici ve zevkli olmasını; alışkanlık, bazı davranışları otomatik sergileme eğilimini (Limayem, Hirt ve Cheung, 2007); fiyat değeri, bir uygulamayı kullanmanın parasal maliyetini (Venkatesh vd., 2012) ifade etmektedir. Bu değişkenler tüketicilerin teknolojik ürünleri/hizmetleri kullanma niyetlerini etkilemektedir.

Tüketicilerin yeni bir teknolojiyi kabul etme durumu son yıllarda çok sık ele alınmaya başlanmıştır (Shao ve Sinonen, 2011; Venkatesh vd., 2012; Nair, Ali, ve Leong, 2015). Genel olarak akıllı telefon (Ally ve Gardiner, 2012), genişbant internet

hizmeti (LaRose vd., 2012), e-devlet (Vinodh ve Mathew, 2012; Krishnaraju, Mathew ve Sugumaran, 2013), M-internet ve M-devlet (Baabdullah, Dwivedi ve Williams, 2014), mobil sosyal ağ (Nikou ve Bouwman, 2013; Herrero ve San Martín 2017), internet bankacılığı (Arenas-Gaitán, Peral ve Jerónimo, 2015), giyilebilir teknoloji (Gao, Li ve Luo, 2015), mobil teknoloji (Alalwan, Dwivedi, ve Rana, 2017), NFC mobil ödeme sistemi (temassız ödeme sistemi-yakın alan iletişimi) (Morosan ve DeFranco, 2016), sosyal paylaşım siteleri (Herrero ve San Martin, 2017) vb. birçok teknolojinin kabulü UTAUT2 modeli kapsamında değerlendirilmiştir. Ayrıca bütüncül kanal stratejisini UTAUT modeli açısından araştıran çalışmalar (Joo ve Lee, 2016) yapılmış olsa da bütüncül kanal stratejisinin kabulünü UTAUT2 kapsamında değerlendiren sınırlı çalışmaya rastlanmıştır (Lawry ve Choi, 2013; Uddenfeldt, 2014; Juaneda-Ayensa vd., 2016). Lawry ve Choi (2013) çalışmalarında QR ya da barkod okuma sistemi teknolojisini kabul etme durumu UTAUT2 kapsamında değerlendirilmiştir. Sonuca göre, öz kimlik ve hedonizmin teknolojinin kabul edilmesinde etkili değişkenler olduğu tespit edilmiştir. Uddenfeldt (2014) çalışmasında mobilya perakendecilerinin bütüncül kanal stratejisi ile tüketiciyi nasıl etkiledikleri hakkında bilgi vermişlerdir. Sonuçlara göre teknoloji temelli yenilikçilik olan 'InsideMaps' uygulamasının mobilya perakendecisine bütüncül kanal stratejisini uygulamada başarı sağlayacağı tespit edilmiştir. Juaneda-Ayensa vd. (2016) çalışmalarında giyim sektöründe bütüncül kanal stratejisi UTAUT2 kapsamında değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre algılanan yenilikçilik ve güvenlik değişkenleri modele yeni eklenen değişkenler olmuştur.

Bütüncül kanal stratejisinin uygulanması ile ilgili Türkçe literatürde yapılmış çalışmalar incelendiğinde ise sınırlı çalışma olduğu görülmektedir. Hüseyinoğlu (2017) çalışmasında perakende sektöründe bütüncül kanal yönetiminin nasıl uygulandığını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre bütüncül kanal stratejisinin uygulanmasında ve yönetilmesinde etkili olan dört temel bileşen; perakendeci bakış açısı, perakendecinin tüketici bakış açısı, büyük veri ve temas noktaları, lojistik ve en-iyileme şeklinde tespit edilmiştir. Yumurtacı Hüseyinoğlu vd. (2017)'nin çalışmasında perakende şirketlerinin bütüncül kanal stratejisinde sosyal medya, yerel ve mobil ticareti nasıl kullandıklarını araştırmışlardır. Sonuçlara göre, Almanya ve Türkiye'de faaliyet gösteren perakendeciler arasında bütüncül kanallı yönetim stratejisinde sosyal medya, yerel ve mobil ticareti arasında benzerlik ve farklılıkların ürün bölümüne göre değiştiği tespit edilmiştir. Marangoz ve Aydın (2017) çalışmasında bütüncül kanal stratejisini bütünleşik dağıtım kanalı şeklinde ele almış ve bütünleşik dağıtım kanalı ile ilgili olarak ön plana çıkan en önemli unsurlardan ilkinin eşgüdümeye verilen önem olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca tüketicinin alışveriş deneyimini eksiksiz sürdürebilmesi ve kanallar arasında sorunsuz bir geçiş yaşayabilmesi için bütünleşik kanal stratejisinin doğru işleminin önemli olduğuna vurgu yapılmıştır.

Literatür bütün olarak değerlendirildiğinde, bütüncül kanal stratejisinin tüketiciler tarafından nasıl benimsendiğini ortaya koyan çalışmaların oldukça sınırlı

olduğu görülmüştür. Bu kapsamda, çalışmada bütüncül kanal stratejisi UTAUT2 modeli kapsamında değerlendirilerek hem model, hemde modele eklenecek yeni değişkenler belirlenmeye çalışılmıştır.

3. BÜTÜNCÜL KANAL STRATEJİSİNİN TÜKETİCİLER TARAFINDAN KABÜLÜNE YÖNELİK BİR ÇALIŞMA

3.1. Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

Araştırmanın amacı, tüketicilerin bütüncül kanal alışveriş uygulamasına UTAUT2 modeli temelinde değerlendirilerek, bu dağıtım kanalı stratejisinin kabülünde etkili olan faktörleri ortaya çıkarabilmektir.

Bu amaçla araştırmanın kapsamına Muş Alparslan Üniversite'sinde okuyan öğrenciler dahil edilmiştir. Araştırma kapsamına öğrencilerin dahil edilme nedeni, eğitilmiş gençlerin teknolojiyi aktif şekilde kullanabileceklerinin düşünülmesidir. Bu kapsamda, perakendecilik sektöründe yer alan bütüncül kanal stratejini uygulayan bir giyim perakendecisi olarak 'X' firması seçilmiştir. Muş ilinde sadece bir mağazası bulunan 'X' firması şu anda birçok satış noktası ile Türkiye'nin lider markaları arasında olup Türkiye'nin hazır giyim sektörünün büyük markalarından biridir. Firma, bütüncül kanal uygulamaları sayesinde tüketiciler için değer yaratmakta ve onlara eşsiz deneyimler yaşatmaktadır. Ayrıca, 'tıkla, mağazaya yolla' olarak gerçekleşen siparişler sayesinde zaman ve teslimat maliyetlerinden tasarruf imkanına sahip olmakta ve müşteri memnuniyetini arttırmaktadır. 'Mağazadan yolla' ve 'ürünü ayır ve mağazada satın al' fonksiyonlarının birçok satış noktasında başarıyla uygulanması, müşterilerin olumlu geri bildirimleri ve artan sadakatleri söz konusu firmanın bütüncül kanal uygulamaları konusundaki başarısını doğrular niteliktedir. 'X' firmasının seçilmesindeki en etkili neden, ülkemizde ve dünyada bütüncül kanal stratejisi kapsamında ilgili dağıtım hizmetlerini müşterilerine sunan birçok perakendeciden biri olduğu düşünülmesidir.

Muş ilinin seçilme edilme nedeni ise, bu ilde 'X' firmasının henüz yeni olması, sadece bir mağazasının bulunması ve buradaki kitlenin uygulamadan haberdar olma durumunun merak konusu olmasıdır.

3.2. Araştırma Yöntemi, Veri Toplama ve Örneklem

Çalışmada bütüncül kanal stratejisi ile tüketicilerin fikir ve görüşlerini öğrenmek, stratejini benimsenme ve kullanılma durumu ile ilgili yeni bulgular elde etmek amacı ile nitel araştırma yöntemlerinden keşifsel araştırma modeli kullanılmıştır.

Geleceğe yönelik öngörülerini belirlemede yaygın kullanılan odak grup görüşmesi, veri toplama tekniği olarak kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi yapılmadan önce, söz konusu firmaya özgü bir çalışma olması için gerekli yerlerden izinler alınmaya çalışılmıştır. Ancak firmanın kesin iznine henüz ulaşılamadığından firma ismi çalışmada gizli tutulmuş ve 'X' firması olarak kullanılmıştır. Bu çalışmada ses kayıt cihazı kullanılarak 6-10 katılımcıdan oluşan toplam 4 ayrı odak grup çalışması toplam 30 kişinin katılımıyla Nisan 2017 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Odak

grup görüşmeleri yaklaşık 45-65 dakika sürmüş ve katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Odak grup çalışmalarına katılan tüketicilerden soruları kendilerine verilen üç senaryoyu dikkate alarak cevaplamaları istenmiştir. Alwahaishi ve Snasel, 2013; Nair vd., 2015; Arenas-Gaitan vd., 2015; Juaneda-Ayensa vd., 2016; Morosan ve Defranco, 2016; Alalwan vd., 2017 çalışmalarından yararlanılarak 'Tüketicilerin bütüncül kanal alışverişlerinde UTAUT2 Modeli nasıl işlemektedir?' şeklinde araştırma sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı tarafından yeni bir uygulama tanıtılmak istendiğinde, yeni uygulamanın yapıldığı bir dizi durum arasından en tipik bir veya birkaç adedinin seçilmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu durum dikkate alınarak amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örnekleme seçilmiştir. Bu çalışmada bir yenilik olarak tüketicilerin birçok dağıtım kanalını aynı anda kullanarak alışveriş yapma konusunda bilgi sahibi olup olmamaları ve bu yolla ürün alıp almayacakları tipik durum olarak kabul edilmiştir.

3.3. Araştırma Verilerinin Analizi ve Bulgular

Odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Öncelikle, teorik çerçeveye bağlı olarak görüşmelerden elde edilen verilerin hangi temalar altında düzenleneceği belirlenmiştir. Daha sonra, tematik çerçeveye göre veriler anlamlı bir şekilde düzenlenmiş, görüşmelerden alıntılarla desteklenmiş ve yorumlanmıştır.

3.3.1. Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizi

Odak grup çalışmalarından elde edilen veriler ayrıntılı olarak rapor edilerek ve araştırma sonuçlarına nasıl ulaşıldığı açıklanarak çalışmanın geçerliliği arttırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca görüşme sırasında moderatör tarafından alınan notlar, görüşmelerin deşifresi için kullanılmıştır. Araştırmanın geçerliliği, iç ve dış geçerlilik şeklinde iki yolla arttırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın iç geçerliliği için katılımcı teyidi sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların teyidi, odak grup görüşme dökümlerinin odak gruplara katılan öğrencilere gönderilmesi ve anlaşılmayan yerlerin düzeltilmesi ile sağlanmıştır. Dış geçerlilik için ise, görüşmelere katılan tüketicilerden doğrudan alıntılara yer verilerek sonuçlar yorumlanmıştır. Doğrudan alıntılama, araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için de önemli görülmektedir.

Güvenirlik de iç ve dış güvenilirlik şeklinde iki yolla tespit edilmeye çalışılmıştır. İç güvenilirlik için odak gruplara ilişkin konuşmalar ses kayıt cihazı kullanarak kayıt altına alınmış, dökümleri yapılmış ve elde edilen verilerin analizi araştırmacılar tarafından kontrol edilmiştir. Böylece sonuçların ikinci araştırmacı tarafından da kontrol edilmesine imkan veren üye kontrol yöntemi izlenmiştir. Her odak grup çalışmasında yapılandırılmış soru formu kullanılarak, tüm odak gruplarda aynı sıralama ile sorulara sorulmuş, bu şekilde verilerin oluşturulmasında içsel tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Dış güvenilirlik ise verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeve ve varsayımların tanımlanması, veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamaların yapılması ile sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3.3.2 Araştırma Bulguları

Odak grup görüşmelerine katılan öğrencilerin profilleri incelendiğinde, aylık gelirlerinin 300- 1.000 TL ve yaşlarının 22-24 arasında olduğu, bekar olan 15 kız, 15 erkek 3. ve 4. Sınıf Muş Alpaslan Üniversitesi İİBF öğrencilerinden oluştuğu görülmüştür. Yapılan odak grup çalışmasında öncelikle tüketicilerin alışverişlerinde hangi kanalları, neden kullandıkları öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu anlamda perakendecilerin tek kanal, çok kanal ve bütüncül kanal yaklaşımlarını birarada değerlendiren çalışmada öncelikle tüketicilerin fiziksel mağaza, çevrimiçi ve mobil uygulama kanallarından en çok/en az kullandıkları alışveriş kanalını değerlendirmeleri istenmiştir. Böylece bu kanalı kullanmalarında etkili olan ve olmayan nedenler belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra 'X' firmasının bütüncül kanal uygulamalarına yönelik öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla sorular yöneltilmiştir. Ancak bütüncül kanal uygulamalarının yeni olduğu düşünüldüğünden, 'X' firmasının uygulamasını öğrencilere daha iyi anlatmak ve daha iyi bilgi alabilmek amacıyla senaryolar hazırlanmıştır. Bu kapsamda 'X' firmasına özgü üç senaryo belirlenmiş ve bu senaryolara tepkiler değerlendirilmiştir. Öğrencilerin senaryoları zihinlerinde daha iyi canlandırmaları ve konuyu daha iyi anlamaları için firmaya ait çeşitli videolardan yararlanılmıştır. Senaryolar: 'Senaryo 1: Fiziksel Mağazadan bakıp, mobil uygulamadan sipariş verip, eve teslim', 'Senaryo 2: Çevrimiçi mağazadan alıp fiziksel mağazada değişim', "Senaryo 3: Çevrimiçi mağazadan seçip fiziksel mağazada teslim" şeklinde anlatılmıştır. Bu senaryolara yönelik sorular sorulmuştur. Tüketicilerin bu kanalları bir bütün olarak değerlendirdiklerinde bütüncül kanal deneyimlerinden yararlandıklarında karşılaşılabilecek zorluklar, algılanan riskler, kabul etme ve kullanma durumlarına etki edebilecek değişkenler UTAUT2 modeli temelinde belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencileri en fazla memnun eden ve onların beklentilerini karşılayan sistemin çevrimiçi mağazadan seçip, fiziksel mağazadan ayırtıp teslim alındığı sistem olan 'Senaryo 3' olduğu tespit edilmiştir. Odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular temelinde, tüketicilerin bütüncül kanal alışverişi UTAUT2 modeli kapsamında incelendiğinde, literature benzer şekilde performans beklentisi, çaba beklentisi, kolaylaştırıcı koşullar, alışkanlık, fiyat değeri ve yenilikçilik şeklinde temalara ulaşılmıştır. Bu çalışmada literatürden farklı olarak sosyal etki değişkenine ulaşılmamıştır. Bunun nedeni uygulamanın henüz yeni olması ve sosyal etki yönünün bu anlamda zayıf olmasıdır. Görüşmelerden elde edilen ve modele eklenebilecek yeni temalar ise algılanan güven, durumsal faktörler, algılanan risk ve endişe şeklinde ortaya çıkmıştır. Betimsel analize dayalı olarak bütüncül kanal üzerinden alışverişin Genişletilmiş Teknoloji Kabul (Utaut2) Modeli kapsamında belirlenen temalar ve modele eklenebilecek temalar Ek 1 ve Ek 2'de yer alan sırasıyla Tablo 1 ile Tablo 2 'de sunulmuştur.

Tablo 1'de yer alan değişkenler ya da görüşmelerden elde edilen ifadeler incelendiğinde bütüncül kanal üzerinden yapılan alışverişte UTAUT2 literatüründen (Lawry ve Choi, 2013) farklı olarak hedonik motivasyonların modelde yer almadığı

görülmüştür. Bu bağlamda, tüketicilerin bütüncül kanal üzerinden yapacakları alışveriş deneyimini eğlenceli, keyif verici ve zevkli olarak ifade etmemişlerdir. Yu (2012), Slade, Dwivedi, Piercy ve Williams (2015), Nisha, Idrish ve Hossain (2015), çalışmalarında hedonik motivasyon tüketicilerin davranışsal niyetlerini en önemli etkili değişken olarak açıklarken, bu çalışmada tespit edilmemiştir. Bunun da nedeni, bütüncül kanal uygulamasının perakendecilik alanında yeni olmasından dolayı tüketiciler bu uygulamayı çok fazla deneyimlememiş olmalarından kaynaklanabilmektedir. Tablo 2 incelendiğinde ise UTAUT2 modelinde eklenecek yeni değişkenlerden 'endişe' teması altında 'ödeme ile ilgili endişe' ayrıca genişletilmiş modelde yer alan kolaylaştırıcı koşullar teması altındaki 'ödeme sistemi ile ilgili problem' teması ile benzeştiği görülmektedir. Bu benzeşen yön, bütüncül kanalın tüketiciler tarafından daha fazla kullanılması için ödeme ile ilgili endişelerini azaltıcı kolaylaştırıcı koşulların sağlandığı bir perakendeci altyapısının olduğuna inanmaları gerektiğidir.

Durumsal faktörler satın almanın gerçekleştiği zaman ve ortamla ilgili olarak tüketicinin davranışlarını etkilemektedir (Belk, 1974: 157; Koç, 2015: 274). Literatürde teknoloji kabul modeli temel alındığı self-servis teknolojilerinin kullanımına yönelik çalışmalarda durumsal faktörlerin kullanıldığı görülmektedir (Dabholkar ve Bagozzi, 2002; Demoulin ve Djellassi, 2016). Bu çalışmadan elde edilen bulgular çerçevesinde durumsal faktörler altında 'ürünün aciliyeti ve gerekliliği ile tüketicinin bulunduğu lokasyon' olarak iki başlık altında toplanmıştır. Elde edilen değişkenler değerlendirildiğinde, tüketicilerin alışveriş kanalı tercihlerinin durumsal faktörler olarak ürünlerin aciliyeti ve gerekliliğine, bulunulan lokasyona bağlı değiştiği görülmektedir. Özellikle, öğrenciler buldukları bölgede mağaza sayısı sınırlı olduğu için bu uygulamanın daha faydalı olacağını altını çizmişlerdir. Durumsal faktörler değişimi de literatürle desteklenmektedir (Gelderman, Ghijssen ve Diemen., 2011),

Güven, tüketicilerin sorumluluklarını yerine getirirken öznel inanç olarak, tüketicinin bilgi düzeyi ile ilişkili olarak davranışsal niyeti etkileyen bir unsurdur (Kim, Ferrin ve Rao, 2008: 549). Çalışmada algılanan güven "mağazaya ve sisteme olan duyulan güven" olarak iki alt kod altında toplanmıştır.

Risk, tüketicinin bir ürün satın alma veya kullanma durumunda bir davranışı gerçekleştirme sonucu başarısızlık olasılığı, karşılaşılabilecek olumsuz sonuçları ile ilgili olan sübjektif değerlendirme yapmasıdır (Curran ve Meuter, 2005). Algılanan riskin teknolojiye uyumu olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır (Wessels ve Drennan, 2010). Tüketicilerin algıladıkları risk belirsizlik veya endişe duygusu oluşturmakta ve davranışlarını etkilemektedir. Çalışmada öğrencilerin bütüncül kanal alışverişinde algıladıkları önemli risk, sipariş edilen ürünün istendiği gibi, zamanında gelip/gelmeyeceği konusunda duydukları kaygılardır. Tüketicilerin bütüncül kanal alışveriş deneyimleri arttıkça bu riskin de azalacağı düşünülmektedir. Algılanan risk değişkeni de literatürle desteklenmektedir (Martins, Oliveira ve Popovic, 2014).

Endişe, tüketicinin davranışını sergilerken duygusal tepki olarak kaygı ve korku hissetmesi olarak tanımlanmıştır (Venkatesh vd., 2003). Bu bağlamda, çalışmada

bütüncül kanal alışveriş davranışına yönelik duyulan endişe, sistemle ve ödeme ile ilgili endişe olarak belirlenmiştir.

4. Sonuç ve Öneriler

Dijital dünyadaki gelişmelerle beraber tüketiciler alışveriş davranışlarını sadece fiziksel mağaza ile sınırlandırmayıp e-ticaret sitesi, internet bankacılığı, mobil uygulama, sosyal medya vb. birçok kanaldan da gerçekleştirebilmektedirler. Tüketiciler bir kanalda başladıkları işlemi farklı bir kanaldan devam edip daha farklı bir kanalda bitirebilmektedirler. Tüketicinin alışveriş alışkanlıklarının değişmesi ile alışveriş sürecinde tüm kanallarda aynı deneyimin tüketiciye sunulabileceği çoklu kanaldan bütüncül kanal uygulamalarına geçiş, perakendeciler için önem kazanmaya başlamıştır.

Odak grup çalışmalarına katılan öğrencilerin en çok tercih ettikleri alışveriş kanalının fiziksel mağaza olduğu görülmektedir. Bunun nedenleri, mağazanın beş duyuya hitap etmesi ve ürünleri yakından görme, dokunma ve deneme fırsatı sunması şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler zorlandıkları alışveriş kanalının ise, mobil uygulama olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuç mobil uygulamalar konusunda daha önce bir deneyim yaşanmamış olmasından kaynaklanabilmektedir.

Bütüncül kanal stratejisini UTAUT2 modeli kapsamında değerlendiren bu çalışmada odak grup görüşmelerinden elde edilen ifadeler doğrultusunda bütüncül kanal stratejisinin tüketiciler tarafından kabulünde etkili olabilecek değişkenler belirlenmiştir. Bunlar, performans ve çaba beklentisi, kolaylaştırıcı koşullar, alışkanlık, fiyat değeri ve yenilikçilik şeklinde olup literatürle desteklenmektedir (Venkatesh vd., 2003; Venkatesh vd., 2012). Değişkenlerden performans beklentisi; 'hız, fayda, zaman, kargo, fiyat ve kişiye özel kampanya beklentisi'; çaba beklentisi, 'kullanım kolaylığı, sistemle ilgili beklenen kullanım faydası, sistemle ilgili karşılaşılan kullanım zorlukları, harcanan zihinsel çaba'; kolaylaştırıcı koşullar, 'güvenlik sistemi, barkod okuma problemi, ödeme sistemiyle ilgili problemler' şeklinde alt değişkenlerden oluşmaktadır. UTAUT2 modeline eklenebilecek yeni temalar olarak belirlenen değişkenler ise 'algılanan güven', "durumsal faktörler", 'algılanan risk', 'endişe'dir.

Bütüncül kanal uygulamaları tüketiciler için yeni bir uygulama olup öğrenciler tarafından riskli algılanmakta ve buna bağlı olarak gerek sistem gerek ödeme ile ilgili endişe duyulmaktadır. Öğrencileri en çok endişelendiren bütüncül kanal yaklaşımını kullanırken sistemle ilgili sıkıntı yaşayıp, ödeme de problemin oluşmasıdır. Bu kapsamda, müşterinin kapıda ödemeyi daha güvenli buldukları firmalarca dikkate alınmalı ve onların endişesini azaltmak için bu seçeneğin sunulması gerekmektedir. Algılanan riskin azaltılmasında tüketicilere özellikle çevrimiçi kanalı veya mobil kanalı kullanarak verilen siparişlerde siparişin alınıp/alınmadığına ilişkin bilgilendirici mesaj verilmesi gerektiği belirlenmiştir. Aynı şekilde bütüncül kanala yönelik farklı senaryolarda öğrencilerin endişeye bağlı olarak mobil uygulamaları kullanmaları konusunda tereddüt ettikleri de belirlenmiştir. Öğrencilerin farklı alışveriş kanalı tercihlerinde genelde markasına güvendikleri, ürün kalitesinden memnun oldukları,

kaliteli olarak nitelendirdikleri perakende mağazaların uygulamalarını güvenli bulduklarını, endişe ve risk algılamayacakları belirtilmiştir. Bu kapsamda, algılanan riskin ve endişenin azaltılmasında mağaza imajının ve tüketiciye verdiği güvenin ön plana çıktığı da görülmektedir. Bu bağlamda, “algılanan güven” değişkeninin de önemli olduğu tespit edilmiştir. Çünkü, öğrenciler mağazaya duyulan güven doğrultusunda fiziksel mağaza kanalı dışında diğer kanallar olan çevrimiçi ve mobil uygulamaları da kullanabileceklerini ifade etmişlerdir.

Tüketicinin bütüncül kanal kullanarak performans beklentilerini karşılanması için firma tarafından tüketiciye kolaylaştırıcı şartların sağlanması gerektiği görülmektedir. Kolaylaştırıcı şartlar olarak, ‘güvenlik sistemi’, ‘barkod okuma problemi’, ‘ödeme sistemiyle’ ilgili problemlerin çözülmesi ve kurulan perakende altyapısının iyileşmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Çoklu kanaldan, üç alışveriş kanalının birlikte değerlendirildiği bütüncül kanal yaklaşımında istenen mağazadan istenen ürünün ayırılmasını oluşturan üçüncü senaryonun tüm uygulamaların hepsini kapsadığı için beklentileri karşıladığı, en iyi uygulama olabileceğini, çok rahat işleyebileceği, genelde çevrimiçi kanalda ürün beğenip, mağazada satın aldıkları için, bu sistemin diğerlerine göre daha fazla kullanılabileceği tespit edilmiştir. Öğrenciler tüm alışveriş kanallarını birarada kullandıkları zaman ürünü arama maliyetinden kurtulacaklarını ve zamandan tasarruf edebileceklerini belirtmişlerdir. Özellikle cep telefonlarına indirdikleri mobil uygulamalar yoluyla, fiyat karşılaştırması yapabileceklerini ve indirimlerinden haberdar olabileceklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, mağaza içinde mobil uygulama üzerinden barkod okutup sipariş vermenin onlar için iyi bir uygulama olabileceğini de belirtmişlerdir.

Bütüncül kanal yaklaşımı, müşterinin her an, her yerde ve her zaman hizmete ulaşma isteğini karşılayacak kesintisiz bir müşteri deneyiminin sağlanmasıyla mümkün olmaktadır. Bu bağlamda, satılacak ürünlere ait verilerin her kanalda doğru, tutarlı ve güncel tutulabileceği, düzenli olarak takip edilebileceği, mağaza içi verilerin diğer kanallardaki veriler ile eşleşebileceği teknik bir alt yapıya sahip olunması gerekmektedir. Ayrıca, 3D ödeme güvenliği, web sitesinden ödeme kolaylığı, kredi kartı ve banka kartı bilgilerini kaydeden teknolojiler gibi çeşitli imkanlarla tüketicilerin kullanımını arttırıcı kolaylıklar sağlanmalıdır. Bunlar sağlandığı takdirde algılanan güven artabilmekte, algılanan risk, endişeler azalabilmektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında, Türk tüketicisi için henüz yeni bir uygulama olduğundan, literatürde de bütüncül kanal üzerinden alışverişi değerlendiren sınırlı çalışma yapıldığı görüldüğünden, tüketicilerin bütüncül kanal alışveriş davranışında UTAUT2 modelinin işleyişini, bu modelde etkili olabilecek değişkenleri ve bu değişkenlere ilişkin ifadeler tespit edilmesi yönünden literatüre katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu anlamda çalışmanın teknoloji kabul modelinin genişletilerek literatüre katkı sunması beklenmektedir. Çalışmanın bütüncül kanal stratejisinin kavramsallaştırılmasına da katkı sağlaması beklenmektedir. Firmaların müşteriye her noktada kesintisiz deneyim yaşatması için tüketicilerin bütüncül

kanaldan beklentilerini ve ihtiyaçlarını çok iyi analiz etmelidirler. Bu bağlamda, çalışmanın bütüncül kanal stratejisini uygulayan veya uygulamak isteyen firmalara, konuyu müşteri bakış açısıyla değerlendirmelerini, bütünleştirilmiş alışveriş deneyimini nasıl yaşatacakları ve memnuniyetlerini nasıl arttıracakları konusunda stratejiler geliştirmelerine de uygulama yönünden de katkı sağlaması beklenmektedir.

Çalışmanın sadece Muş İİBF öğrencileri üzerinde yapılması en önemli kısıtlardan birini oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden odak grup çalışması yapılmış olması da çalışmanın diğer bir önemli kısıtını oluşturmaktadır. Nitel bir çalışma olarak odak grup görüşmelerinden elde edilen sonuçlar sadece ilgili şehir ve ilgili perakende mağaza için geçerli olup, elde edilen bulgular ve sonuçlar tüm şehirler ve perakendeciler için genellememektedir. Ayrıca çalışmada bütüncül kanal olarak çevrimiçi, mobil ve fiziksel mağaza kanalları dikkate alınmış, ancak sosyal medya hesabını kullanarak 'X' firmasının alışveriş uygulamasından yararlanılmamıştır.

Çalışma Türkiye'de farklı bölgelerde de uygulanarak sonuçlar karşılaştırılabilir ve farklı demografik özelliklere sahip olan (yaşlı vb) tüketiciler üzerinde tekrarlanabilir. Bu çalışmadan çıkan bulgular kullanılarak, gelecekte UTAUT2 kapsamında bütüncül kanal alışveriş ile ilgili ifadeler geliştirilebilir ve ankete dayalı (nicel) çalışmalar yapılabilir. Giyim sektörü dışında farklı sektörlerde stratejinin uygulanması, kullanımı ve teknolojinin kabulü tespit edilebilir. Dağıtım stratejileri dışında farklı teknolojilerin (RFID, nesnelerin interneti, drone ile taşımacılık, giyilebilir teknoloji gibi sanal gerçeklik uygulamaları vb..) ve hizmet teknolojilerinin (mobil bankacılık uygulaması, mobil ödeme sistemi, tavsiye ve öneri sistemleri vb.) tüketiciler tarafından kabulünde öne çıkan değişkenler araştırılabilir. Farklı firmaların farklı uygulamalarının tüketici tarafından kabulü incelenebilir. Bu stratejinin tüketiciler tarafından kabul edilmesinde öne çıkan değişkenlerin etki ve sonuçları (tekrar eden alımlara, ağızdan ağıza iletişime etkileri, yaşattığı deneyimler vb.) araştırılabilir. Ayrıca ' X' firması için tekrarlanacak çalışmalarda sosyal medya hesabı dördüncü kanal seçeneği olarak çalışmaya eklenebilir. Çalışma keşifsel bir nitelik taşımakta olup, belirli bir bölgeyi ve bu bölgede yaşayan tüketicileri kapsamaktadır. Bu durum dikkate alınarak ileride daha büyük örneklem üzerinde, farklı bölgelerde ve perakendecilerde araştırmaların sayısı arttırılabilir. Ayrıca nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılarak yapılacak araştırmalar ile bu yaklaşımın analiz edilmesi, sonuçların zenginleştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Alalwan, A. A., Dwivedi, Y.K., & Rana, N.P. (2017). Factors influencing adoption of mobile banking by Jordanian bank customers: Extending UTAUT2 with trust. *International Journal of Information Management*, 37(3), 99-110, doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2017.01.002.

Ally, M. & Gardiner, M (2012). The moderating influence of device characteristics and usage on user acceptance of smart mobile devices. *In: 23rd*

Australasian Conference on Information Systems (ACIS), 3-5 December 2012. Geelong: ACIS, 1–10.

Alwahaishi, S. & Snasel, V. (2013). Acceptance and use of information and communications technology: a UTAUT and flow based theoretical model. *Journal of technology management & innovation*, 8(2), 61-73, doi.org/10.4067/S0718-27242013000200005.

Arenas-Gaitán, J. O. R. G. E., Peral-Peral, B., & Ramon-Jeronimo, M. A. (1970). Elderly and internet banking: an application of UTAUT2. *The Journal of Internet Banking and Commerce*, 20(1), 1-23.

Baabdullah, A., Dwivedi, Y., & Williams, M. (2014, April). Adopting an extended UTAUT2 to predict consumer adoption of M-technologies in Saudi Arabia. *In UK Academy for Information Systems Conference Proceedings*, Spring 4-9-2014, AIS eLibrary.

Beck, N. & D. Rygl. (2015). Categorization of multiple channel retailing in multi-, cross-, and omnichannel retailing for retailers and retailing. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 27, 170–178, doi.org/10.1016/j.jretconser.2015.08.001.

Belk, R. W. (1974). An Exploratory Assessment of Situational Effects in Buyer Behavior. *Journal of Marketing Research*, 11, 156-163.

Brynjolfsson, E., Hu, Y.J., & Rahman, M.S. (2013). Competing in the age of omnichannel retailing. *MIT Sloan Management Review*, 54(4), 23–29.

Curran, J.M. & Meuter, M. L. (2005). Self-service technology adoption: comparing three technologies. *Journal of Services Marketing*, 19 (2), 103-113, doi: 10.1108/08876040510591411.

Dabholkar, P. A. & Bagozzi, R. P. (2002). An attitudinal model of technology-based self-service: moderating effects of consumer traits and situational factors. *Journal of The Academy of Marketing Science*, 30(3), 184-201.

Demoulin, N. T. & Djelassi, S. (2016). An integrated model of self-service technology (SST) usage in a retail context. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 44(5), 540-559, doi.org/10.1108/IJRDM-08-2015-0122.

Frazer, M. & Stiehler, B. E. (2014). Omnichannel retailing: The merging of the online and offline environment. *Global Conference on Business and Financial Proceedings*, Institute for Business & Finance Research, 9(1), 655- 657.

Gao, Y., Li, H. & Luo, Y. (2015). An empirical study of wearable technology acceptance in healthcare. *Industrial Management & Data Systems*, 115(9), 1704-1723, doi.org/10.1108/IMDS-03-2015-0087.

Gelderman, C.J. Ghijssen, P.W., & Diemen, R. (2011). Choosing self- service technologies or interpersonal services: The impact of situational factors and technology-related attitudes. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 18 (5), 414–421, doi: 10.1016/j.jretconser.2011.06.003.

Herrero, Á. & San Martín, H. (2017). Explaining the adoption of social networks sites for sharing user-generated content: A revision of the UTAUT2. *Computers in Human Behavior*, 71, 209-217, doi: 10.1016/j.chb.2017.02.007.

Hüseyinoğlu, İ.Ö.Y. (2017). Bütüncül kanal (Omni-Channel) stratejisinin incelenmesi: Gıda perakendecisinden bulgular, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Pazarlama Kongresi Özel Sayısı*, Mayıs, 119-133.

Joo, H. & Lee, E.J. (2016). A study on the user acceptance model of omni channel service based on unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT). *Family and Environment Research*, 54(4), 405-414, doi: 10.6115/fer.2016.031.

Juaneda-Ayensa, E., Mosquera, A., & Murillo, Y. S. (2016). Omnichannel customer behavior: Key drivers of technology acceptance and use and their effects on purchase intention. *Frontiers in Psychology*, 7(1117), 1-11.

Kim, D.J., Ferrin, D. L. Rao, H.R. (2008). A trust-based consumer decision-making model in electronic commerce: The role of trust, perceived risk, and their antecedents. *Decision Support Systems*, 44 (2), 544-564.

Koç, E. (2015). Tüketici Davranışı ve Pazarlama Stratejileri, 6. Genişletilmiş ve Güncellenmiş Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Krishnaraju, V., Mathew, S.K. & Sugumaran, V. (2013). Role of web personalization in consumer acceptance of e-government services. In: Nineteenth Americas Conference on Information Systems, 15-17 August 2013, Chicago: AIS, 1-8.

LaRose, R., DeMaagd, K., Chew, H. E., Tsai, H. Y. S., Steinfield, C., Wildman, S. S., & Bauer, J.M. (2012). Broadband adoption measuring sustainable broadband adoption: An innovative approach to understanding broadband adoption and use. *International Journal of Communication*, 6(25), 2576-2600

Lawry, C.A. & Choi, L. (2013). The Omnichannel luxury retail experience: Building mobile trust and technology acceptance of quick response (QR) codes. *Marketing ZFP*, 35(2), 144-154, doi :10.15358/0344-1369_2013_2_144.

Lazaris, C. & Vrechopoulos, A. (2014, June). From multi-channel to "omnichannel" retailing: review of the literature and calls for research. In 2nd *International Conference on Contemporary Marketing Issues*, (ICCMII), Greece .

Lee, Y., Kozar, K.A. & Larsen, K.R. (2003). The technology acceptance model: Past, present, and future. *Communications of the Association for Information Systems*, 12(1), 50.

Limayem, M., Hirt, S.G. & Cheung, C.M.K. (2007). How habit limits the predictive power of intention: The case of information systems continuance. *MIS Quarterly*, 31(4), 705-737.

Martins, C., Oliveira, T. & Popovič, A. (2014). Understanding the Internet banking adoption: A unified theory of acceptance and use of technology and

perceived risk application. *International Journal of Information Management*, 34(1), 1-13.

Melero, I., Sese, F.J. & Verhoef, P.C. (2016). Recasting the customer experience in today's omni-channel environment 1/Redefiniendo la experiencia del cliente en el entorno omnicanal. *Universia Business Review*, (50), 18.

Morosan, C. & DeFranco, A. (2016). It's about time: Revisiting UTAUT2 to examine consumers' intentions to use NFC mobile payments in hotels. *International Journal of Hospitality Management*, 53, 17-29, doi: 10.1016/j.ijhm.2015.11.003

Nair, P.K., Ali, F., & Leong, L.C. (2015). Factors affecting acceptance & use of ReWIND: Validating the extended unified theory of acceptance and use of technology. *Interactive Technology and Smart Education*, 12(3), 183-201, doi: 10.1108/ITSE-02-2015-0001.

Nikou, S., & Bouwman, H. (2013, January). The diffusion of mobile social network service in China: The role of habit and social influence. In *System Sciences (HICSS)*, 2013, *46th Hawaii International Conference on* (pp. 1073-1081). IEEE.

Nisha, N., Idrish, S., & Hossain, M.Z. (2015), 9 Consumer Acceptance and Use of Mobile Banking Services in Bangladesh, *Green Banking in Bangladesh and Beyond*, 155-182.

Piotrowicz, W. & Cuthbertson, R. (2014). Introduction to the special issue information technology in retail: Toward omnichannel retailing. *International Journal of Electronic Commerce*, 18 (4), 5-16.

Rangaswamy, A. & van Bruggen, G.H. (2005). Opportunities and challenges in multichannel marketing: An introduction to the special issue. *Journal of Interactive Marketing*, 19(2), 5-11, DOI: 10.1002/dir.20037.

Rigby, D. (2011). The future of shopping: successful companies will engage customers through 'omnichannel' retailing: A mashup of digital and physical experiences. *Harvard Business Review*, 89(12), 65-74.

Rippé, C. B., Weisfeld-Spolter, S., Yurova, Y., & Sussan, F. (2015). Is there a global multichannel consumer?. *International Marketing Review*, 32(3/4), 329-349, doi: 10.1108/IMR-10-2013-0225

Sanakulov, N. & Karjaluoto, H. (2015). Consumer adoption of mobile technologies: A literature review. *International Journal of Mobile Communications*, 13(3), 244-275, doi: 10.1504/IJMC.2015.069120.

Shao, X. & Siponen, M. (2011). Consumer acceptance and use of information technology: Adding consumption theory to UTAUT2. In *Proceedings of SIGSVC Workshop. Sprouts: Working Papers on Information Systems*, 11(157), 11-157.

Slade, E.L., Dwivedi, Y.K., Piercy, N.C. & Williams, M.D. (2015). Modeling consumers' adoption intentions of remote mobile payments in the United Kingdom: Extending UTAUT with innovativeness, risk, and trust. *Psychology & Marketing*, 30(6), 461-469.

Tang, F.F., & Xing, X. (2001). Will the growth of multi-channel retailing diminish the pricing efficiency of the web?. *Journal of Retailing*, 77(3), 319-333.

Uddenfeldt, J. (2014). How furniture shopping could change through omni-channel retailing and the use of technology-based innovation, 18, 1-44.

Venkatesh, V., & Davis, F.D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: four longitudinal field studies, *Management Science*, 46(2), 186-204.

Venkatesh, V., Morris, M.G., Davis, G.B., & Davis, F.D. (2003). User acceptance of information technology: toward a unified view, *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478.

Venkatesh, V., Thong, J.Y.L., & Xu, X. (2012). Consumer acceptance and use of information technology: Extending the unified theory of acceptance and use of technology, *MIS Quarterly*, 36(1), 157-178.

Verdegem, P. & De Marez, L. (2011). Rethinking determinants of ICT acceptance: Towards an integrated and comprehensive overview. *Technovation*, 31(8), 411-423, doi: 10.1016/j.technovation.2011.02.004.

Verhoef, P.C., Kannan, P.K., & Inman, J.J. (2015). From multi-channel retailing to omni-channel retailing: introduction to the special issue on multi-channel retailing. *Journal of Retailing*, 91(2), 174-181, doi.org/10.1016/j.jretai.2015.02.005.

Vinodh K. & Mathew S.K. (2012) Web personalization in technology acceptance. In 4th International Conference on Intelligent Human Computer Interaction (IHCI), 27-29 December, Kharagpur: IEEE, 1-6, doi: 10.1109/IHCI.2012.6481794

Wessels, L. & Drennan, J. (2010). An investigation of consumer acceptance of M-banking. *International Journal of Bank Marketing*, 28(7), 547-568, doi: 10.1108/02652321011085194

Williams, M. D., Rana, N. P., Dwivedi, Y. K., & Lal, B. (2011, June). Is UTAUT really used or just cited for the sake of it? a systematic review of citations of UTAUT's originating article. In ECIS (p. 231).

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yu, C.S. (2012). Factors affecting individuals to adopt mobile banking: Empirical evidence from the UTAUT model. *Journal of Electronic Commerce Research*, 13(2), 104-121.

Yumurtacı Hüseyinoğlu, I.Ö., Galipoglu, E. & Kotzab, H. (2017). Social, local and mobile commerce practices in omni-channel retailing: insights from Germany and Turkey. *International Journal of Retail & Distribution Management*, (forthcoming), doi: 10.1108/IJRDM-09-2016-0151.

Extended Abstract

Introduction

Today, consumers want to experience uninterrupted shopping from many channels. These expectations of consumers have also changed retail models and channel strategies. Faced with the developments in changes in consumer expectations, retailers are not only selling through physical stores, but also they are selling by utilizing communication tools such as catalogs, telephone, social media, internet, sms, online store (Hüseyinoğlu, 2017: 120). It is expressed as multi-channel strategy that businesses communicate with customers by increasing the number of channels (Rangaswamy and van Bruggen, 2005). However, due to the increase in the expectations of consumers, it is not enough for retailers to reach consumers using only multi-channel strategy. This has allowed retailers to develop new distribution channels (Beck and Rygl, 2015). One of the channel strategies emerging as a result of reciprocal changes in consumer expectations and retailer point of view is expressed as omni-channel strategy. This strategy includes all actions such as purchasing products from the website and receiving it from the physical store, ordering it from the Internet and changing it at the physical store, liking it online and reserving it in the physical store (Verhoef, Kannan and Inman, 2015). While this strategy allows consumers to have a seamless shopping experience (Brynjolfsson, Hu and Rahman, 2013), retailers have the advantage of being able to use all channels together or integrated, and to serve customers with different needs (Verhoef et al., 2015).

In this context, it is aimed to determine whether consumers are aware of the omni-channel shopping strategy. Besides, the main factors that affect the attitudes towards the application and the factors that affect the behavior of technology acceptance. In the application part of the research, one company, successful in adapting to the technology, and operating in the clothing industry was chosen. This study, which is based on qualitative research method with exploratory features, utilized focus group interviews with students in Muş province.

Method

In order to learn consumers' views on omni-channel strategy and to acquire new findings about strategy adoption, exploratory research model is used as a qualitative research method. The focus group interview was used as data collection technique. Prior to the focus group interview, it was tried to obtain permits from the places where it is necessary to be a work specific to the company. The name of the company has been used as 'X' firm. In this study, a total of 4 different focus groups consisting of 6-10 participants were performed on April 2017 utilizing a voice recorder, with a total of 30 participants. The focus group interview lasted approximately 45-65 minutes and the voice recorder was used with the permission of the participants. Consumers participating in focus group work were asked to answer the questions considering the three scenarios given to them. Alwahaishi and Snasel, 2013; Nair et al., 2015; Arenas-Gaitan et al., 2015; Juaneda-Ayensa et al., 2016; Morosan and Defranco, 2016; Alalwan et al., 2017 studies were used to search

the answer of the question: “How UTAUT2 model works in the omni-channel shopping of consumers”?

Since the researcher wants to introduce a new application, typical case sampling is chosen from the purposeful sampling methods. The data obtained from focus group interviews were analyzed by descriptive analysis method. First of all, it was decided on which theme the data obtained from the interviews will be organized depending on the theoretical framework. Then, given the thematic framework, the data are organized in a meaningful way, supported and interpreted utilizing the interview quotations.

Result and Discussion

In this study evaluating the omni-channel strategy within the UTAUT2 model, 15 female and 15 male students who participated in the focus group interviews were found to be single, have monthly incomes of 300-1,000 TL and between 22-24 years of age. They are 3rd and 4th class students of Muş Alpaslan University Faculty of Economics and Administrative Sciences.

Three 'X' company-specific scenarios have been identified and responses to this scenario have been evaluated in order to better explain the 'X' firm's overall channel application to students and obtain better information. Scenarios: "Scenario 1: Look at physical store, order from mobile application and deliver home", "Scenario 2: Buy from online store and change at physical ", "Scenario 3: Select from online store and have delivery to physical store". According to the findings, it was determined that the system which satisfied the students the most was 'Scenario 3'.

Variables that may be effective in the acceptance of omni-channel strategy by consumers are supported by the literature in terms of performance and effort expectation, facilitating conditions, habit, price value and innovation (Venkatesh et al., 2003; Venkatesh et al., 2012). Performance expectation variable is composed of the sub-variables as; 'Speed, benefit, time, cargo, price and personalized campaign anticipation'; effort expectancy variable is composed of 'ease of use, expected use of the system, difficulties in using the system, expenditure of mental effort'; facilitating conditions variables are, 'security system, barcode reading problem, payment system related problems. The new themes that can be added to the UTAUT2 model are listed as 'perceived trust', 'situational factors', 'perceived risk', 'worry'.

It is expected that the study contributes to the literature in terms of determining the functioning of the UTAUT2 model, the variables that may be effective in this model and the expressions of these variables in omni-channel shopping behavior. It is also expected that the study will help expand the technology adoption model and conceptualize the omni-channel strategy. It is expected that the firm that applies omni-channel strategy will also be able to help with strategic reviews on how to improve customer satisfaction, how to maintain an integrated shopping experience and how to increase satisfaction.

Çoklu Kanal Stratejisinden Bütüncül Kanal Stratejisine Geçişin Tüketiciler Tarafından Kabulü

The study can be repeated in different regions in Turkey and on consumers with different demographic characteristics. Quantitative studies related to omni-channel shopping under UTAUT2 can be done. Different sectors, technologies can be investigated in terms of their acceptance by consumers. The social media account can be added to work as a fourth channel option. Further research on larger samples can be made.

Hatice AYDIN, İpek KAZANÇOĞLU

EKLER

Tablo 1: Betimsel Analize Dayalı Olarak Bütüncül Kanal Üzerinden Alışverişin Geliştirilmiş Teknoloji Kabul (Utaut2) Modeli Kapsamında Belirlenen Temalar

TEMALAR	Alt kod	İfadeler
Performans beklentisi	Hız beklentisi	"...oturduğum yerden sipariş verebilirim, aniden karar verebilirim."(Kadın, 22) "..çevrimiçi alışveriş çok daha hızlı ve faydalı..." (Kadın, 23). "Mobil uygulamalar işimizi kolaylaştıracak ve hızlandıracak şekilde hazırlanmışsa, o zaman tabiki bizi de hızlandırır." (Kadın, 22).
	Fayda beklentisi	"İstediğim ürüne ulaşabilmek anlamında sistemi faydalı görüyorum."(Kadın, 22).
	Zaman tasarrufu	"Bu süreçle, beğendiğin ürünü alabilirsin, fiziksel mağazada olmam gerekmiyor ve zaman tasarrufu sağlıyor." (Erkek, 22). "Zaman benim için önemli ise, fiziksel mağazayı tercih ederim." (Erkek, 24). "O gün yetişmem gereken bir yer var ise, mağaza mağaza aramak yerine, mobil uygulama üzerinden barkod okutmam, zaman kaybını ortadan kaldıracaktır." (Erkek, 23).
	Kargo beklentisi	"...Kargonun bedava olmasını isterdim." (Erkek, 24).
	Fiyat beklentisi	"Ayın belli günlerinde mobil uygulamada indirim hakkı olursa mobil uygulamayı alışverişimde kullanılabiliyim"(Erkek, 23).
	Kişiyi özel kampanya beklentisi	doğum günümde bir hediye paketi veya hediye çeki gönderseler diye beklerim...."(Kadın, 23). "Daimi müşteriler için kargo, kişiyi özel uygulamalar beklenmektedir". (Erkek, 22).
Çaba beklentisi	Kullanım kolaylığı	"Güvenlik açısından bilgisayardan alışverişi daha güvenli buluyorum." (Kadın, 24).
	Sistemin beklenen kullanım faydası	"Mağazaya giderek ürün değiştirebilme imkanım olduğu için daha fazla ürün almamı sağlayabilir."(Kadın, 24)
	Sistemle ilgili kullanım zorlukları	"Mobil uygulamalarda kasmalar olabilir, şifre girerken kredi kartı bilgilerini girerken sıkıntı olabilir. Uygulamanın kapanması olabilir."(Kadın, 24)
	Harcanan Zihinsel Çaba	"Alışma sürecinde yanlışlıklar yapabilirim."(Kadın, 24) "Zihinsel çaba olarak çevrimiçi mağaza üzerinden ürün seçip istediğim mağazadan ayırtarak daha fazla zihinsel çaba harcarım."(Kadın, Muş, 24) "İlk başta zihinsel çabayı öğrenmek için harcasam da, sonra alışınca bu çaba olmaz." (Kadın, 22) "Zihinsel açıdan yorucu olabileceğini düşünüyorum"(Erkek, 22)
Kolaylaştırıcı koşullar	Güvenlik sistemi	"Bilgisayardan alışveriş yapmanın daha güvenli olduğunu düşünüyorum."(Kadın, 24)
	Barkod okuma problemi	"Veriler eşleşir, barkod konusunda sıkıntı yaşayacağımı düşünmüyorum."(Erkek, 24)
	Ödeme sistemiyle ilgili problem	"...ödemeyi mağazada yapma seçeneğinin olması gerekmektedir"(Kadın, 24).
Alışkanlık		"Fiziksel mağazadan alışveriş yapmak benim için bir alışkanlık"(Kadın, 23)
Fiyat değeri		"Fiziksel mağazadan bakıp, çevrimiçinde fiyatları düşük olduğu için oradan alıyorum." (Erkek, 22)
Yenilikçilik		"Teknolojiyi kullanmayı bilmiyorsak o uygulamayı kullanmakta zorlanabiliriz" (Erkek, 23). "Teknolojik gelişme konusunda yenilikçi olduğumu düşünmüyorum. O nedenle uygulamayı riskli görüyorum." (Kadın, 24)

Çoklu Kanal Stratejisinden Bütüncül Kanal Stratejisine Geçişin Tüketiciler Tarafından Kabulü

Tablo 2: Betimsel Analize Dayalı Olarak Bütüncül Kanal Üzerinden Alışverişin Utaut2 Modeli Kapsamında Modele Eklenebilecek Yeni Temalar Ve Kodlara İlişkin İfadelerin Değerlendirilmesi

TEMALAR	Alt kod	İfadeler
Algılanan güven	Mağazaya Güven	<p>"Fiziksel mağazayı daha güvenli buluyorum." (Erkek, 24).</p> <p>"Firmaya güvendiğim için ve mağaza personelinden de destek alabileceğimi düşündüğüm için sorun yaşamayacağımı düşünüyorum" (Kadın, 23)</p> <p>"Çevrimiçi mağazadan alıp, istediğimiz mağazadan değiştirilme hakkı verilmesi bende güven yarattı, bu güvenle 'olmazsa mağazadan değiştiririm' düşüncesi ile hareket edebilirim." (Erkek, 23).</p>
	Sisteme Duyulan Güven	<p>"Açıkçası cep telefonunun vermiş olduğu veriye çok güvenmem. Kasaya gidipte aratmanın daha güvenilir olduğunu düşünüyorum."(Kadın, 23).</p> <p>"Çevrimiçi sipariş verdiğim veya mobil uygulama ile eve istediğim ürünün gelip gelmeyeceği belli değil, kapıda ödeme daha güvenilir gibi"(Erkek, 22).</p> <p>"Güvenli olmadığını düşündüğüm için uygulamayı kullanmak istemiyorum." (Erkek, 23).</p> <p>"Farklı kanalları kullanarak memnun kalırsam, sisteme güvenirsem başkalarına da öneririm" (Erkek, 22).</p>
Durumsal Faktörler	Ürünlerin aciliyeti ve gerekliliği	<p>"Sabırsızlanıyorum, kargoyu beklemek istemiyorum o nedenle fiziksel mağazalara yöneliyorum."(Erkek, 24)</p> <p>"Ürün acilse o zaman internetten sipariş veriyorum."(Erkek, 24)</p>
	Tüketicilerin buldukları lokasyon	<p>"Uzak bir yerde isem, o zaman internetten sipariş veriyorum."(Erkek, 23)</p>
Algılanan risk		<p>"Çevrimiçi sipariş verdiğim zaman elime ulaşamama riski var..." (Erkek, 22).</p> <p>"Çevrimiçi mağazadan alışveriş yapmak riskli mi?, Ürün isteğim gibi olacak mı?', 'Eğer isteğim gibi değilse ne olacak?' gibi sorular kafamda hep var." (Erkek, 23).</p> <p>"Zaman kaybı olarak düşünürüm. Bana vakit kaybettirdiler diye eleştiririm."(Kadın, 24).</p>
Endişe	Sistemle İlgili Endişe	<p>"....aldığım ürün üstüme, bedenime olur mu endişesi..."(Kadın, 22).</p> <p>"Görsellik açısından farklı ürünle karşılaşılabirim endişesi yaşıyorum." (Erkek, 23).</p> <p>"Paramın boşa gideceği endişesi taşıyorum."(Kadın, 23).</p>
	Ödeme ile ilgili Endişe	<p>"Kredi kartı numaram başkasının eline geçeceği konusunda endişe yaşıyorum."(Erkek , 23).</p> <p>"İnternet ortamında kredi kartı bilgilerinin ve kişisel bilgilerin paylaşılmasını gerektiği için riskli görüyorum." (Erkek, 23).</p>

**TR 61 BÖLGESİ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İŞLETME PAYDAŞLARI
AÇISINDAN MUHASEBE BİLGİ SİSTEMİNİN ÖNEMİNİN FARKINDALIĞINA
YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA¹**

Ali APALI

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Zeliha Tolunay Uygulamalı Teknoloji ve İşletmecilik
Yüksekokulu, Muhasebe ve Finansal Yönetim Bölümü
aapali@mehmetakif.edu.tr

Özge ACUN

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muhasebe ve Finansal
Yönetim A.B.D.
ozgeacunn.1641@gmail.com

Makale Geliş Tarihi: 28.05.2017 Makale Kabul Tarihi: 19.09.2017

Özet

İşletme paydaşlarının işletme ile ilgili bilgileri elde ettikleri temel sistem, muhasebe bilgi sistemidir. Paydaşların muhasebe bilgi sisteminden talep ettikleri bilgiler farklılaşabilmesine rağmen, bu sistemden elde ettikleri bilgiler işletme ile olan ilişkilerinin yönünü belirlemektedir. Paydaşların işletme ile olan ilişkisini belirleyen muhasebe bilgi sisteminin üniversite öğrencileri tarafından farkındalığının ölçülmesi ve ortaya çıkan sonuçların üzerinde öğrencilerin farklı üniversitelerde öğrenim görmelerinin etkisinin ölçülmesi bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket soruları, TR 61 bölgesi olarak tanımlanan Antalya, Isparta ve Burdur illerindeki muhasebe bilgi sistemi dersi alan kamu üniversitelerinin lisans düzeyindeki öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler güvenilirlik analizleri sonrasında Mann Whitney U testine tabi tutulmuştur. Çalışmanın amacı doğrultusunda hazırlanmış olan farklı üniversitelerin öğrencilerinin muhasebe bilgi sistemi üzerindeki farkındalığı üzerinde etkisinin olup olmadığına yönelik hipotezlerin test edilmesi sonucunda, yedi hipotez reddedilmiş, bir hipotez ise kısmen reddedilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin muhasebe bilgi sistemi ile ilgili olan farkındalıklarında, farklı üniversitelerde öğrenim görmelerinin güçlü derecede bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler:TR 61 Bölgesi, İşletme Paydaşları, Muhasebe Bilgi Sistemi.

**A RESEARCH OF TR 61 REGION UNIVERSITY STUDENTS' AWARENESS
OF THE IMPORTANCE OF THE ACCOUNTING INFORMATION SYSTEMS IN
TERMS OF BUSINESS STAKEHOLDERS**

Abstract

The basic system in which business take holders obtain business information is the accounting information system. Although the information that stakeholders demand from the accounting information system may differ, the information they obtain from this system determines the direction of their relationship with the business. Measuring the awareness of

¹ Bu çalışma, 20-22 Nisan 2017 tarihlerinde Bursa'da düzenlenen 2. Lisansüstü İşletme Öğrencileri Sempozyumu'nda sunulmuş, geliştirilerek makale formatına getirilmiştir.

TR 61 Bölgesi Üniversite Öğrencilerinin İşletme Paydaşları Açısından Muhasebe Bilgi Sisteminin Öneminin Farkındalığına Yönelik Bir Araştırma

university students about the accounting information system that determines the relationship of stakeholders to the business and measuring the effect of the students' learning at different universities on the results is the main objective of this study. The survey questions prepared for this purpose have been applied to the undergraduate students of the public universities which took courses in accounting information system in Antalya, Isparta and Burdur illiterate which is defined as TR 61 region. The data obtained from the application were subjected to the Mann Whitney U test after there liability analyzes. Seven hypotheses were rejected and one hypothesis partially rejected as a result of testing the hypotheses as to whether the students of different universities prepared for the purpose of the study had an effect on the awareness of the accounting information system. Therefore, students' awareness of the accounting information system has shown that there is no strong influence of learning at different universities.

Keywords: *TR 61 Region, Business Stakeholders, Accounting Information System.*

Giriş

Muhasebe bilgi sistemi (MBS), elde ettiği belgeleri işleyerek, veri ve bilgiye dönüştüren, bu veri ve bilgileri işletmenin paydaşlarına yani bilgi kullanıcılarına çıktılar halinde ileten sistemdir. Muhasebe bilgi sistemi çıktılarına talep eden işletme paydaşlarını genel kabul görmüş haliyle; hissedarlar, yöneticiler, devlet, kreditorler (finansörler), işletme personeli (çalışanlar), tüketiciler, mal ve hizmet tedarikçileri, rakipler ve toplum (halk) olarak sınıflandırmak mümkündür. MBS kullanıcılarının her birinin işletmeden talep ettikleri bilgiler farklıdır. Hissedarlar MBS'den işletmenin süreklilik ve kar payı ödemeleri ve faaliyet sonuçları hakkındaki bilgiyi ihtiyaç duyarken, işletmelerin üretim sistemlerinin en etkin bir şekilde yürütülebilmesi için tedarikçiler, mal ve hizmet teminiyle ilgili bilgiye ihtiyaç duyarlar. İşletme paydaşlarından tüketiciler mal ve hizmet temininde işletmenin her yönü ile ilgilenirler. MBS'nin sunduğu bilgiler doğrultusunda tüketicilerin işletme ile bağları güçlenir yada zayıflar. Bir diğer bilgi kullanıcısı olan işletme personeli, maaş/ücret politikası, ek ödemeler gibi bilgileri MBS sayesinde kolaylıkla ulaşabilir. İşletmenin amaçları doğrultusunda yatırım kararları, faaliyet kararları, performans ölçümü ve değerlendirilmesi ile ilgili bilgileri MBS sayesinde yöneticiler elde edebilir. İşletmelerin ihtiyaç duyduğu fon gereksinimlerini sağlayabilmeleri için kreditorler işletmeyle ilgili bir takım bilgilere, fon girişi sağlandıktan sonra işletmelerin borç ödeme yükümlülüğünü ne derecede yerine getirebileceklerini ölçmek, işletmenin mali durumu hakkında bilgi sahibi olmak için ihtiyaç duyarlar. Bir diğer paydaş olan devlet, işletmelerin vergi yükümlülüklerinin varlığını MBS sayesinde öğrenir. Mali tablolar aracılığı ile devlet, vergileri kontrol altında tutabilir. MBS'den bilgi elde etmeyi amaçlayan diğer bir paydaş ise, işletmenin rakipleridir. Küreselleşen dünyada yoğun rekabet ortamında işletmelerin faaliyetlerinin sürekliliklerinin etkinliğini görmek, rekabet avantajları sağlamak, yatırım kararlarına ulaşmak, rakiplerin MBS'den talep ettikleri bilgilerdir. MBS rakiplere bu bilgileri sunar. İşletmelerin sürekliliklerini işletme paydaşlarından toplum için işletme hakkında olumlu/olumsuz

düşüncelerini etkiler. Paydaşlardan toplum, işletmenin faaliyetleri arasında, sosyal sorumluluk projelerinin olup olmadığını, halk adına yapılan yatırımlara ne kadar bütçe ayırdıklarının bilgisine MBS'den ulaşabilirler.

Etkin bir MBS bilgi kullanıcılarına çıktılar sağlar ve işletmeler için büyük önem arz eden paydaşlar ile MBS ilişkisi işletmelerin geleceğinde belirleyici olur. Konu bağlamında yapılan literatür taramasında MBS ile ilgili çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Ancak, işletme paydaşları ve MBS arasında belirli uygulama alanına sahip çalışmaya rastlanılamamıştır. Diğer yandan işletme paydaşları ve MBS arasındaki ilişkinin farkındalığının öğrencilerdeki farkındalığına yönelik hazırlanan bir çalışmanın tespit edilememesi konu bakımından, konunun Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversiteleri'nde uygulama alanına sahip olması ise örneklem bakımından çalışma literatüre katkı sağlayacaktır.

Etkin bir MBS sayesinde birçok bilgi kullanıcıları faydalanmakta ve MBS, paydaşlar açısından büyük önem arz etmektedir. Araştırmada, MBS'nin işletme paydaşları açısından öneminin, MBS dersi alan öğrenciler üzerindeki farkındalıklarının tespit edilmesi ve farkındalıkları üzerinde öğrenim gördükleri üniversitelerin etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada önce konu bütünlüğünün sağlanması açısından muhasebe bilgi sistemi ve bu sistem ile işletme paydaşları arasındaki ilişkinin ne olduğu ile ilgili literatür bilgisi ve MBS ile ilgili yapılan bazı uygulamalı çalışmaların sunulması sonrasında çalışma ile ilgili uygulamaya yer verilmiştir.

1. Kavramsal Çerçeve

Muhasebe bilgi sistemi işletmelerde kullanılan en eski, en yaygın ve en önemli bilgi sistemidir. İşletmelerde iç ve dış bilgi kullanıcılarına doğru ve güvenilir bilgiler sağlayan sistem, muhasebe bilgi sistemidir (Acar ve Özçelik, 2011: 11). Muhasebe bilgi sistemi işletmelerin aynası ve dili gibidir. Bu sistem, işletme faaliyetlerinin kaydedilmesi, işletme sorunlarının belirlenmesi, sorunlara çözüm üretilmesi ve yönetimin karar almasına katkı sağlar. Bu sistem işletmelerin faaliyette bulunmaları ve süreklilik kazanmaları için, işletmelere sahip oldukları varlık ve kaynakların belirlenmesi, varlık ve kaynaklarında meydana gelen değişmelerin izlenmesinde ve faaliyet sonucunda kar ve zarar durumlarının tespitinde yardımcı olur. MBS, işletmelerin faaliyetlerine ilişkin verilerin toplanması, kaydedilmesi, sınıflandırılması, stratejilerin geliştirilmesi ve uygulanması, denetim faaliyetlerinin yerine getirilmesi gibi işlemlerin verilerini işleyerek, işletme faaliyet kararlarında kullanılmak üzere bilgi kullanıcılarının ihtiyacına yönelik bilgilere dönüştürülmesi ve işletmenin sahip olduğu varlık ve kaynakların korunması için her türlü kontrolün sağlanması işlevlerini yerine getirir (Çidem, 2013: 29). Muhasebe bilgi sistemi, bilgi kullanıcılarına; verilerin toplanması, işlenmesi ve bilgi kullanıcılarına ileterek etkili kararlar alabilmelerine olanak sağlar (Demir, 2005:147). İşletmelerin finansal işlemlerini kaydetmek için kullanılan MBS, kontrol sistemlerini, muhasebe tekniklerini, kullanıcı ara yüzlerini ve bilgi sistemleri endüstrisinin teknolojilerini birleştirir (Çidem, 2013: 21).

MBS'nin temel amacı, hazır olan belgeye dayalı ya da kendisinin hazırladığı belgelere dayanarak ortaya çıkan mali olayların, işletme faaliyetleri sonucunda işletmenin varlık ve kaynaklarında meydana gelen artış ya da azalışların kayıtlarını gerçekleştirmesi sonucunda elde edilen, veri ya da bilginin işletmenin iç ve dış paydaşlarına sunulmasıdır.

Muhasebe bilgi sisteminde üretilen muhasebe bilgisinin kullanıcılara tam olarak fayda sağlayabilmesi için bazı niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu nitelikleri; doğruluk, güvenilirlik, ilgililik, tamlık, zamanlılık, ulaşılabilirlik, anlaşılabilirlik ve etkin maliyet şeklinde sıralamak mümkündür (Demir, 2010: 143).

Muhasebe bilgi sistemi, bilgi kullanıcılarına ihtiyaç duyulan bilgileri sunabilmek için, ham verileri toplar talep edildiğinde bu verileri işleyerek bilgi halinde bilgi kullanıcılarına iletir. Yani muhasebe bilgi sistemi, işletmede muhasebe verilerini işleyerek dağıtan bilgi sistemi olmakla beraber aynı zamanda işletmenin birçok farklı türde bilgi üretimi ve dağıtımını da yapar (Gül, 2013: 45). Muhasebe bilgi sistemi bilgi kullanıcılarına, ihtiyaç duyulan gerekli, kaliteli bilgileri sunar. İşletmenin paydaşları, muhasebe bilgi sisteminin iç ve dış bilgi kullanıcılarını oluşturur. Bunlar, hissedarlar, yönetim, devlet, kreditorler(kredi sağlayan kuruluşlar), işletme çalışanları(personel), tüketiciler, işletmenin tedarikçileri, işletme rakipleri ve toplum (halk)'dır.

Hissedarlar, işletmelerde ortaklık hakkı, payı olan kişilerdir. Hissedarlar işletmenin mali durumu hakkında bilgi sahibi olma hakları bulunmaktadır. Hissedarların işletmeden beklentisi işletme değerinin maksimize edilmesidir. Diğer yandan işletmenin finansal performansı, kar payı ödemeleri açısından elde edilecek olan bilgi, hissedarlar tarafından oldukça önemlidir (Pekkola, 2001: 32 aktaran Ertuğrul, 2008:214). Dolayısıyla muhasebe bilgi sistemi sayesinde hissedarlar, işletmenin faaliyetleri hakkında bilgi elde ederek, işletmelerin faaliyet sonuçlarını takip edip, bu faaliyetleri kontrol edebilirler. Dönem sonlarında temettü ödemelerinin yapılıp yapılamayacağını, işletmenin karlılığının olup olmadığını ve dolayısıyla işletmenin süreklilik gösterip gösteremeyeceği hakkındaki bilgileri MBS'den elde edebilirler.

Muhasebe bilgi sistemi ile işletme paydaşlarından olan tedarikçiler arasında mal/hizmetin temin edilmesinde bilgi alışverişi söz konusudur. İşletmelerde üretim sistemlerinin en etkin biçimde yürütülebilmesi için mal/hizmeti en kolay şekilde ve zamanında temin edilmelidir. İşletmelerin üretim faaliyetleri için bunun gibi bilgiler muhasebe bilgi sisteminin verileri sayesinde kolaylıkla takip edilebilir.

İşletmeler açısından tedarikçiler, mal ve hizmet tedarikçileri olarak ayrılmaktadır. Ancak her iki tedarikçi de işletmenin bilgi sunucusu olan MBS'den benzer bilgiler talep etmektedir. Tedarikçiler, MBS sayesinde mali gücünü ortaya koyan işletmeler ile daha kolay ve hızlı şekilde mal ve hizmet temin etme yoluna girmektedirler.

Tüketiciler, mal hizmet tüketiminde bazı konularda işletme hakkında bilgi sahibi olmayı isterler. Muhasebe bilgi sisteminin sunduğu bilgiler doğrultusunda tüketicilerin işletmeyle ilgili bağları belirlenir. İşletmede uygulanan fiyat politikası, ürünlerinin kalite ve garanti durumları, satış sonrasında ürünlerle ilgili memnuniyet dereceleri hatta çalışanlarına ödedikleri ücret ve maaşlar bile bazen tüketicilerin işletmeden mal/hizmet temin etmesini etkiler. Örneğin tüketici davranışlarında, işletmenin mali tablolarını inceleyerek faizli işlemlerin varlığı, faizli işlemlere uzak duran tüketiciyi, işletmeden uzaklaştırır. Ya da çevreye duyarlı bir tüketicinin işletmenin mali tablolarında arıtma faaliyetine yönelik herhangi bir yatırımı görememesi tüketicinin işletmeden yine uzaklaşmasına neden olacaktır.

İşletme paydaşlarından personel, işletmede çalışan, işletmeye fayda ve değer sağlayan bireylerdir. Personelde muhasebe bilgi sistemi sayesinde işletme hakkında bilgi sahibi olur. Personel, maaş/ücret politikaları, ek ödemeler, işletmedeki verimlilikleri, işletmede çalıştıkları saat, devamsızlık süreleri gibi bilgileri MBS'den kolaylıkla öğrenebilirler. İşletme personeli ayrıca, işletmenin karlılığı ile işletmenin sürekliliği hakkında bilgi sahibi olacaklardır. Bu durum çalışanların iş ortamında motive olmasına neden olabilecektir.

Yöneticiler, belirli amaçlar doğrultusunda, işletmenin sahip olduğu varlıkların ve kaynakların üretim faktörlerinden emek ile uyumlu hale getirilmesini sağlarlar. Yöneticiler, işletmenin amaçlarına ulaşabilmek için ihtiyaç duydukları bilgiyi MBS'den talep eder ve bu bilgiyi istedikleri anda elde etmeyi isterler. Ayrıca yöneticiler, işletme adına yatırım kararlarını almalarında MBS'den belirli analizler için veri ve bilgi talep ederler.

Bir diğer paydaş olan kreditorler (finansörler-fon sağlayıcılar), işletmenin ihtiyaç duyduğu fon gereksinimini sağlamada işletmenin bir takım bilgilerini elde etmek isterler. Talep edilen bilgiler, muhasebe bilgi sisteminden edinirler. Bu bilgileri, fon girişi sağlandıktan sonra, işletmenin borç ödeme yükümlülüğünü ne derecede yerine getirebileceklerini ölçmek amacıyla kullanırlar. Böylece işletmenin mali tablolarından elde edilen bilgiler sayesinde işletmeler daha düşük faizli, hızlı ve kolay kredi temin edebilmektedirler.

Devlet, işletmenin bilgi talep eden diğer paydaşıdır. Devlet bütün faaliyetlerinin finansmanını, topladığı vergiler aracılığıyla karşılamaya çalışır. Bu vergiler arasında işletmenin faaliyetlerinde vergiyi doğuran her türlü olaydan doğan (GV, DV, ÖTV gibi) birçok vergi geliri devleti ilgilendirmektedir. Tüm bu vergi bilgileri muhasebe bilgi sistemi sayesinde devlet tarafından kontrol edilebilir. Ayrıca devlet MBS sayesinde, işletmenin denetim faaliyetini yerine getirebilir. Denetimler ve kontroller ile geçmiş ve gelecek vergi borçları hakkında bilgi sahibi olabileceği gibi ülkenin makro göstergelerini etkileyen işletmelerin geneli hakkında da gerekli verileri muhasebe çıktılarından öğrenebilmektedir.

Rakipler, devlet gibi işletmenin dış paydaşları arasındadır. İşletmeler rakipleriyle yoğun bir rekabet ortamındadırlar. Bu yüzden rakipler işletmenin

durumu hakkında bilgi sahibi olmak isterler ve bu bilgilere muhasebe bilgi sistemi çıktıkları sayesinde ulaşabilirler. İşletmeler piyasada faaliyet gösteren diğer işletmelerin mali tablolarını çok dikkatli şekilde takip ederler. Rakiplerin muhasebe çıktıklarından, rakiplerinin rekabet avantajlarını, pazarda sürekliliği sağlayıp sağlayamayacakları, gibi kendilerini ilgilendiren durumlar hakkında bir takım öngöründe bulunabilirler. Böylece rakiplerinin MBS'den elde ettikleri bilgiler sayesinde, yatay veya dikey küçülme yada büyüme kararı alabilecekleri gibi, rakip işletmelerin stratejilerini kopyalama yoluna da gidebileceklerdir.

Son olarak işletme paydaşlarından birbirlerinin yerine kullanılabilen toplum ya da halk, işletmenin durumu hakkında bilgi sahibi olma hakkına sahiptir. İşletmenin sürekliliği, toplumun işletme hakkında olumlu/olumsuz düşünceleri etkiler. Toplum, işletmenin, sosyal sorumluluk projeleri, toplumdaki saygınlığı, topluma karşı tutumu ve buna benzer bilgiler MBS çıktıkları sayesinde öğrenebilecektir.

2. Literatür

Dinç ve Varıcı (2008), Karadeniz Bölgesi'nde 196 sanayi firmasına yapmış oldukları araştırmada MBS ile kurumsallaşma arasında ilişki düzeyinin belirlenmesine yönelik anket uygulaması sonucunda MBS ile kurumsallaşma arasında güçlü pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu kanısına varmış ve MBS etkinliğinin kurumsallaşmaya etki eden faktörlerden biri olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Dinç ve Abdiğlu (2009), yapmış oldukları çalışmada MBS'nin raporlama, örgüt yapısı, açıklık ve anlaşılabilirlik, veri biriktirme ve işleme ilkeleri ile kurumsal yönetim anlayışının ilkeleri arasında güçlü pozitif yönlü bir ilişkinin varlığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca kurumsal yönetimin başarılı yürütülebilmesi için MBS'ine önem verilmesi gerektiği sonucuna varmışlardır.

Yazıcı (2010), çalışmasında, Erzurum ilinin organize sanayi bölgesinde faaliyet gösteren KOBİ'lerin yönetim kararlarında MBS'den faydalanma düzeylerinin tespiti amacıyla uygulanan anketlerin analizleri sonucunda MBS'den faydalanma düzeyini gösteren faktörler açısından genel bir iyileştirme gerektiği ve işletmelerin büyümesi artıkça MBS'den faydalanma düzeyinde artış olduğu görülmüştür.

Mizrahi (2011), İzmir ilinde faaliyet gösteren KOBİ'ler üzerinde gerçekleştirdiği, KOBİ'ler de alınan işletme kararlarında muhasebe bilgi sisteminin etkinlik ve verimlilik düzeylerinin belirlenmesine yönelik anket uygulamasında 80 işletmenin vermiş oldukları cevaplar analiz edilmiş, verilen cevaplar doğrultusunda MBS'nin yönetim kararlarında %65 oranında kullanılmadığı saptanmıştır. Anonim şirket düzeyinde KOBİ'lerin diğer düzeydeki KOBİ'lere göre daha fazla yararlandığı hususuna dikkat çekilerek, araştırma sonucunda işletmelerin büyümesi ve çalışan sayılarının artması ile MBS'ni etkin kullanma arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akgün ve Kılıç (2013), çalışmalarında Ankara ilinin Şereflikoçhisar ilçesinde bulunan 33 tuz işletmesine yönelik anket uygulaması yapılmıştır. MBS'nin işletme

yönetiminin etkinliğinin ölçülmesine yönelik hazırlanan anket verilerinin analizi sonucunda, MBS'nin getirdiği yeniliklerin, işletme yönetiminin etkinliği üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaderli ve Köroğlu (2014), işletmelerde MBS ile kurumsal yönetim anlayışı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada Marmaris ilçesindeki 19 işletmeye uygulanan anket verilerinin analizleri sonucunda, MBS'nin raporlama, açık ve anlaşılabilir olma, veri biriktirme ve işleme ilkeleri ile kurumsal yönetim anlayışının şeffaflık ve hesap verilebilirlik ilkeleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ayrıca işletmelerin faaliyet alanlarına göre kurumsal yönetim anlayışı ile MBS'nin bazı ilkelerine verilen önem derecelerinin değişiklik gösterdiği anlaşılmıştır.

3. Araştırmanın Yöntemi

Bu başlık altında araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, sayıltı ve hipotezleri ile araştırmada kullanılan verilerinin güvenilirlik analizi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli iki kısımdan oluşmaktadır. Bunlardan birincisi, literatür taraması ile araştırmanın uygulama kısmına hazırlığın yapılması, ikincisi ise anket yöntemi ile MBS dersi alan öğrencilerin farkındalıkları arasındaki farklılığın saptandığı analiz kısmıdır.

Öğrencilere uygulanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyleri ve hangi okulda öğrenim gördüklerini tanımlamaya yönelik üç soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise, öğrencilerin MBS'nin işletme paydaşları açısından öneminin farkındalıkları arasındaki farklılığı belirlemeye yönelik 5'li likert ölçüm tekniğiyle 16 soru içermektedir. Bu 16 soru 'tamamen katılmıyorum', 'katılmıyorum', 'kararsızım', 'katılıyorum', 'tamamen katılmıyorum' şeklinde ölçeklendirilmiştir.

Araştırmada, kullanılan tanımlayıcı değişkenlerin yüzde ve frekans yöntemiyle analizleri yapılmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca çalışmada Mann Whitney U Testi uygulanmış, gerekli yorumlamaları yapılmıştır. Bu test SPSS 20.0 kullanılarak sonuçlandırılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın amacına uygun olarak seçilen örneklemin, araştırmanın evrenini temsil etmesi gerekmektedir. Araştırmanın evreni Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin tamamıdır. Bu evren içerisinde TR61 bölgesinin evreni temsil edeceği sınırlılığı dâhilinde, Isparta, Burdur ve Antalya'daki kamu üniversiteleri çalışmanın örnekleme olarak belirlenmiştir. Bu illerden, Antalya İlinde Akdeniz Üniversitesi ve Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Isparta'da Süleyman Demirel Üniversitesi (SDÜ) ve Burdur'da Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ) bulunmaktadır. Araştırmanın dersi alan öğrenciler kapsamında olmasından dolayı, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi'nde muhasebe bilgi sistemi

dersinin müfredatta olduğu için, sadece bu iki üniversitenin öğrencileri araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Ders, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'ne bağlı, Bucak Zeliha Tolunay Uygulamalı Teknoloji ve İşletmecilik Yüksek Okulu, Muhasebe ve Finansal Yönetim Bölümü'nde ve Süleyman Demirel Üniversitesi, Yalvaç Büyükkutlu Uygulamalı Bilimler Yüksek Okulu, Muhasebe ve Finansal Yönetim Bölümü'nde verilmektedir. Bu bölümlerde dersi alan 501 öğrenci bulunmaktadır. Zeliha Tolunay Uygulamalı Teknoloji ve İşletmecilik Yüksek Okulu'nda dersi alan 395 öğrenci ve Yalvaç Büyükkutlu Uygulamalı Bilimler Yüksek Okulu'nda dersi alan 106 öğrenci derse kayıt yaptırmıştır. Araştırmada Zeliha Tolunay Uygulamalı Teknoloji ve İşletmecilik Yüksek Okulu'nda 264 öğrenci, Yalvaç Büyükkutlu Uygulamalı Bilimler Yüksek Okulu'nda 73 öğrenci olmak üzere toplam 337 öğrenciye ulaşılmış ve bu öğrencilerin % 67'sine denk gelmektedir. Araştırmada öğrencilerin anketi cevaplarlarken anlayamadıkları sorular hakkında açıklamalarda bulunmuş ve boş sorunun bırakılmaması ve iki cevap işaretlememeleri uyarısında bulunularak anketlerin tamamının geçerli olması sağlanmıştır.

3.3. Araştırmanın Sayıltı ve Hipotezleri

Araştırmada “çalışma grubunda yer alan öğrencilerin farkındalık ölçeklerini doğru şekilde anlayarak, içtenlikle cevapladığı” ve “araştırma, öğrencilerin farkındalık düzeylerini doğru olarak ölçtüğü” sayıltıları benimsenmiştir. Ayrıca araştırma, TR 61 Bölgesi muhasebe bilgi sistemi dersini alan kamu üniversite öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın ana hipotezi “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerinin MBS'nin ürettiği bilginin işletme paydaşlarının işletme ile ilişkilerinin yönünü etkilediğinin farkındalıkları ile Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencilerinin farkındalıkları arasında anlamlı bir fark vardır” şeklinde belirlenmiş iken alt hipotezler şu şekilde belirlenmiştir;

H.1. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerinin MBS'nin ürettiği bilginin hissedarların işletme hakkında bilgi sahibi olmalarındaki temel unsur olduğunun farkındalıkları ile Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencilerinin farkındalıkları arasında anlamlı bir fark vardır.

H.2. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerinin MBS'nin ürettiği bilginin tedarikçilerin mal ve hizmet sağlamasında etkili olduğunun farkındalıkları ile Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencilerinin farkındalıkları arasında anlamlı bir fark vardır.

H.3. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerinin MBS'nin ürettiği bilginin tüketicilerin işletme ile ilişkilerini sürdürmesinde etkili olduğunun farkındalıkları ile Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencilerinin farkındalıkları arasında anlamlı bir fark vardır.

H.4. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerinin MBS'nin ürettiği bilginin çalışanların işletmeye olan bağlılığının yönünü etkilediğinin farkındalıkları ile

Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencilerinin farkındalıkları arasında anlamlı bir fark vardır.

H.5. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerinin MBS'nin ürettiği bilginin yönetici davranışları üzerinde etkili olduğunun farkındalıkları ile Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencilerinin farkındalıkları arasında anlamlı bir fark vardır.

H.6. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerinin MBS'nin ürettiği bilginin kreditorler tarafından sağlanan krediler üzerinde etkisinin olduğunun farkındalıkları ile Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencilerinin farkındalıkları arasında anlamlı bir fark vardır.

H.7. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerinin MBS'nin ürettiği bilginin devletin işletme faaliyetlerini takip ettiği en önemli enstrüman olduğunun farkındalıkları ile Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencilerinin farkındalıkları arasında anlamlı bir fark vardır.

H.8. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerinin MBS'nin ürettiği bilginin rakip firmaların kararlarında etkili olduğunun farkındalıkları ile Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencilerinin farkındalıkları arasında anlamlı bir fark vardır.

3.4. Araştırma Verilerinin Güvenilirliği

Alpha katsayısına bağlı olarak güvenilirlik analizi sonucunun değerlendirilmesi için genel çizelge aşağıdaki gibidir (Kalaycı, 2008: 405).

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değil,

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirlikte,

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilir,

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek güvenilirlikte.

Muhasebe bilgi sistemi dersi alan öğrencilerin işletme paydaşlarındaki öneminin farkındalığının ölçülmesi çalışmasında elde edilen verilerin güvenilirlik analizi katsayısı (Cronbach's Alpha), 0.863'tür. Böylece bahsedilen genel çizelgeye göre, 0,863 sonucu yüksek güvenilirlikteki bir sonuçtur.

4. Araştırmanın Bulguları ve Yorumları

Çalışmanın bu kısmında anket verileri önce demografik sonrasında ise fonksiyonel şekilde incelenmiştir. Demografik kısımda ankete katılan öğrencilerin, cinsiyetleri, sınıfları ve öğrenim gördükleri üniversiteleri hem frekans hem de yüzdelerle gösterimlerle tablolaştırılmıştır. Fonksiyonel kısımda ise hipotezler Mann Whitney U testine tabi tutulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1. Katılımcıların Demografik Verilerinin Analizi

Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Kadın	197	58,5	58,5	58,5
Erkek	140	41,5	41,5	100,0
Toplam	337	100,0	100,0	

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımı gösterilmiştir. Toplam 337 öğrencinin 197’sini yani %58,5’inin kadınlar, 140’ını yani %41,5’ini ise erkeklerden oluşmaktadır.

Tablo 2: Öğrencilerin Sınıf Dağılımları

Sınıf	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
3.Sınıf	139	41,2	41,2	41,2
4.Sınıf	198	58,8	58,8	100,0
Toplam	337	100,0	100,0	

Tablo 2’de öğrencilerin sınıf dağılımları, frekans ve yüzdelik sistemiyle gösterilmektedir. Çalışmaya katılan toplam 337 öğrencinin 139’u yani %41,2 3.Sınıf, 198’si ise yani %58,8’ini 4.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Tablo 3: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversite Dağılımları

Üniversite	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ)	264	78,3	78,3	78,3
Süleyman Demirel Üniversitesi (SDÜ)	73	21,7	21,7	100,0
Toplam	337	100,0	100,0	

Tablo 3’te çalışmaya katılan öğrencilerin 264’si %78,3’ü Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencisi, 73’ü yani %21,7’lik kısmı ise Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencisidir.

4.2. Fonksiyonel Değişkenlere İlişkin Bulgular

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi muhasebe bilgi sistemi dersi alan öğrencilerin MBS’nin işletme paydaşları açısından öneminin farkındalığına ilişkin fonksiyonel değişkenler ile demografik bağımsız değişken (öğrenim görülen üniversite) arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U Testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4: MBS'nin Hissedarlar Açısından Öneminin Farkındalığının Farklı Üniversitelerde Öğrenim Gören Öğrenci Gruplarının Verilerinin Analizi

Soru	Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı		
Hissedarların faaliyet sonuçlarını takip ve kontrol etmesi	MAKÜ	264	169,45	44734,50	Mann-Whitney U	9517,500
	SDÜ	73	167,78	12218,50	Wilcoxon W	12218,500
Toplam		337			Z Asymp. Sig. (-2 tailed)	-0,177 0,859
Hissedarların işletme varlıkları ve kaynakları hakkında bilgi sahibi olması	MAKÜ	264	169,13	44651,50	Mann-Whitney U	9600,500
	SDÜ	73	168,51	12301,50	Wilcoxon W	12301,500
Toplam		337			Z Asymp. Sig. (-2 tailed)	-0,054 0,957

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin öğrenim gördüğü üniversiteye göre, vermiş oldukları cevaplar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığının cevabı Mann Whitney U testi ile aranmıştır. Analizde kabul edilen üniversite öğrencilerinin MBS'nin ürettiği bilginin hissedarların işletme hakkında bilgi sahibi olmalarındaki temel unsur olduğunun farkındalıklarına yönelik hipotezde ilk soruya uygulanan Mann Whitney U testi= 9517,500; $p=0,859 \geq 0,05$ olduğu için sonuçlar arasında herhangi bir farklılık söz konusu olmadığı ortaya çıkmıştır. H1'i test etmek için hazırlanan ikinci soruda Mann Whitney U=9600,500; $p= 0,957 \geq 0,05$ olduğundan, ortaya çıkan farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuçlarla öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitenin farkındalık üzerinde herhangi bir etkisi yoktur ve H1 hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 5: MBS'nin Tedarikçiler Açısından Öneminin Farkındalığının Farklı Üniversitelerde Öğrenim Gören Öğrenci Gruplarının Verilerinin Analizi

Soru	Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı		
Stok takibinin sağlanması	MAKÜ	264	267,99	44350,00	Mann-Whitney U	9370,000
	SDÜ	73	172,64	12603,00	Wilcoxon W	44350,000
					Z	-0,388
					Asymp. Sig. (-2 tailed)	0,698
Toplam		337				
İşletmenin mal/hizmet temininin kolaylaşması	MAKÜ	264	167,37	44186,50	Mann-Whitney U	9206,500
	SDÜ	73	174,88168,51	12766,50	Wilcoxon W	44186,500
					Z	-0,619
					Asymp. Sig. (-2 tailed)	0,536
Toplam		337				

H2 hipotezi kapsamında birinci soruda Mann Whitney U Testi=9370,000; $p=0,698 \geq 0,05$ ve ikinci soruda Mann Whitney U Testi= 9206,500 $p=0,536 \geq 0,05$ şeklindedir. Bu sonuçlara göre Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencilerinin farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ve bu durumda H2 hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 6: MBS'nin Tüketiciler Açısından Öneminin Farkındalığının Farklı Üniversitelerde Öğrenim Gören Öğrenci Gruplarının Verilerinin Analizi

Soru	Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı		
Tüketicilerin işletme hakkında düşüncelerinin etkilemesi	MAKÜ	264	167,72	44277,50	Mann-Whitney U	9297,500
	SDÜ	73	173,64	12675,50	Wilcoxon W	44277,500
Toplam		337			Z	-0,483
					Asymp. Sig.(-2 tailed)	0,629
Tüketicilerin işletme ile ilişkilerinin sürdürülmesi	MAKÜ	264	162,83	42987,00	Mann-Whitney U	8007,000
	SDÜ	73	191,32	13966,00	Wilcoxon W	42987,000
Toplam		337			Z	-2,399
					Asymp. Sig.(-2 tailed)	0,016

Tablo 6'da Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerinin MBS'nin ürettiği bilginin tüketicilerin işletme ile ilişkilerini sürdürmesinde etkili olduğunun farkındalıkları ile Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencilerinin farkındalıkları arasında anlamlı bir fark vardır yönündeki hipotezin test edilmesi amacıyla hazırlanan sorulara ilişkin analiz sonuçları gösterilmiştir. İlk soruda uygulanan Mann Whitney U Testi=9297,500; $p=0,629 \geq 0,05$ olduğu için sonuçlar arasındaki herhangi bir farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. İkinci soruda Mann Whitney U Testi=8007,000; $p=0,016 \leq 0,05$ olduğu için öğrenim görülen okulun bu soru üzerinde etkisinin olduğu ve oluşan değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilmektedir. Yani çıkan farklılık öğrenim görülen okulda kısmen anlamlıdır.

Tablo 7: MBS'nin İşletme Personeli Açısından Öneminin Farkındalığının Farklı Üniversitelerde Öğrenim Gören Öğrenci Gruplarının Verilerinin Analizi

Soru	Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı		
İşletme personelinin maaş/ücret beklentisi	MAKÜ	264	167,68	44266,50	Mann-Whitney U	9286,500
	SDÜ	73	173,79	12686,50	Wilcoxon W	44266,500
					Z	-0,493
Toplam		337			Asymp. Sig. (-2 tailed)	0,622
Çalışanların iş güvencesi düşüncesi ile daha fazla motive olması	MAKÜ	264	169,75	44813,00	Mann-Whitney U	9439,000
	SDÜ	73	166,30	12140,00	Wilcoxon W	12140,000
					Z	-0,285
Toplam		337			Asymp. Sig. (-2 tailed)	0,776

Tablo 7'de hipotezin üniversite farklılığına göre analizinin yapılması amacıyla hazırlanan soruların birincisinde Mann Whitney U Testi=9286,500; $p=0,622 \geq 0,05$ ve ikinci soruda ise, Mann Whitney U Testi=9439,000; $p=0,776 \geq 0,05$ olduğu için Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencileri ile Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencilerinin farkındalıkları arasındaki farklılığın anlamı yoktur. Yani öğrenim görülen üniversitenin farkındalık üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı görülmekte ve H4 hipotezi reddedilmektedir.

Tablo 8: MBS'nin Yöneticiler Açısından Öneminin Farkındalığının Farklı Üniversitelerde Öğrenim Gören Öğrenci Gruplarının Verilerinin Analizi

Soru	Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı		
Yöneticilerin diğer birimlerinin koordinasyonunun gerçekleştirilmesi	MAKÜ	264	166,34	43913,00	Mann-Whitney U	8933,000
	SDÜ	73	178,63	13040,00	Wilcoxon W	43913,000
					Z	-1,029
Toplam		337			Asymp. Sig. (-2 tailed)	0,303
Yöneticilerin yeni yatırım kararları alması	MAKÜ	264	165,08	43581,50	Mann-Whitney U	8601,500
	SDÜ	73	183,17	13371,50	Wilcoxon W	43581,500
					Z	-1,511
Toplam		337			Asymp. Sig. (-2 tailed)	0,131

Tablo 8'de yapılan analiz sonucunda H₅'i test etmek amacı ile hazırlanan ilk sorunun Mann Whitney U testi=8933,000; p=0,303≥0,05 olduğu için bu sorunun öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelerin farklı olmasında katılımcıların verdikleri cevaplar arasında bir farklılığın anlamı yoktur. İkinci sorudaki Mann Whitney U testi=8601,500;p=0,131≥0,05 olmuş ve katılımcıların vermiş oldukları cevaplar arasındaki farklılığın anlamı bulunmamaktadır. Sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Dolayısıyla H₅ hipotezi 0,05 anlamlılık düzeyinde reddedilmiştir.

Tablo 9: MBS'nin Kreditorler Açısından Öneminin Farkındalığının Farklı Üniversitelerde Öğrenim Gören Öğrenci Gruplarının Verilerinin Analizi

Soru	Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı		
İşletmenin kolay kredi bulması	MAKÜ	264	167,35	44180,50	Mann-Whitney U	9200,500
	SDÜ	73	174,97	12772,50	Wilcoxon W	44180,500
					Z	-0,617
Toplam		337			Asymp. Sig.(-2 tailed)	0,537
İşletmenin hızlı kredi bulması	MAKÜ	264	170,07	44899,00	Mann-Whitney U	9353,000
	SDÜ	73	165,12	12054,00	Wilcoxon W	12054,000
					Z	-0,402
Toplam		337			Asymp. Sig.(-2 tailed)	0,687

Tablo 10'da öğrencilerin MBS'nin kreditorlere bilgi sağlaması ve bu bilgilerin işletmelerin kredi teminindeki etkisinin farkındalıklarının öğrenim görülen üniversiteye göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U Testi ile aranmıştır. Üniversite öğrencilerine yöneltilen soruların test edilmesi amacıyla ilk soruya uygulanan Mann Whitney U Testi= 9200,500; $p= 0,537 \geq 0,05$ olduğu için öğrencilerin farkındalıkları arasında farklılık anlamlı değildir. İkinci soruda Mann Whitney U= 9353,000; $p= 0,687 \geq 0,05$ olduğu için ortaya çıkan farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ve H6 hipotezi bu iki soruya dayanılarak reddedilmiştir.

Tablo 10: MBS'nin Devlet Açısından Öneminin Farkındalığının Farklı Üniversitelerde Öğrenim Gören Öğrenci Gruplarının Verilerinin Analizi

Soru	Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı		
Devletin işletmenin mali durumu hakkında bilgi edinmesi	MAKÜ	264	169,32	44701,50	Mann-Whitney U	9550,500
					Wilcoxon W	12251,500
	SDÜ	73	167,83	12251,50	Z	-0,125
					Asymp. Sig.(-2 tailed)	0,900
Toplam		337				
Devletin denetim faaliyetlerinde bilgi edinmesi	MAKÜ	264	166,91	44065,50	Mann-Whitney U	9085,500
					Wilcoxon W	44065,500
	SDÜ	73	176,54	12887,50	Z	-0,782
					Asymp. Sig.(-2 tailed)	0,434
Toplam		337				

Tablo 10'da test edilen MBS'nin ürettiği bilgiler doğrultusunda devletin işletme faaliyetlerini takip edebilmesi yönündeki hipotezin kabulünde öğrenim görülen üniversitenin verilen cevapların farklılaşmasında etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla ilk soruya uygulanan Mann Whitney U Testi=9550,500; $p=0,900 \geq 0,05$ olduğu için bir farklılık söz konusu olmadığı ortaya çıkmıştır. İkinci soruda Mann Whitney U Testi=9085,500; $p=0,434 \geq 0,05$ olduğu için H.7 hipotezinde Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencileri ve Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencileri arasında bir farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Ortaya çıkan farklılığın istatistiksel olarak bir anlamı yoktur ve H7 hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 11: MBS'nin Rakipler Açısından Öneminin Farkındalığının Farklı Üniversitelerde Öğrenim Gören Öğrenci Gruplarının Verilerinin Analizi

Soru	Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı		
Rakip firmanın işletmeyle karşılaştırılabilirliği	MAKÜ	264	168,45	44470,00	Mann-Whitney U	9490,000
	SDÜ	73	171,00	12483,00	Wilcoxon W	44470,000
					Z	-0,212
Toplam		337			Asymp. Sig. (-2 tailed)	0,832
Rakiplerin piyasaya girme yada çıkmasında ki etkisi	MAKÜ	264	168,63	44519,00	Mann-Whitney U	9539,000
	SDÜ	73	170,33	12434,00	Wilcoxon W	44519,000
					Z	-0,138
Toplam		337			Asymp. Sig. (-2 tailed)	0,890

Tablo 11'de Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerinin MBS'nin ürettiği bilginin rakip firmaların kararlarındaki etkisinin farkındalıkları ile Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencilerinin farkındalıkları arasında anlamlı bir fark vardır hipotezini test edildiği birinci sorunun Mann Whitney U Testi=9490,000; $p=0,832 \geq 0,05$ ve MBS mali tablolar ile rakiplerin piyasa durumunu belirlemesine yönelik ikinci soruda Mann Whitney U Testi=9539,000; $p=0,890 \geq 0,05$ olduğu için öğrenim görülen üniversitenin ortaya çıkan farklılık üzerinde bir etkisinin olmadığı anlaşılmış ve dolayısıyla H8 hipotezi reddedilmiştir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

TR 61 bölgesi üniversite öğrencilerinin işletme paydaşları açısından muhasebe bilgi sisteminin öneminin üniversite öğrencileri tarafından farkındalığının ölçülmesi ve öğrencilerin öğrenim gördükleri farklı üniversitelerin farkındalıkları üzerinde bir etkisinin olup olmadığının araştırıldığı sekiz hipotezin Mann Whitney U Testi analizi yapılmıştır.

Ortaya çıkan analiz sonuçlarına göre işletme paydaşlarından hissedarların MBS'den temin ettikleri bilginin öneminin farkındalığında hazırlanan iki soru analize tabi tutulmuştur. H1 hipotezi reddedilmiş, sonuçlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. H2 hipotezinin Mann Whitney U testi analizinde hipotez reddedilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitenin, MBS'nin ürettiği bilginin tedarikçiler açısından öneminin, farkındalıkları üzerinde etkisi bulunmamaktadır. H3 hipotezi için, tüketicilerin MBS'nin ürettiği bilginin öneminin farkındalığının öğrenim görülen üniversite

farklılığı üzerinde etkisinin olup olmadığının analizi için hazırlanan sorulardan birinci soruya göre H.3 reddedilmiş ve ikinci soruya göre ise kabul edilmiştir. Bundan dolayı ortaya çıkan farklılık kısmen anlamlıdır. MBS'nin ürettiği bilginin işletme çalışanları üzerindeki etkisinin farkındalığının ile MBS'nin çıktılarının yönetici davranışları üzerindeki öneminin farkındalığının test edildiği üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversite farklılığının bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla H.4 ve H5 hipotezimizde reddedilmiştir. H.6 hipotezi kreditorler açısından MBS çıktılarının öneminin farkındalığını ölçmek için hazırlanmıştır. Bu hipotez yapılan analiz sonucunda reddedilmiştir. Yani üniversite öğrencilerinin farkındalığı üzerinde öğrenim gördükleri üniversitenin farklılığının bir anlamı yoktur. MBS'nin ürettiği bilginin devlet açısından öneminin farkındalığını ölçen H.7 hipotezi, reddedilmiştir. Yani ortaya çıkan farklılık, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversiteden kaynaklı olmadığı anlaşılmakta ve son olarak çalışmada incelenen MBS bilgisinin rakipler açısından öneminin olup olmadığının farkındalığının ölçüldüğü H.8 reddedilmiştir. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin farkındalığı üzerinde öğrenim görülen üniversitenin bir anlamı yoktur. Ortaya çıkan farklılık istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Böylece çalışmada test edilen yedi hipotez reddedilmiş, bir hipotez ise kısmen reddedilmiştir. MBS'nin ürettiği bilginin önemi üniversite öğrencileri tarafından bilinmekte ve farkındalığı bulunmaktadır. Ancak bu farkındalık üzerinde öğrenim gördükleri üniversitenin farklı olmasının etkisi bulunmamaktadır.

Sonuç olarak işletmelerde kullanılan en eski bilgi sistemi olan MBS'nin bilgi kullanıcılarına çıktılar sağladığı bilinmekte ancak bilgi kullanıcılarının aslında işletme paydaşları olduğu literatürde kullanılmamaktadır. Bu çalışmada MBS işletme paydaşlarına çıktılar sağlamak ve MBS ile işletme paydaşlarının arasında çok güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda MBS dersi alan öğrencilerin MBS'nin ürettiği bilginin önemini bildiği ve MBS'nin işletme paydaşları açısından öneminin farkındalıklarının bulunduğu görülmektedir. Ancak bu farkındalığın öğrenim görülen üniversite farklılığına göre herhangi bir anlamının olmadığı sonucuna varılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda, farklı bölgelerdeki üniversite öğrencilerine benzer çalışma yapılabileceği gibi, muhasebe bilgi sistemi dersini alan ve almayan öğrencilere benzer bir çalışma yapılarak, dersin alınmasının, verilen cevaplar üzerindeki etkisi ölçülebilecektir. Diğer yandan başka bir çalışmada, bir işletmenin paydaşlarına MBS'nin öneminin farkındalığı ile ilgili uygulama yapma imkânı bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

Acar, D., Özçelik, H., (2011), "Muhasebe Bilgi Kalitesini Etkileyen Kritik Başarı Faktörlerinin Algılanma Düzeyleri: Muhasebe Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma", *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 2, 239-264.

Akgün, İ.,A., Kılıç, S., (2013), “Muhasebe Bilgi Sisteminin İşletme Yönetiminin Etkinliği Üzerindeki Etkisi”, Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2, 21-36.

Çidem, İ., (2010),“Muhasebe Bilgi Sisteminin Etkinliği: Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmeler Üzerine Bir Araştırma, Erciyes Üniversitesi”, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.

Demir, B.,(2010), “Muhasebe Bilgi Sistemlerinde Bilgi Kalitesi”, *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 48,142-153.

Demir, B.,(2005) “Muhasebe Bilgi Sisteminde Bilgi Güvenliği”, *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 26,147-156.

Diñç, E., Varıcı, İ., (2008), “Muhasebe Bilgi Sisteminin Kurumsallaşma Düzeyine Etkisi: Sanayi İşletmeleri Üzerine Bir Araştırma”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 1, 67-85.

Diñç, E., Abdiođlu, H., (2009), “İşletmelerde Kurumsal Yönetim Anlayışı ve Muhasebe Bilgi Sistemi İlişkisi: İMKB-100 Şirketleri Üzerine Ampirik Bir Araştırma”, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 157-184.

Ertuğrul, F.,(2008), “Paydaş Teorisi ve İşletmelerin Paydaşları ile İlişkilerinin Yönetimi”,*Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*,31, Kayseri, 199-223.

Gül, M.,(2012), “İşletmelerde Elektronik Ortamda Muhasebe Bilgi Sistemi İç Kontrol İlişkisi ve Bir Uygulama”, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir.

Kaderli, Y., Köroğlu, Ç., (2014), “İşletmelerde Muhasebe Bilgi Sistemi ile Kurumsal Yönetim Anlayışı Arasındaki İlişki”, *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 63, 21-38.

Kalaycı, Ş., (2008),*Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*,Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Pekkola, J.,Pekkola, K., (2001), “Theoretical essence of business ethics Classification of approaches, cultural and business environmental impacts on ethics” www.unext.fi, erişim tarihi: 19.06.2006.

Yazıcı, N., “Bir Bilgi Sistemi Olarak Muhasebenin Kobi’lerin Yönetim Kararlarına Etkisi: Erzurum Araştırması”, *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 47, 202-212.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The Accounting Information System (MBS) is a system that transforms data and information by processing the documents it obtains, and transmits these data and information to the stakeholders of the business, namely to the users of

information. It is possible to classify business stakeholders who request accounting information system output as generally accepted, as shareholders, managers, state, creditors (financiers), business personnel (employees), consumers, goods and service suppliers, competitors and society (people). The information that each MBS user requests from the operation is different. Shareholders need information about the continuity and profit share payments and operating results of the MBS, while suppliers need information about procurement of goods and services so that the production systems of the enterprises can be operated in the most efficient way. Consumers from business stakeholders are interested in every aspect of the business in providing goods and services. In line with the information provided by the MBS, the ties with consumers are strengthened or weakened. Other information users, such as business personnel, salary / wage policy, additional payments, etc., can easily be accessed via MBS. Managers can obtain information about investment decisions, operational decisions, performance measurement and evaluation in line with the objectives of the operator. Lenders need to know some information about the business so as to measure whether the business can meet the funding requirements they need and to know how long the business can fulfill their debt obligations once the funding has been provided. The state, another stakeholder, learns the existence of business tax obligations through MBS. The state can control the taxes through financial statements. Another stakeholder who seeks to obtain information from the MBS is the opponent of the business. In the globalizing world, to see the effectiveness of the activities of the enterprises in the intense competition environment, to provide the competitive advantages, to reach the investment decisions, the information that the competitors demand from the MBS. MBS presents this information to competitors. The continuity of the business is affected by the business stakeholders' positive/negative opinions about the business for the society. Society from the stakeholders, can find out from the MBS information about the activities of the employer, whether or not they have social responsibility projects, and how much they allocate to investments made in the name of the public.

Through an effective MBS, many information users benefit, and MBS is of great importance for stakeholders. In the study, it was aimed to determine whether MBS' importance in terms of the business stakeholders has an effect on the awareness of the students taking the MBS lesson and the universities they studied. In the course of the study, the literature on accounting information systems and the relationship between this system and the stakeholders in terms of ensuring subject completeness, as well as some practical studies related to MBS, have been put into practice.

Method

The model of the research consists of two parts. The first one is the preparation for the application part of the research by the literature survey and the

second is the analysis part where the difference between the awareness levels of the students who take the MBS course is found with a questionnaire method.

The questionnaire applied to the students consists of two parts. In the first part, there are three questions about how students' gender, class level, and in which school they have studied. The second section contains 16 questions with a 5-point likert measurement technique for students to determine the difference between MBS's awareness of the task in terms of business stakeholders. These 16 questions are scaled to 'I do not totally agree', 'I do not agree', 'I am indecisive', 'I agree', 'I totally agree'.

In the study, descriptive variables used were analyzed and interpreted by percentage and frequency method. Mann Whitney U Test was applied in the study and necessary interpretations were made. This test was concluded using SPSS 20.0.

CONCLUSIONS and RECOMMENDATIONS

The following results have been achieved as a result of measuring the awareness of college students of the TR 61 region university students' prejudice of accounting information system in terms of business stakeholders and the Mann-Whitney U Test analysis of eight hypotheses that investigated whether different universities, where they studied, had an effect on the awareness of the students.

Two questionnaires were prepared from the stakeholders of the enterprise in the awareness of the importance of the information that the shareholders obtained from MBS. According to the results of the analysis, the H1 hypothesis was rejected. That is, the difference between the results is not statistically significant.

The H.2 hypothesis, which measures the suppliers' awareness of the knowledge gained from the MBS, was rejected. Therefore, the university, where the students study, the importance of the information MBS produces in terms of the suppliers have no effect on the awareness of the students.

According to the first question, H.3 was rejected according to the first question, and according to the second question, it was accepted that the consumer was aware of the importance of the information produced by the MBS on the difference of the university being studied. The resulting difference is therefore partly significant.

It has been found that the awareness of the effect of the MBS produced on the employees of the organization is not an effect of the university diversity in which the university students have studied. H.4 Hypothesis was rejected.

The hypothesis H.5, in which the outputs of the MBS were tested for awareness of the importance of executive behavior, was rejected. Therefore, it has emerged that university's diversity has no effect on the awareness of the students that they are studying.

The H.6 hypothesis was developed to measure the awareness of the importance of the MBS outputs in terms of creditors. This hypothesis was rejected as the result of the analysis made. In other words, the university's diversity has no effect on the students' awareness.

The H.7 hypothesis, which measures the public awareness of the government's knowledge of the MBS, was rejected. It is understood that the difference does not arise from the university that students study.

Finally, H.8, in which the MBS data examined in the study was measured as an acknowledgment of whether or not it was a pre-requisite for competitors, was rejected. Therefore, the university has no meaning on the students' awareness. The resulting difference is not statistically significant.

Thus, seven hypotheses tested in the study were rejected and a hypothesis was partially rejected. University students know and are aware of the importance of the information produced by the MBS. However, this awareness is not influenced by the difference in the university where they study.

In future studies, similar studies can be made to university students in different regions, and students who do not take or study accounting information system can do a similar study and the effect of taking the course on the answers given can be measured. On the other hand, in another study, an employer has the opportunity to practice stakeholder awareness of MBS.

**THE VALIDITY OF THE ENVIRONMENTAL KUZNETS CURVE HYPOTHESIS FOR
CO₂ EMISSIONS IN TURKEY: NEW EVIDENCE FROM SMOOTH TRANSITION
REGRESSION APPROACH**

Celil AYDIN

Bandırma 17 Eylül University, Faculty of Economics and Administrative Sciences
celil.aydin@atauni.edu.tr

Ömer ESEN

Mus Alparslan University, Faculty of Economics and Administrative Sciences
o.esen@alparslan.edu.tr

Makale Geliş Tarihi: 04.08.2017 Makale Kabul Tarihi: 22.08.2017

Abstract

This study examines to what extent the Environmental Kuznets Curve (EKC) hypothesis may be valid and applicable for Turkey. In the present paper, we employ a smooth transition regression (STR) model to test validity of the EKC hypothesis, using a dataset of carbon dioxide (CO₂) emission per capita and GDP per capita over the period of 1971–2014. The environmental pollution tends to rise with economic growth in the early stages of development. After exceeding a turning point of income (\$8,022), it smoothly slows down but does not decline with further growth. Estimation results provide no evidence to support the presence of the EKC hypothesis, which implies that after passing a certain point, economic growth may actually be profitable for environmental quality. This study reveals that the relationship between income level and environmental pollution in Turkey depends on many factors, and therefore economic growth singly cannot solve environmental problems. Besides, the lack of sufficient environmental awareness among the society, neglecting sustainable development, and the lack of legal arrangements regarding the environment stand as a barrier to the process of reducing environmental degradation in Turkey. This research finding may be useful as a guide for policy makers and researchers to resolve environmental pollution and as a policy recommendation to ensure sustainable growth of Turkey in the long run.

Keywords: *Nonlinearity, CO₂ Emissions, Environmental Kuznets Curve, Smooth Transition Regression*

**TÜRKİYE'DE ÇEVRESEL KUZNETS EĞRİSİNİN CO₂ EMİSYONU İÇİN
GEÇERLİLİĞİ: YUMUŞAK GEÇİŞ REGRESYON YAKLAŞIMINDAN YENİ
KANITLAR**

Özet

Bu çalışma, Çevresel Kuznets Eğrisi (ÇKE) hipotezinin Türkiye için ne kadar geçerli ve uygulanabilir olabildiğini incelemektedir. ÇKE'nin geçerliliği 1971-2014 dönemi için kişi başına karbondioksit (CO₂) emisyonu ve kişi başına GSYİH veri seti

kullanılarak yumuşak geçiş regresyon modeli ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular, çevresel kirliliğin kalkınmanın ilk evrelerinde ekonomik büyümeyle birlikte yükselme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Gelir, belirli bir eşik seviyesini (8,022 \$) aştıktan sonra ise kirlilik artış oranı yavaşlamakta ancak daha fazla büyüme ile birlikte düşüş göstermemektedir. Tahmin sonuçları, Türkiye’de belirli bir gelir düzeyinden itibaren çevresel koşullarda iyileşmelerin gözlenebileceğini ifade eden EKC hipotezinin varlığını destekleyecek kanıtlar sunmamaktadır. Bu çalışma, gelir düzeyi ile çevresel kirlilik arasındaki ilişkinin birçok faktöre bağlı olduğunu ve bu nedenle ekonomik büyümenin tek başına çevre sorunlarını çözemediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, Türkiye’de toplumsal çevre bilincinin yeterli düzeyde olmaması, sürdürülebilir kalkınmanın ihmal edilmesi ve çevreye ilişkin gerekli yasal düzenlemelerin yeterince yapılamaması büyüme oranı artarken çevresel kirliliğin azalmasını engelleyici birer faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma bulguları, politika yapıcılar ve araştırmacılar için hem çevresel kirliliği gidermede bir rehber hem de uzun vadede Türkiye'nin sürdürülebilir büyümesinin sağlanmasında bir politika önerisi olarak yararlı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Doğrusal Olmama, CO₂ Emisyonu, Çevresel Kuznets Eğrisi, Yumuşak Geçiş Regresyonu

1. INTRODUCTION

Regardless of the development level or the economic system of countries, meeting the needs of people and raising their life qualities primarily underlie the economic activities carried out. Accordingly, increasing production and per capita income for achieving economic development has become a priority target. The production gaining speed especially after the Industrial Revolution has brought along environmental degradations due to excessive and unconscious use of resources and using mostly fossil fuels as energy input.

The countries focusing on increasing their production and per capita income at the first stages of economic growth ignored environmental problems in the beginning. However, global warming and the associated climate change and environmental changes have become an important issue since the 1970s, which resulted in questioning the relationship between economic growth and environmental pollution (decline in environmental quality). The environmental pollution caused by growth and the results that came out with regards to sustainability required countries to shift towards cleaner technologies in the production process. Even though developed countries have shifted towards environmentally-friendly production systems since especially 1990s, developing countries are still continuing to increase their production despite the risk of damaging the environment because clean technologies require higher costs.

The concept of “the limits to growth,” implying that environmental degradations will increase in parallel to economic growth, had considerable repercussions in academia in the 1970s and turned into an effective paradigm (Meadows et al., 1972). Since then, several studies seeking an answer to how a

sustainable growth can be achieved have investigated how the development that countries need can be obtained in an environmentally-friendly way and focused on the role of several factors, especially per capita income, for the resolution of environmental problems. In these studies, it was concluded that developing countries maintained high growth rates mostly by increasing their energy consumptions despite the risk of neglecting effective technologies.

In recent years, the extension of this argument has been expressed on the basis of the Environmental Kuznets Curve (EKC). EKC is based on the theory asserted by Kuznets (1955) that an inverted U-shaped relationship exists between economic growth and income inequality. According to this theory, the wealth and capital accumulations of those who experience the first income growth due to industrialization, which is one of the first stages of economic growth, and industrial activities will rise, thereby resulting in income inequality. However, the benefits of growth will be spread to other people over time in the form of high salary and income growth. It is argued that the initial income inequality increasing during the first stages of economic growth will decline in the subsequent stages. In the 1990s, studies demonstrating that a relationship similar to the Kuznets Curve existed between economic growth and environmental pollution emerged in the literature of economics. The hypothesis that environmental growth and pollution increase at the first stage of economic growth process, but improvements in the environmental conditions are achieved after surpassing a certain income threshold is referred to as the "Environmental Kuznets Curve" in the literature.

The pioneering studies on such a relationship between environmental degradation and income were carried out by Grossman and Krueger (1991, 1995), Shafik and Bandyopadhyay (1992), Panayotou (1993), and Selden and Song (1994). Accordingly, the EKC hypothesis argues that environmental degradation increases during the first stages of economic growth, but such pollution declines with the progress of growth. As agricultural production is generally carried out in underdeveloped economies, the level of environmental pollution is expected to be low in these countries. However, environmental pollution is expected to increase with the rise in production in the subsequent stages when economic growth and industrialization are achieved. When a certain threshold (income) level is reached, it is expected that the production activities shift towards knowledge-intensive industries and services; environmental consciousness and regulations about the environment and environmental costs increase; and eco-friendly technologies are developed, which will reverse the whole process.

The discussions over the possibility of decline in environmental degradation or pollution with income increase go back to the 1970s. Ruttan (1971) indicates that the income elasticity of demand for environmental amenities increases while the income elasticity of demand for fundamental goods and services declines as the level of income increases in high-income economies. It is also highlighted that this situation is reversed in low-income economies. Since the beginning of the

1970s, the economy-environment interaction that first evolved from the dilemma of environment-economic development towards a sustainable development has become the subject of considerable academic research.

Today, economy and environment are two fundamental variables that have an “organic” relationship and affect each other directly. With the effect of global warming, climate changes have reached a perceivable dimension, which has brought to the forefront the focus on the relationship between energy consumption and environmental pollution. Thus, the studies investigating environmental pollution and economic growth as well as the validity of the Environmental Kuznets Curve have gained speed over the last years. The policies on energy use and economic development that have an impact on the environmental conditions of countries have become a current and controversial issue.

Since the early 1990s, a considerable number of empirical studies have tested the EKC hypothesis for many countries using a variety of indicators of environmental degradation (carbon dioxide emissions, sulphur dioxide emissions, exhaust emission, wastewater discharge, municipal waste and deforestation, etc.) and applying different models (linear, non-linear, pure-parametric, semi-parametric, non-parametric, and cubic). However, the empirical studies measuring the relationship between economic growth and pollution provide contradictory results on the empirical evidences of the EKC hypothesis. Some of these studies found a non-linear relationship between environmental pollutants and per capita income (Roberts and Grimes, 1997; Apergis and Payne, 2009; Fodha and Zaghoud, 2010; Lean and Smyth, 2010; Saboori et al., 2012; Baek and Kim, 2013; Chen and Chen, 2015); while others, such as Shafik and Bandyopadhyay (1992), Shafik (1994), Roca et al. (2001), York (2003), and Azomahou et al. (2006) reported a linear relationship. Apart from these, some of researches found a cubic N-shaped relationship (Sengupta, 1996; Friedl and Getzner, 2003; Martinez-Zarzoso and Bengochea-Morancho, 2004; Akbostancı et al., 2009; Akpan and Abang, 2014). Some studies, however, have found little or no evidence of the validity of the traditional EKC hypothesis (Carson et al., 1997; Roberts and Grimes, 1997; Dinda, 2001; Roca et al., 2001; Harbaugh et al., 2002; Focacci, 2003; Richmond and Kaufmann, 2006; Ozturk and Acaravci, 2010; Kearsley and Riddel, 2010; Iwata et al., 2011; Soytaş et al., 2007; Saboori and Sulaiman, 2013; Nasr et al., 2015; Al-Mulali et al., 2015).

Over the last years, the economy of Turkey has also entered an increase trend, and its demand for energy is increasing with each passing day. This leads to a rise in the CO₂ emission level in developing countries such as Turkey where fossil fuels are used a lot. According to the data provided by the Ministry of Energy and Natural Resources of Turkey (2016), the share of fossil energy resources in Turkey’s total energy consumption was 90.1% in 2014. This situation creates a problem for Turkey both in terms of the environment and the external energy dependence. Considering that the total CO₂ emission at global scale results mostly from fossil

fuels in today's world, it is urgent to attach more importance to this issue. In Turkey, the studies concerning the validity of the EKC hypothesis are very limited. Among these studies, the study carried out by Lise (2006), Başar and Temurlenk (2007), Akbostancı et al. (2009), Ozturk and Acaravci (2010), Omay (2013), Koçak (2014), Erdoğan et al. (2015), and Tunçsiper and Uçar (2017) did not provide results that support the EKC hypothesis. However, the studies carried out by Atıcı and Kurt (2007), Saatçi and Dumrul (2011), Shahbaz et al. (2013), Bölük and Mert (2015), Artan et al. (2015), Albayrak and Gökçe (2015), and Lebe (2016) support the EKC hypothesis assuming an inverted U-shaped relationship between economic growth and environmental degradation. In these empirical studies adopting the linear model, there is a serious problem about the determination of a model type.

In recent years, the number of empirical studies using a non-linear approach for testing a non-linear relationship between economic growth and environmental degradation has increased. Among these studies, Fouquau et al. (2009) investigate this relationship for 44 countries; Chiu (2012) for 52 developing countries; Esteve and Tamarit (2012) for the Spanish economy; and Fosten et al. (2012) for the UK. The empirical results indicate that income has a threshold effect on environmental pollution and that a non-linear (inverted U-shaped) relationship suggested by the EKC hypothesis exists.

The present study investigates the impact of income on environmental pollution by utilizing an innovative non-linear model – the smooth transition regression (STR) model recently promoted by Teräsvirta and Anderson (1992), Granger and Teräsvirta (1993), and Teräsvirta (1994). The study focuses on the existence of the EKC for Turkey over the period 1971–2014. The rest of this paper is organized as follows: Section 2 describes the adopted methodology and data description. Section 3 provides the data sources, empirical results, and policy implications. Lastly, a conclusion is offered in Section 4.

2. METHODOLOGY

In the present study, the non-linear relationship between CO₂ emission and real income is investigated. One of the methods that analyze the non-linear relationship between the variables is the Smooth Transition Models (STR) discovered by Bacon and Watts (1971) and developed further by Granger and Terasvirta (1993), Frances and van Dijk (2000), and van Dijk et al. (2002). The Standard STR model is defined as seen in Equation (1).

$$y_t = \phi'z_t + \theta'z_t g(s_t, c, \gamma) + u_t \quad t = 1, 2, \dots, T \quad (1)$$

In Equation (1), z_t is used as the explanatory variable vector that involves the lagged values of the explanatory variables in the model and of the dependent variable y_t . ϕ' and θ' show the coefficient vectors of the model regarding the linear and non-linear parts respectively. While s_t accounts for the threshold value, $u_t \sim iid(0, \sigma^2)$ accounts for the error term. Also, $g(s_t, c, \gamma)$ is used as the transition function in the model in Equation (1). The transition function takes a value between

0 and 1 as it is the continuous function of the transition variable. In the case that the transition function is used in logistic function form in the model, the model is called logistic STR (LSTR) model. The logistic function form of the transition function is defined as seen in Equation (2).

$$(2) \quad g(\gamma, c, s_t) = [1 + \exp(-\gamma \prod_{k=1}^K (s_t - c_k))]^{-1}, \quad \gamma > 0, c_1 \leq c_2 \leq \dots \leq c_k$$

In Equation (2), γ (smoothing parameter) indicates the smoothness of the change in the value of the transition function (i.e., the shift from one regime to another), whereas c parameter is the threshold parameter between two regimes formulated as $g(s_t, c, \gamma = 0)$ ve $g(s_t, c, \gamma) = 1$. As the smoothing parameter goes towards ($\gamma \rightarrow \infty$) infinity, the shift from 0 to 1 in the transition function becomes sudden and sharp just like the shift from one regime to another in TAR model, at the point where the threshold variable is equal to ϑ . In such a case, the model is estimated using the TAR approach. When the smoothing parameter approaches zero ($\gamma \rightarrow 0$), the transition function becomes equal to a fixed value and the model is reduced to the linear form when the smoothing parameter becomes equal to 0 ($\gamma = 0$).

In Equation (1), when the transition function becomes 0, the regression coefficient takes the value of ϕ' , whereas it becomes equal to the sum of $\phi' + \theta'$ when the transition function takes the value of 1 ($g(s_t, c, \gamma) = 1$). On the other hand, when the transition function takes a value between 0 and 1 ($0 < g(s_t, c, \gamma) < 1$), the regression coefficient is calculated as the weighed mean of ϕ' and θ' .

For estimating the LSTR model, the linear model suitable for the economic theories and the variables used in the model are determined first. Later, the right lagged numbers regarding the variables used in the model are determined according to Akaike (AIC) and Schwarz (SBC) criteria and included in the model. In the next stage, the alternative hypothesis "there is a non-linear relationship between the variables" is tested against the null hypothesis "the model is linear". In such a case where it is not known which variable is the transition variable in the model, this test is repeated for each variable. If the null hypothesis cannot be rejected at the end of this stage, it is determined that the linear model is convenient, whereas the STR model is not valid. On the other hand, if the null hypothesis is rejected for any variable, the STR model is considered to be convenient for the data set. If the STR model is found convenient more than once through the re-administration of the test, the model rejecting the null hypothesis most strongly, that is, the model with the lowest probability value is used for estimation.

Due to the presence of unidentified nuisance parameters under the null hypothesis, it is not possible to use the conventional Lagrange Multiplier (LM) to test the null hypothesis. To overcome this problem, Luukkonen, Saikkonen, and Teräsvirta (1988) proposed a method based on the third-order Taylor expansion of

the transition function (Fallahi and Montazeri, 2012). Also, if linearity is rejected for more than one transition variable, the variable rejecting the null hypothesis most strongly, in other words, the variable with the lowest probability value is considered as the transition value.

The coefficients in the model change depending on c and γ values. As the model is estimated through non-linear optimization, it is important to choose the right initial values for c and γ . In order to reduce the sensitivity of the estimations to the initial values and determine the most suitable c and γ values, a grid search approach was employed in the present study. For each value of these two parameters the square sum of the residuals (SSR) of the model can be calculated and the values with the minimum SSR are selected as the initial values of the c and γ . After having a good starting value for these parameters, the model can be estimated using different algorithms (Fallahi and Montazeri, 2012).

3. MODEL, DATA, AND EMPIRICAL RESULTS

3.1. Model

In order to investigate the non-linear relationship between CO₂ emission and per capita income, a two-regime fixed LSTR model was created based on the model used by Gonzalez et al. (2005), Fouquau et al. (2008), and Chiu (2017). It can be seen in Equation (3):

$$\text{LnCO}_{2t} = \alpha_0 + \beta_0 \text{LnGDP}_t + \beta_1 \text{LnGDP}_t * g(q_t, \gamma, \theta) + \varepsilon_t \quad (3)$$

where LnCO_2 represents log-transformed per capita CO₂ emissions; LnGDP is log-transformed per capita real GDP; ε is the error term; $t = 1, 2, \dots, T$ time periods. Coefficient α_0 is constant, and the variable q_t is a potential threshold variable. In Equation (3), $g(q_t, \gamma, \theta)$ is used as the transition function.

3.2. Data Specifications

In this study, the relationship between CO₂ emissions and real income in Turkey was investigated for the period using LSTR analysis taking into account the per capita real GDP threshold level. This study uses annual data for the period 1971–2014. The variables include per capita CO₂ emissions (LnCO_2) and per capita real GDP (LnGDP), which are respectively measured in metric tons and constant 2005 US dollars. All variables come from the International Energy Agency (IEA) database and are expressed in natural logarithm. Table 1 reports the descriptive statistics of all variables.

Table 1: Descriptive statistics of variables in levels over the period 1971–2014

Full Sample	CO ₂ per capita	GDP per capita
Mean	2.49	6951.16
Std. Dev.	0.85	2127.98
Max.	4.04	11366.87
Min.	1.15	4109.13
Obs.	44	44

Note: Std. Dev. is the abbreviation of standard deviation. Max. is the maximum value. Min. is the minimum value. Obs. means the number of observation.

As shown in Table 1, on average, per capita CO₂ emissions and per capita real GDP for Turkey are approximately 2.49 mt and US \$ 6951.16 respectively. In addition, per capita real GDP is significantly and highly positively correlated to per capita CO₂ emissions for Turkey (0.98). This result means that higher income levels lead to higher CO₂ emissions.

3.3. Empirical Results

In the present study investigating the non-linear relationship between per capita CO₂ emission and per capita income, the stability of the series regarding the variables used in the model were investigated first with a unit root test allowing for a structural break, developed by Saikkonen and Lütkepohl (2002) taking structural break into account. The obtained results are shown in Table 2. According to these results, the null hypothesis “the series include unit root” in the case of a structural break was rejected for the *LnCO₂* and *LnGDP* series. This situation proves that the series were stable at level values (*I(0)*)

Table 2: UR unit root test results with structural break (Constant&Trend)

	<i>LnCO₂</i>	<i>LnGDP</i>
Test statistics	-3.36**	-3.15**
Critical Values		
1%	-3.55	
5%	-3.03	
10%	-2.76	
Break Date	2000	2001

Notes *, **, *** indicate significance at 10%, 5% and 1% levels, respectively.

The first step in the STR model after finding out that the variables used in the model were stable at level values was to determine the right number of lags regarding the variables used in the model. In this stage, the right length of lags for *LnCO₂* and *LnGDP* variables was determined as 1 according to Akaike (AIC) and Schwarz (SBC) criteria. The lagged values of *LnCO₂* and *LnGDP* variables were

included in the STR model as explanatory variables giving the model a dynamic structure.

Table 3: The results of the linearity tests against the STR model

Transition Variable	F-statistics	Suggested Model
$LnCO_{2t-1}$	1.15E-04	LSTR1
$LnGDP_t^*$	2.36E-07	LSTR1
$LnGDP_{t-1}$	2.25E-05	LSTR1
Trend	5.44E-05	LSTR1

Notes: The suggested transition variable is shown by an asterisk.

In the following stage in the STR analysis, the null hypothesis ‘the model is linear’ was tested against the alternative hypothesis “there is a non-linear relationship between the variables.” The F-statistics are given in Table 3. As seen in Table 3, the null hypothesis ‘the relationship between the variables is linear’ was rejected at 1% significance level, and it was concluded that the relationship was not linear. It was also seen that the lowest F-statistics value was that of $LnGDP_t$ variable. For this reason, this variable was selected as the transition variable.

In the next step, we used a two-dimensional grid search using 30 values within the ranges [8.37, 9.34] and [0.5, 7.97] respectively to obtain adequate starting values for the θ and γ . The selected initial values for θ and γ are 9.003 and 7.970. With the initial values indicated afterwards, the STR model was estimated. The estimation results are given in Table 4.

Table 4: Estimated results of the STR model

Threshold variables (LnGDP)	Linear Part	Nonlinear Part
Constant	-8.044*** (2.008)	1.770 (2.890)
$LnCO_{2t-1}$	0.244 (0.178)	-0.198 (0.344)
$LnGDP_t$	1.110*** (0.174)	-0.799** (0.368)
$LnGDP_{t-1}$	-0.119 (0.241)	0.624 (0.481)
Location parameters, θ	8.990	
Slope parameters, γ	67.833	
Adj. R ²	0.99	

Notes: t-statistics are shown in the parentheses. ** and *** show the significance at the 5% and 1%, respectively.

To get the model for regime 1, we put $g(q_t, \gamma, \theta) = 0$ and also $g(q_t, \gamma, \theta) = 1$ to get the model for the regime 2 as follows:

$$\begin{aligned} \ln CO_{2t} = & -8.044 + 0.244 \ln CO_{2t-1} + 1.110 \ln GDP_t \\ & - 0.119 \ln GDP_{t-1} \quad \text{for regime 1} \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \ln CO_{2t} = & -6.274 + 0.046 \ln CO_{2t-1} + 0.311 \ln GDP_t \\ & + 0.505 \ln GDP_{t-1} \quad \text{for regime 2} \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} ARCH(1) \text{ p-value} = & 0.459 \quad Jarque-Bera \text{ p-value} = 0.519 \quad AR(1) \text{ p-value} = \\ & 0.718 \quad AR(2) \text{ p-value} = 0.911 \end{aligned}$$

As shown in Table 4, the estimated coefficient of real income per capita (β_0) is significantly positive (1.110) in the first regime. In the second regime, the sum of β_0 and β_1 is still positive (0.311), and smaller than that in the first regime. The results suggest that an increase in real income raises CO₂ emissions, and after reaching a certain level of income ($\theta=8.990$, about US\$8,022.46), the impact of real income on CO₂ emissions becomes weak, but still positive - that is, CO₂ emission does not automatically drop as real income increases.

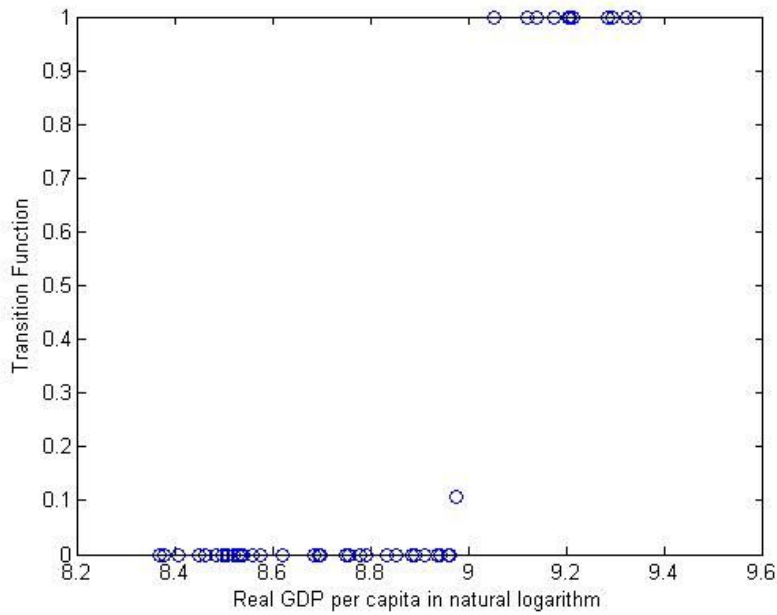


Figure 1: Estimated transition function of the STR model against real GDP per capita

In addition, the results show that estimated threshold level for real income is 8.99%. Figure 1 illustrates the estimated logistic transition function against the transition variable, i.e., $\ln GDP_t$. The estimated γ is equal to 67.0833 which

indicates that the regime change in Turkey has occurred slowly. In other words, it shows that real income slowly affects CO₂ emissions.

In sum, the results of this paper provide some evidence of non-linear relationship between real income and CO₂ emissions in Turkey; however, this non-linear relationship is not an inverted U-shaped. This situation proves that the EKC hypothesis is not valid for Turkey. Global pollution might be one of the reasons why the EKC hypothesis is not valid (Chiu, 2017: 283). This is because a country might be affected by the CO₂ emissions of neighboring countries, even though it takes an action to reduce its own CO₂ emissions. Helland and Whitford (2003) found that the CO₂ emissions in a region on the border of the USA are 604% higher than those in a region not bordering the USA.

4. CONCLUSION

Meeting the needs of people, increasing their welfare or life quality underlie the economic activities carried out in a country. That the energy used in production is mostly obtained from nonrenewable resources and the CO₂ and similar gases coming out with the use of fossil fuels lead to environmental pollution puts the future of the world in jeopardy. The increasing threat of global warming and climate change across the world has brought into the forefront the focus on the relationships between economic growth, energy consumption, and environmental pollution. This paper tackles the question of whether or not environmental pollution can decrease through greater income levels – generally known as the environmental Kuznets curve (EKC) hypothesis. The study has focused on Turkey over the period 1971–2014.

In most of the previous studies investigating the validity of the EKC hypothesis for Turkey, linear models were used and a non-linear characteristic was given to the models through logarithmic transformation and cubic functions. Thus, it was attempt to find a potential non-linear relationship between the variables. Though this approach is not technically wrong, it is known that the model type determined manually will fail to specify the real form of the relationship, and thus, it is likely to obtain prejudiced and inconsistent results. To improve these problems, this study has applied an innovative non-linear model – the smooth transition regression (STR) model, recently developed by Teräsvirta and Anderson (1992), Granger and Teräsvirta (1993), and Teräsvirta (1994) to investigate the impact of economic development on environmental pollution. STR model enables to find out whether the relationship between income and pollution is linear, and, if not, to determine its form internally. The empirical findings of this study show that per capita income has a non-linear effect on environmental pollution. However, this relationship does not have an inverted U-shape as asserted with the EKC hypothesis. At first, the rise in real income increases the CO₂ emission rapidly and the emission amount continues to increase though at a slower rate after the real income reaches \$8,022. These findings can be interpreted as ‘the EKC hypothesis is not valid for Turkey’, but it is also possible to explain them as follows: “Turkey's

development pathway may not have reached yet the turning point where economic growth naturally leads to improvements in environmental quality". One of the reasons why the EKC hypothesis is rejected for the relationship between environmental pollution and income level in Turkey or why this relationship is not inverted U-shaped is because Turkey was not able to experience the industry-related economic stages prominently. Developing countries like Turkey tried to undergo the industrialization period that European economies had been through for 200 years in a short period of time. As a result, such countries had – and still have – serious problems related to both growth and development. Especially the lack of sufficient environmental awareness among the society, neglecting sustainable development, technical and economic problems experienced in the transfer to environmentally friendly technologies and the lack of legal arrangements regarding the environment stand as a barrier to the process of reducing environmental degradation.

The results of the present study point that it will be wrong to have very optimistic expectations about the future of the world considering the data demonstrating that the environmental quality has improved in developed countries. They also urge policy makers and researchers to make changes in the policies on energy supply resources and waste management used for the resolution of environmental problems. The increase in environmental consciousness and the dissemination of sustainable development policies along with economic growth will help to reduce environmental degradation. In this sense, policy makers, legislators, non-governmental organizations, universities and entrepreneurs should take joint action. Incentives to be provided by the government to the industrialists and raising environmental awareness among the society may contribute to mitigation of environmental problems.

REFERENCES

- Akbostancı, E., Türüt-Aşık, S., and Tunç, G. İ. (2009). The Relationship between Income and Environment in Turkey: Is There an Environmental Kuznets Curve?. *Energy Policy*, 37(3), 861-867. doi: 10.1016/j.enpol.2008.09.088
- Akpan, U. F., and Abang, D. E. (2014). Environmental Quality and Economic Growth: A Panel Analysis of the "U" in Kuznets. MPRA Paper, No. 54461.
- Albayrak, E. N., and Gökçe, A. (2015). Relation Between Economic Growth and Environmental Pollutant: Environmental Kuznets Curve and Turkey Case. *Social Sciences Research Journal*, 4(2), 279-301.
- Al-Mulali, U., Saboori, B., and Ozturk, I. (2015). Investigating the environmental Kuznets curve hypothesis in Vietnam. *Energy Policy*, 76, 123-131. doi: 10.1016/j.enpol.2014.11.019
- Apergis, N., and Payne, J. E. (2009). CO₂ Emissions, Energy Usage, and Output in Central America. *Energy Policy*, 37(8), 3282-3286. doi: 10.1016/j.enpol.2009.03.048
- Atici, C., and Kurt, F. (2007). Turkey's Foreign Trade and Environmental Pollution: An Environmental Kuznets Curve Approach. *Turkish Journal of Agricultural Economics*, 13(2), 61-69.

The Validity of the Environmental Kuznets Curve Hypothesis for CO₂ Emissions in Turkey: New Evidence from Smooth Transition Regression Approach

Azomahou, T., Laisney, F., and Van, P. N. (2006). Economic development and CO₂ emissions: a nonparametric panel approach. *Journal of Public Economics*, 90(6-7), 1347-1363. doi: 10.1016/j.jpubeco.2005.09.005

Baek, J., and Kim, H. S. (2013). Is economic growth good or bad for the environment? Empirical evidence from Korea. *Energy Economics*, 36, 744-749. doi: 10.1016/j.eneco.2012.11.020

Başar, S., and Temurlenk, M. S. (2007). Environmental Kuznets curve: an empirical analysis for Turkey. *Journal of Economics and Administrative Sciences*, 21(1), 1-12.

Bölük, G., and Mert, M. (2015). The renewable energy, growth and environmental Kuznets curve in Turkey: an ARDL approach. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 52, 587-595. doi:10.1016/j.rser.2015.07.138

Carson, R. T., Jeon, Y., and McCubbin, D. R. (1997). The Relationship Between Air Pollution Emissions and Income: US Data. *Environment and Development Economics*, 2(04), 433-450. doi: 10.1017/S1355770X97000235

Chen, L., and Chen, S. (2015). The Estimation of Environmental Kuznets Curve in China: Nonparametric Panel Approach. *Computational Economics*, 46(3), 405-420. doi:10.1007/s10614-015-9486-7

Chiu, Y. B. (2012). Deforestation and the Environmental Kuznets Curve in Developing Countries: A Panel Smooth Transition Regression Approach. *Canadian Journal of Agricultural Economics*, 60(2), 177-194. doi: 10.1111/j.1744-7976.2012.01251.x

Chiu, Y. B. (2017). Carbon dioxide, income and energy: Evidence from a non-linear model. *Energy Economics*, 61, 279-288.

Dinda, S., (2001). A note on global EKC in case of CO₂ emission. Economic Research Unit, Indian Statistical Institute, Kolkata. Mimeo

Erdoğan, I., Türköz, K., and Görüş, M. Ş. (2015). Validity of Environmental Kuznets Curve Hypothesis for the Turkish Economy. *Dumlupınar University Journal of Social Sciences*, 44, 113-123.

Esteve, V., and Tamarit, C. (2012). Threshold cointegration and nonlinear adjustment between CO₂ and income: the environmental Kuznets curve in Spain, 1857–2007. *Energy Economics*, 34(6), 2148-2156. doi: 10.1016/j.eneco.2012.03.001

Focacci, A. (2003). Empirical evidence in the analysis of the environmental and energy policies of a series of industrialised nations, during the period 1960–1997, using widely employed macroeconomic indicators. *Energy Policy*, 31(4), 333-352. doi: 10.1016/S0301-4215(02)00068-X

Fodha, M., and Zaghdoud, O. (2010). Economic growth and pollutant emissions in Tunisia: an empirical analysis of the environmental Kuznets curve. *Energy Policy*, 38(2), 1150-1156. doi: 10.1016/j.enpol.2009.11.002

Fosten, J., Morley, B., and Taylor, T. (2012). Dynamic misspecification in the environmental Kuznets curve: evidence from CO₂ and SO₂ emissions in the United Kingdom. *Ecological Economics*, 76, 25-33. doi: 10.1016/j.ecolecon.2012.01.023

Fouquau, J., Hurlin, C., & Rabaud, I. (2008). The Feldstein–Horioka puzzle: a panel smooth transition regression approach. *Economic Modelling*, 25(2), 284-299.

Fouquau, J., Destais, G., and Hurlin, C. (2009). Energy demand models: a threshold panel specification of the 'Kuznets curve'. *Applied Economics Letters*, 16(12), 1241-1244. doi: 10.1080/13504850701367197

Friedl, B., and Getzner, M. (2003). Determinants of CO₂ Emissions in A Small Open Economy. *Ecological Economics*, 45(1), 133-148. doi: 10.1016/S0921-8009(03)00008-9

González, A., Teräsvirta, T., & Dijk, D. V. (2005). *Panel smooth transition regression models* (No. 604). SSE/EFI Working Paper Series in Economics and Finance.

Granger, C. W. J., and Teräsvirta, T. (1993). *Modelling Nonlinear Economic Relationships*. New York: Oxford University Press.

Grossman, G. M., and Krueger, A. B. (1991). Environmental Impacts of a North American Free Trade Agreement. NBER Working Papers, WP. No: 3914.

Grossman, G. M., and Krueger, A. B. (1995). Economic Growth and the Environment. *The Quarterly Journal of Economics*, 110(2), 353-377.

Harbaugh, W. T., Levinson, A., and Wilson, D. M. (2002). Reexamining the empirical evidence for an environmental Kuznets curve. *The Review of Economics and Statistics*, 84(3), 541-551. doi:10.1162/003465302320259538

Helland, E., & Whitford, A. B. (2003). Pollution incidence and political jurisdiction: evidence from the TRI. *Journal of Environmental Economics and management*, 46(3), 403-424.

Iwata, H., Okada, K., and Samreth, S. (2011). A note on the environmental Kuznets curve for CO₂: a pooled mean group approach. *Applied Energy*, 88(5), 1986-1996. doi: 10.1016/j.apenergy.2010.11.005

Kearsley, A., and Riddel, M. (2010). A further inquiry into the Pollution Haven Hypothesis and the Environmental Kuznets Curve. *Ecological Economics*, 69(4), 905-919. doi: 10.1016/j.ecolecon.2009.11.014

Koçak, E. (2014). The validity of the environmental Kuznets curve hypothesis in Turkey: ARDL bounds test approach. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 62-73.

Kuznets, S. (1955). Economic Growth and Income Inequality. *The American Economic Review*, 45(1), 1-28.

Lean, H. H., and Smyth, R. (2010). CO₂ Emissions, Electricity Consumption and Output in ASEAN. *Applied Energy*, 87(6), 1858-1864. doi: 10.1016/j.apenergy.2010.02.003

Lebe, F. (2016). The Environmental Kuznets Curve Hypothesis: Cointegration and Causality Analysis for Turkey. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 17(2), 177-194.

Lise, W. (2006). Decomposition of CO₂ emissions over 1980–2003 in Turkey. *Energy Policy*, 34(14), 1841-1852. <http://doi.org/10.1016/j.enpol.2004.12.021>

Martínez-Zarzoso, I., and Bengochea-Morancho, A. (2004). Pooled mean group estimation of an environmental Kuznets curve for CO₂. *Economics Letters*, 82(1), 121-126. doi: 10.1016/j.econlet.2003.07.008

Meadows, D. H., Meadows, D., Randers, J., and Behrens III, W. W. (1972). *The Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. New York: Universe Books.

The Validity of the Environmental Kuznets Curve Hypothesis for CO₂ Emissions in Turkey: New Evidence from Smooth Transition Regression Approach

Nasr, A. B., Gupta, R., and Sato, J. R. (2015). Is there an Environmental Kuznets Curve for South Africa? A co-summability approach using a century of data. *Energy Economics*, 52, 136-141. doi: 10.1016/j.eneco.2015.10.005

Omay, R. E. (2013). The relationship between environment and income: regression spline approach. *International Journal of Energy Economics and Policy*, 3, 52-61.

Ozturk, I., and Acaravci, A. (2010). CO₂ emissions, energy consumption and economic growth in Turkey. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 14(9), 3220-3225. doi: 10.1016/j.rser.2010.07.005

Panayotou, T. (1993). Empirical tests and policy analysis of environmental degradation at different stages of economic development, WP. No: 238, Technology and Employment Programme, International Labour Organization, Geneva.

Richmond, A. K., and Kaufmann, R. K. (2006). Is there a turning point in the relationship between income and energy use and/or carbon emissions?. *Ecological Economics*, 56(2), 176-189. doi: 10.1016/j.ecolecon.2005.01.011

Roberts, J. T., and Grimes, P. E. (1997). Carbon Intensity and Economic Development 1962-1991: A Brief Exploration of the Environmental Kuznets Curve. *World development*, 25(2), 191-198. doi:10.1016/S0305-750X(96)00104-0

Roca, J., Padilla, E., Farré, M., and Galletto, V. (2001). Economic growth and atmospheric pollution in Spain: discussing the environmental Kuznets curve hypothesis. *Ecological Economics*, 39(1), 85-99. doi: 10.1016/S0921-8009(01)00195-1

Ruttan, V. W. (1971). Technology and the Environment. *American Journal of Agricultural Economics*, 53(5), 707-717.

Saatçi, M., and Dumrul, Y. (2011). The relationship between economic growth and environmental pollution: the estimation of environmental Kuznets curve with a cointegration analysis of structural breaks for Turkish economy. *Erciyes University Journal of Economics and Administrative Sciences*, (37), 65-86.

Saboori, B., and Sulaiman, J. (2013). Environmental degradation, economic growth and energy consumption: Evidence of the environmental Kuznets curve in Malaysia. *Energy Policy*, 60, 892-905. doi: 10.1016/j.enpol.2013.05.099

Saboori, B., Sulaiman, J., and Mohd, S. (2012). Economic growth and CO₂ emissions in Malaysia: a cointegration analysis of the environmental Kuznets curve. *Energy Policy*, 51, 184-191. doi: 10.1016/j.enpol.2012.08.065

Saikkonen, P., & Lütkepohl, H. (2002). Testing for a unit root in a time series with a level shift at unknown time. *Econometric theory*, 18(02), 313-348.

Selden, T. M., and Song, D. (1994). Environmental quality and development: is there a Kuznets curve for air pollution emissions?. *Journal of Environmental Economics and management*, 27(2), 147-162. doi:10.1006/jeem.1994.1031

Sengupta, R. (1996). CO₂ emission–income relationship: policy approach for climate control. *Pacific and Asian Journal of Energy*, 7(2), 207-229.

Shafik, N. (1994). Economic Development and Environmental Quality: An Econometric Analysis. *Oxford Economic Papers*, 46, 757-773.

Shafik, N., and Bandyopadhyay, S. (1992). Economic Growth and Environmental Quality: Time-Series and Cross-Country Evidence. Policy Research Working Paper Series, WP. No. 904, Washington, DC.: World Bank Publications.

Celil AYDIN, Ömer ESEN

Shahbaz, M., Mutascu, M., and Azim, P. (2013). Environmental Kuznets curve in Romania and the role of energy consumption. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 18, 165-173. doi:10.1016/j.rser.2012.10.012

Soytas, U., Sari, R., and Ewing, B. T. (2007). Energy consumption, income, and carbon emissions in the United States. *Ecological Economics*, 62(3-4), 482-489. doi:10.1016/j.ecolecon.2006.07.009

Teräsvirta, T. (1994). Specification, estimation, and evaluation of smooth transition autoregressive models. *Journal of the American Statistical Association*, 89(425), 208-218. doi: 10.1080/01621459.1994.10476462

Terasvirta, T., and Anderson, H. M. (1992). Characterizing nonlinearities in business cycles using smooth transition autoregressive models. *Journal of Applied Econometrics*, 7(S1), 119–136. doi:10.1002/jae.3950070509

Tunçsiper, B., Uçar, B. (2017). Validity Test of Environmental Kuznets Curve for Turkey: Granger Causality Analysis. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(2), 657-666.

York, R., Rosa, E. A., and Dietz, T. (2003). STIRPAT, IPAT and ImpACT: Analytic Tools for Unpacking the Driving Forces of Environmental Impacts. *Ecological Economics*, 46(3), 351-365. doi: 10.1016/S0921-8009(03)00188-5

SELEUKOSLAR DÖNEMİNDE YAŞANAN SURIYE SAVAŞLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME¹

Nurgül YILDIRIM

Mustafa Kemal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, Eskiçağ
Tarihi ABD. nyildirim@mku.edu.tr

Meltem TEMİZKAN

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi,
meltem-tmzkn@hotmail.com

Makale Geliş Tarihi: 22.06.2017 Makale Kabul Tarihi: 10.09.2017

Özet

Makedonya krallığının başına M. Ö. 336'da, babası II. Philippos'un ardından Büyük İskender geçmiştir. Büyük İskender, tahta çıkışından hemen sonra, hazırlıklarını tamamlamış ve büyük Doğu Seferi'ni başlatmıştır. Bu başarılı seferin sonucunda topraklarını genişletmiş ve Makedonya'dan Hindistan'a kadar uzanan büyük bir imparatorluk kurmuştur. Ancak Büyük İskender'in Babil'deki ani ölümü, kurmuş olduğu bu büyük imparatorluğun toprak bütünlüğünü tehlikeye sokmuştur. Büyük İskender'in ölümüyle ortaya çıkan yönetim boşluğu, komutanlarınca doldurulmaya çalışılmıştır. Bu süreç, imparatorluğun sınırları içerisinde, Büyük İskender'in önemli komutanları arasında yaşanan savaşların damga vurduğu bir zaman dilimi olarak tanımlanmıştır. Bu zaman diliminde, komutanlar arasındaki savaşların toprak paylaşımına dayandığı, elde edilen topraklarda komutanlarca, sınırları yapılan savaşlarla değişiklik gösteren, devletlerin kurulduğu görülmüştür. Bu devletler içerisinde, özellikle iki devlet, dönemin siyasi haritasındaki iki önemli güç olarak ön plana çıkmıştır. Bunlardan ilki Büyük İskender'in komutanlarından Seleukos I Nikator tarafından, neredeyse, tüm Ön Asya'yı içine alan bölgede kurulmuş Seleukoslar devleti, diğeri ise Ptolemaios I (Soter) tarafından Mısır'da kurulmuş olan Ptolemaioslar adı verilen devlet olmuştur. Bu iki güçlü devletin izlemiş oldukları yayılcı politikalar, Suriye Savaşları adı verilen savaşların yaşanmasına neden olmuştur. Bu çalışmada, Seleukoslar'ı Suriye Savaşları'na iten nedenler ve bu savaşların sonucunda yaşanan siyasi gelişmelerin analizi amaçlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Seleukoslar, Seleukos I Nikator, Antiokhos III Megas, Antiokheia

AN ANALYSIS ON THE SYRIAN WARS IN THE SELEUCID PERIOD

Abstract

After his father II Philipp, Alexander the Great started to rule the kingdom of Macedonia in 336 BC. Alexander the Great completed his preparations soon after acceding to the throne and initiated the Great Eastern Expedition. As a result, he expanded his lands and founded a great empire extending from Macedonia to India. However, the sudden death of Alexander the Great in Babylon put the territorial integrity of this great empire in danger. The absence of administration that emerged with the death of Alexander the Great was tried to be filled by his commanders. This process was defined as a period marked by wars among the important commanders of Alexander the Great within the borders of the empire. During this

¹Bu makale, Seleukoslar Döneminde Antakya başlıklı tezden üretilmiştir. Bu tez çalışması Mustafa Kemal Üniversitesi tarafından desteklenmiştir. (Proje No: 16488)

period, it was seen that the battles among the commanders were based on land-sharing, and that states, whose boundaries changed with wars, were established by commanders in the lands occupied. Especially two states among these states came into prominence as the two important forces in the political map of the period. The first of these was the Seleucid Empire founded by Seleucus Nikator, one of the commanders of Alexander the Great, in a region which covered almost all the Asia Minor; and the other was Ptolemaic Kingdom founded by Ptolemy in Egypt. The expansionist policies of these two powerful states led to the wars known as the Syrian Wars. This study aimed at analysing the reasons that led the Seleucids to the Syrian Wars and the political developments that occurred as a result of these wars.

Keywords: Seleucid Dynisty, Seleucos I Nicator, Antiochus III Megas, Antiocheia

Giriş

Büyük İskender'in kurmuş olduğu imparatorluğun idaresi, beklenmeyen ölümünün ardından, kısa bir süreliğine, küçük yaştaki oğlu IV. Aleksandros'a ve Büyük İskender'in gayri meşru kardeşi Philippos Arhidaios'a bırakılmıştır. Büyük İskender'in komutanları arasındaki ilk görüş ayrılıkları, bu iki varisin yönetim gücüne güven noktasında yaşanmıştır (Mansel, 2014: 477). Büyük İskender'in komutanları arasında yaşanan anlaşmazlıklar, zamanla yerini büyük savaflara bırakmış, gerçekleşen bu savafların sonucunda imparatorluğun bölünmesi kaçınılmaz bir hale gelmiştir. Ancak bunların öncesinde, Büyük İskender'in komutanları idari ve mülki yönetimin ayrılması kararını almış² ve bu doğrultuda M. Ö. 320 yılında Orontes (Asi) nehri üzerindeki Triparadeisos adlı bir kasabada düzenlenen ve üst düzey komutanların katılımıyla gerçekleşen bir toplantı yapmışlardır (Errington, 2008: 7/8, Braund 2005: 23). Bu toplantı öncesinde Seleukos I, İskender'in önde gelen komutanı Perdikkas'a³ karşı olumsuz tutum sergilemiş ve katledilmesine destek vermiştir. Triparadeisos toplantısında Seleukos I'in bu tavrı Babil satraplığının kendisine verilmesiyle karşılık bulmuştur (Bryce, 2014: 161; Tucker 2017: 20-22). Toplantının başkanlığını Büyük İskender'in komutanlarından biri olan Antipatros⁴ yapmıştır. Büyük İskender'in komutanları Triparadeisos'ta, doğu ve batı dünyalarının geleceğini derinden etkileyen yeni bir anlaşmaya varmışlardır. Bu anlaşmaya göre, Antipatros, Makedon hükümdarı olarak kabul edilmiştir. Ptolemaios, Mısır hükümdarı olarak göreve devam etmiş ve Antigonos, Frigya hükümdarı olarak kabul edilmiştir. Ancak, bu paylaşım ilkelerinin geçerlilik süresi kısa olmuş, M. Ö. 319'da Antipatros'un ölümüyle birlikte Antigonos en güçlü hükümdar konumuna gelmiştir. Egemenlik alanı Frigya olan Antigonos'un, Babil valisi Seleukos I'den Babil gelirlerini kendisine vermesini

² Yapılan ilk paylaşımlarda askeri idarenin mülki idareden ayrılmış olması nedeniyle, hassa kıtaları komutanı Perdikkas'a Asya'nın mülki idaresi, İskender'in bir başka komutanı olan Antipatros'a Avrupa'nın askeri idaresi verilmiştir. Bir başka komutan Krateros ise Asya ordularının başında bulundurulmuştur. Mansel, 2014: 477.

³Perdikkas bu süreçte Büyük İskender'in naaşını Babil'den İskenderiye'ye götürmüş olan Ptolemaios'un üzerine yürümüş, fakat Memfis'deki ordugahında kendi askerleri tarafından öldürülmüştür. Mansel, 2014:479.

⁴ Perdikkas'ın ölümünden sonra naiplik Antipatros'a geçmiş ve toplantıya başkanlık yapmıştır. Diakov– Kovalev, 1987: 382.

Seleukoslar Döneminde Yaşanan Suriye Savaşları Üzerine Bir İnceleme

istememesi üzerine, M. Ö. 316 yılı sonlarında Babil satraplığını bırakarak Seleukos I, İskenderiye'ye sığınmıştır. Ancak daha sonra Seleukos I, Mısır kralı Ptolemaios'u, Antigonos'un tehditkar planları olduğuna inandırmıştır. Seleukos I'in kıskırtması üzerine, Büyük İskender'in komutanları olan Ptolemaios, Kassandros ve Lysimakhos arasında Antigonos'a karşı bir koalisyon oluşturulmuş ve bu koalisyon M. Ö. 315'te savaş ilan etmiştir.⁵ Bu süreçte, Ptolemaios'un yanında bulunan Seleukos I de bu koalisyon içerisinde yer almıştır.

M. Ö. 312'de Ptolemaios, Antigonos'un oğlu Demetrios'un üzerine bir sefer gerçekleştirmiştir. Filistin'de Gaza'da (Gazze) yapılan savaşta, Demetrios yenilmiş ve kaçmıştır. Gaza Savaşı'ndan sonra komutanlar arasındaki savaş devam etmiştir (Tekin, 2011: 68). M. Ö. 312'de yaşanan Gaza Savaşı sonucunda Ptolemaios, Filistin ve Fenike topraklarını kontrolü altına almıştır (Grainger, 2017: 75). Ayrıca, Seleukos I, küçük bir orduyla daha önce kendi yönetiminde bulunan Babil satraplığını M. Ö. 312'de işgal etmiştir (Morkholm, 2000: 64). Ve bu sayede Seleukos I tekrar Babil satraplığını almış ve hedefine ulaşmıştır (Sherwin-White, Kuhrt, 1993:10-11; Rose, 2004). Savaşlar ve yaşanan bu sınır değişiklikleri, komutanların egemenlik alanlarında herhangi bir değişimin yaşanmaması (*status quo*) koşuluyla M. Ö. 311'de imzalanan barış antlaşmasına kadar yaklaşık 4 yıl sürmüştür. Ancak, M. Ö. 311 yılında Büyük İskender'in komutanları arasında anlaşmazlıklar çıkmış ve bir barış antlaşması daha yapılmıştır. Seleukos I bu barışın dışında tutulmuş, diğer dört general ise kendilerini Büyük İskender'in komutanı ilan etmişlerdir. Büyük İskender'in tahtına oğlu Küçük İskender çıkıncaya kadar Kassandros'u saltanat naibi ve Avrupa'da komutan olarak tanımışlardır. Yine bu antlaşma gereğince Ptolemaios Mısır'da, Lysimakhos Trakya'da, Antigonos ise tüm Asya'da hüküm sürecektir. Ancak İskender'in mirası olan büyük imparatorluğun toprak bütünlüğü, yeniden yaşanan savaşlarla bu kez, içerisinde Seleukos I'in de yer aldığı beş bölgeye ayrılacaktır (Mansel, 2014: 481-482).

Büyük İskender İmparatorluğu'nun sürekli olarak generalleri arasında bölünmesi, sınırların ya da görevlerin değişmesi yine bu imparatorluğu, kendi içerisinde yormuştur. Güçsüzleşen büyük komutanların topraklarının zamanla daha küçük krallıklara ayrıldığı görüldüğü bir süreç kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu süreçte komutanlar arasında siyasi işbirlikleri kurulmaya başlanmış ve Seleukos I, Kassandros ve Lysimakhos geniş çaplı piyade ve savaş fillerinden oluşan müttefik bir güç yaratmışlardır. Aynı zamanda Seleukos I Suriye yakınlarına⁶ yerleştirilmiş ve bu ordunun yerleştirildiği alan Seleukos Kapadokyası olarak adlandırılmıştır (Grainger, 2017: 75-76). Seleukos I kendisine ganimet olarak verilen Seleukos Kapadokyasını da içeren Suriye topraklarında güçlenmeye başlamış, egemenliği altındaki toprakları

⁵Bu koalisyon güçleri tarafından gerçekleştirilen savaşa Birinci Kaolisyon Harbi adı verilmiştir. Bu savaş ve Seleukos I'in bu savaş sonucunda Anadolu'nun güneydoğusundaki topraklarda söz sahibi olması ile ilgili detaylı bilgi için bkz. Tarn 1974; Mansel 2014: 589.

⁶İncelenen dönemde Suriye toprakları, Toros dağları ve Sina Çölü arasındaki alanı kapsamıştır. Grainger, 2017: 76.

Suriye'nin kuzeyine doğru genişletmeye çalışmıştır. Ancak bu Ptolemaioslar'ın isteği dışında gerçekleşmiştir. Seleukos I, kendi gücünün bulunduğu topraklarda yeniden toparlamaya çalışırken, Ptolemaioslar ile olan ittifakını sürdürür görünmüştür. Seleukos I, Kassandros, Lysimakhos ve Ptolemaios'larla birlikte kurulmuş olan ve Demetrios'a karşı gelişen bu ittifaktan çıkarılmıştır. Seleukos I'in bu ittifaktan çıkarılmasında, Atina, Sidon, Tyre, Kıbrıs ve Kilikya'yı elinde bulunduran Demetrios'la aniden gerçekleşen ittifakı etken olmuştur. Bu gelişme İskender'in büyük komutanı Ptolemaios ve Ön Asya'da gittikçe gelişen Seleukos I'in bundan sonra gerçekleştirecekleri savaşlardaki temel nedenlerden biri olarak görülmüştür (Grainger, 1990: 160).

Suriye Savaşına Giden Süreçte Seleukos ve Ptolemaios Devletleri Arasındaki İlişkiler

Büyük İskender'in komutanları arasında yapılmış olan en önemli savaşlardan biri M. Ö. 301' de gerçekleşen İpsos Savaşı⁷ olmuştur. Bu savaşın sonucunda, Büyük İskender'in mirası olan büyük toprak parçasında kısmen yeni ve kalıcı değişimler yaşanmıştır. Bu değişimler, Mısır'da Ptolemaios, Trakya ve Küçük Asya'da Lysimakhos, Makedonya'da Kassandros, Ön Asya'da ise Seleukos Devletlerinin kurulması noktasında yaşanmıştır. Büyük İskender imparatorluğunun doğusunu kapsayan alanda Seleukoslar, güçlü bir devlet kurmuşlardır. Bu devletin kurucusu olan Seleukos I, Seleukos devletinin sınırlarını genişletmiştir. Seleukos I, devletin sınırlarını Ege Denizi'nden Hindistan'a kadar uzatmış, çeşitli halkları bünyesinde barındıran büyük bir devlet kurmuş ve neredeyse Büyük İskender'in elde etmiş olduğu sınırlara ulaşmıştır (Arslan, 2010: 222). Seleukoslar tarihlerindeki en büyük toprak parçasına başarılı savaşların sonunda, Seleukos I döneminde ulaşabilmişlerdir.

Seleukos I, egemenliği altına almış olduğu bölgeyi yönetebilmek için merkez olarak öncelikle, Seleukeia Pieria'yı (Samandağ/Hatay) seçmiştir. Ancak daha sonra Seleukos I tarafından deniz kenarında inşa edilen Seleukeia Pieria yerine, M. Ö. 300 yılının Nisan ayında, yani Seleukeia Pieria'nın kuruluşundan bir ay sonra, daha iç taraflarda bulunan Antiokheia'nın (Antakya/Hatay) başkent olarak inşasına başlanmıştır. Antiokheia'nın bir krali merkez olarak belirlenmesinde sahip olduğu stratejik konum göz önünde bulundurulmuştur. Seleukos I bu krali merkeze babasının adı olan Antiokhos'u uygun görmüş (Bryce, 2014: 167) ve Antiokheia'nın Seleukeia Pieria'ya göre daha güvenli bir noktada bulunması, bir krali merkez olarak Seleukos I tarafından seçilmesinde önemli bir rol oynamıştır.

⁷Büyük İskender devleti içinde son merkezi güç sahibi olan Antigonos, M. Ö. 301 yılında Lysimakhos ve Seleukos I'e karşı İpsos (bugünkü Çay?) Savaşı başlatmış ve Antigonos başlattığı bu savaşı kaybetmiştir. İplikçioğlu, 2007: 46.

Seleukoslar Döneminde Yaşanan Suriye Savaşları Üzerine Bir İnceleme

Seleukos I, M. Ö. 280'de yapmış olduğu Kyropedion/Kurupedion Savaşı'ndan⁸ sonra Nikator (Galip) unvanını almıştır. Yine bu savaş sonucunda Mısır'da Ptolemaioslar, Makedonya'da Antigonoslar, Ön Asya'da da Seleukoslar hüküm sürmüş (İplikçioğlu, 2007: 46-47) ve Büyük İskender'den kalan imparatorluk, adı geçen generaller arasında tekrar paylaşılmıştır. Seleukoslar, Büyük İskender'in komutanlarından biri olan Lysimakhos'un bu savaşta öldürülmesi üzerine, onun hakimiyet alanı olan Trakya ve Küçük Asya'yı topraklarına katmışlardır. Seleukos I Nikator Kyropedion/Kurupedion Savaşı'ndan sonra sadece Anadolu ve Trakya'ya sahip olmakla kalmamış, ordusu tarafından Makedonya kralı da ilan edilmiştir. Fakat Çanakkale Boğazı'ndan (Hellespontos) geçip Lysimakhos'un başkenti Lysimakheia'ya gelen Seleukos I Nikator orada Ptolemaios Keraunos tarafından kesin olarak bilinmeyen bir nedenden dolayı öldürtülmüştür (Mansel, 2014: 486). Ölümünün ardından yerine geçen oğlu Antiokhos I, babasından büyük bir toprak parçasının yönetimini devralmıştır. Ancak, Antiokhos I döneminde babasından kalan geniş toprakların yavaş yavaş kaybedildiği bir dönem gözlemlenmiştir.⁹ Seleukos Krallığı'nın başlangıçta toprakları, Trakya'dan Hindistan'a kadar uzanmış ve çeşitli milletleri içine almıştır. Fakat M. Ö. 3. Yüzyıl içinde bunlardan ayrılan topraklar üzerinde yeni krallıklar kurulmuş ve böylece Küçük Asya'da Bergama, Galatya, Pontos, Kapadokya, ve Bithynia, doğuda Hazar Denizi'nin kuzeyinde Parthia, biraz daha doğuda da Hint- Baktria devleti Seleukos Krallığı'ndan ayrılmışlar ve böylece Büyük İskender'in ölümünden sonra var olan devletlerin en büyüğü Seleukoslar devleti önemli ölçüde küçülmüştür (Atlan, 2014: 102). Yaklaşık olarak M. Ö. 288'de Ptolemaios I (Soter) ve oğlu Ptolemaios II (Philadelphus) tarafından, Demetrios'tan Kıbrıs, Tyre, Sidon ele geçirilmiştir ve sonrasında Ptolemaios I ve oğlu tarafından Güney Suriye'ye saldırı düzenlenmiştir (Grainger,2017: 77). Yine aynı dönemde, Mısır'da Ptolemaioslar'ın başına Ptolemaios II geçmiş ve aktif bir siyaset izleyerek, yerel güçleri de kendisiyle ittifak kurmaya ikna etmiştir. Bu durum Büyük İskender'in komutanları arasındaki güç dengelerinin değişmesine neden olmuştur. Seleukos için Ptolemaios kadar aslında Demetrios'ta Suriye'de Seleukos varlığı için ciddi tehdit

⁸Lysimakhos ve Seleukos arasındaki savaş, M. Ö. 281'de Hermos (Gediz) Irmağı'nın kuzey yakasındaki Kyropedion/Kurupedion' da gerçekleşmiştir. Lysimakhos yenilgiye uğramış ve öldürülmüştür. Seleukos neredeyse tüm Yakın Doğu'nun hakimi olmuştur. Bryce, 2014: 169.

⁹Antiokhos I'in babası Seleukos I Nikator'un ölümünden sonra, Antiokhos I'in öncelikli hedefi imparatorluğun her tarafında patlak veren isyanları bastırmak olmuştur. Antiokhos I, Anadolu'nun yönetim organizasyonunu düzenlemeye çalışmış, Lysimakhos'a karşı ayaklanmasından ve Kyropedion/Kurupedion Savaşı'ndaki yararlılıklarından dolayı Pergamon kentinin egemenliğini Philetairos'a bırakmıştır. Philetairos'un ölümünden sonra yeğeni Eumenes I, Pergamon kentinin başına geçmiş ve sağlam temellere dayanan bir prenslik devralmıştır. Ancak Antiokhos I, bu prensliği kabul etmemiştir. Bunun üzerine Eumenes I topladığı ücretli askerlerden oluşan ordusuyla Antiokhos I ile yaptığı Sardeis (Sardes/Manisa) yakınındaki savaşı kazanarak bağımsızlığını ilan etmiştir. Bu zaferin sonunda Eumenes I, Aioloia'nın bir bölümünü ele geçirmiştir. Seleukoslar bunun üzerine batıda önemli bir toprak kaybına uğramıştır. Üreten, 2010: 28-29.

oluşturmuş ve gelecek 200 yıl boyunca uluslararası diplomasi Suriye üzerinden Ptolemaioslar ve Seleukoslar'ın mücadelesine dönüşmüştür (Grainger, 2017: 76). Bu dönem Ptolemaios tahtına M. Ö. 282 yılında çıkmış olan Ptolemaios II'nin güçlü bir biçimde ilerleme kaydettiği ve Seleukoslar için, özellikle Suriye ve yakın çevresinde ciddi bir tehdit yarattığı dönemi de simgelemiştir.

Ptolemaios II'nin Suriye'deki halkı Seleukoslar'a karşı kıskırtması ve adı geçen kralın topraklarını genişletmek istemesi üzerine, Seleukos Devleti kralı olan Antiokhos I Soter ile aralarında anlaşmazlık çıkmış ve bu durum Birinci Suriye Savaşı'nın (Sherwin-White, Kuhrt, 1993: 34-36) yapılmasına zemin hazırlamıştır.

1. Birinci Suriye Savaşı (M. Ö. 274-271)

Antiokhos I Soter ve Ptolemaios II Philadelphus arasında Suriye topraklarının paylaşımı önemli bir sorun teşkil etmiştir.¹⁰ Bu sorunun ciddi boyutlara ulaşması, Ptolemaioslar'ın Antiokhos I'nin babasının işgal ettiği yerlerde, yani Suriye topraklarında yeniden hak iddia edişleri sonucunda gerçekleşmiştir. M. Ö. 275'e kadar Antiokhos I, Ptolemaios II'ye karşı çeşitli krallıklarla ittifaklar kurmaya çalışmış, hatta bu ittifaklardan birini Ptolemaios II'nin kardeşi Magas¹¹ ile gerçekleştirmiştir. M. Ö. 274'de Magas Mısır'a karşı bir saldırıda bulunmuş ve bu saldırıyı kendi lehine dönüştürmek isteyen Antiokhos I de Ptolemaios II'nin Suriye'deki topraklarına saldırmıştır. Ancak aynı süreçte, Antiokhos I, Ptolemeios II'nin ülkesine sefer düzenlemeye hazırlandığı haberini almış ve kralın kendi topraklarında bu sefere karşı önlem almaya başladığı görülmüştür. Dönemin iki önemli gücünün karşılaştığı bu savaş literatürde Birinci Suriye Savaşı olarak adlandırılmıştır (Bryce, 2014: 172). Savaşın detayları ve ne kadar geniş kapsamlı olduğu hakkında yeterli kaynak bulunamamış olsa da, savaş Fırat Nehri boyunca ilerleyen ve aniden hızlanarak Seleukos ordusunun önüne çıkan Mısır'lı askerlerce kazanılmıştır. Bu savaşta Seleukos I, Şam dışında Güney Suriye topraklarından hiçbir müttefik görmemiştir (Sherwin-White, Kuhrt, 1993: 35; Grainger, 2017: 76). Bu dönemde Şam'ın aslında, Ptolemioslar'a karşı bir duruş sergilediğine dair herhangi bir ibare görülmemiştir. Şam'ın tarafsız bir biçimde bu savaşın içinde pasif bir yapı sergilediği anlaşılmıştır.

Birinci Suriye Savaşı yaklaşık dört yıl sürmüş ve resmi bir antlaşma ile M.Ö. 271'de sonuçlandırılmıştır. Bu durum, her iki krala da güvenli bir ortam sağlamış ve diğer sorunlarla ilgilenme fırsatı vermiştir. Seleukoslar için bu dönemde ayrıca, Küçük Asya'daki isyanlar önemli bir tehdit unsuru olurken¹², Ptolemaioslar ülke içindeki küçük isyanlarla mücadele etmek zorunda kalmıştır. (Grainger, 2017: 77). Bu savaşın

¹⁰Seleukoslar'ın ve Ptolemaioslar'ın arasındaki Suriye toprakları üzerindeki egemenlik çabaları Babil kroniklerinde de yer almıştır. Sherwin- White, Kuhrt, 1993: 35.

¹¹ Ptolemaioslar ve Seleukoslar arasında diplomatik ilişkilerin boyutu değişmiş, Seleukos kralının kızı M. Ö. 292'de henüz 15 yaşındayken Magas ile evlendirilmiştir. Grainger, 2017: s.77.

¹²Seleukos I, M. Ö. 274'de Ptolemaios II Philadelphus'un kardeşi Magas'ın toprak talepleri ve bu talepler doğrultusunda gerçekleştirdiği istilalarla baş etmek zorunda kalmıştır. Grainger, 2017: s.77.

sonucunda Suriye topraklarının, özellikle Kuzey Suriye ve Kilikya'nın, belli bir kısmı Ptolemaios II'nin eline geçmiş ve Antiokhos I ağır kayıplara uğramıştır (Tarn, 1926: 155-162; Bryce, 2014: 171-172). Yine bu savaş içerisinde varlık gösteren Magas, Libya yakınlarındaki Cyrenea'da bağımsızlığını ilan etmiştir.

Güçlü iki Hellenistik devlet arasında yapılan bu savaş, bir kez daha vurgulanmıştır. Suriye'nin stratejik olarak öneminin olduğunu göstermiştir. Birinci Suriye Savaşı'ndan sonra yapılan barış antlaşması Antiokhos I'in ölümüne kadar sürmüş, Suriye topraklarında, Kuzey Suriye'nin Seleukoslara, Güney Suriye'nin Ptolemaioslara ait olduğu belirlense de, sınırlar tam anlamıyla netleştirilememiş ve Şam'ın ele geçirilmesi temel hedef olarak belirlenmiştir.

M. Ö. yaklaşık 260 yılında, Antiokhos I'in ölümünün ardından tahta çıkan oğlu Antiokhos II Theos ve Ptolemaios'ler arasında ciddi bir kriz yaşanmaya başlanmıştır (Grainger, 2017: 75-76). Bu krizin Ptolemaios ve Seleukoslar arasında gerçekleşecek olan İkinci Suriye Savaşı'na zemin hazırladığı görülmüştür.

2. İkinci Suriye Savaşı (M. Ö. 260-253)

Uzun süren ve başarılı bir saltanattan sonra Antiokhos I Soter, M. Ö. 261 yılında bilinmeyen bir nedenden dolayı ölmüş ve oğlu Antiokhos II Theos Seleukos Devleti'nin başına geçmiştir. (Bryce, 2014: 173). Ptolemaios ve Seleukos Devletleri arasında bu dönemde de bir kriz yaşanmıştır. Bu krizin nedeni, Ptolemaios II' nin oğlunun Efes'te valilik yapmaktayken, Anadolu'da bulunan komutan Timarchos tarafından desteklenmesi ve Antiokhos II'nin Anadolu'da Timarchos'un bulunduğu yerlerde¹³ olan halkları ondan ve Ptolemaios etkisinden kurtarması olmuştur. Bu durum iki devlet arasında sorun yaratmıştır (Grainger, 2017: 79). Antiokhos II, mümkün olan en erken zamanda hem babasının eski rakibi, hem de kriz yaşamış olduğu Ptolemaios II'den Güney Suriye, Filistin ve Fenike'yi almak için sefer düzenlemiş ve bu durum, M. Ö. 260-253 yılları arasını kapsayan bir savaşı da beraberinde getirmiştir (Bryce, 2014: 173) İkinci Suriye Savaşı (M. Ö. 260-253) olarak adlandırılan bu savaşta Mısır kralı Ptolemaios II büyük kayıplara uğramıştır. Ancak Ptolemaios II'nin izlediği ileri görüşlü siyaset sonucunda, M. Ö. 253 yılında, Mısır Kralı Ptolemaios II ve Seleukos Kralı Antiokhos II aralarında barış antlaşması yapmışlardır. Bu antlaşma gereğince, Antiokhos II'nin Mısır Kralı Ptolemaios II'nin kızı Berenike ile evlenmesine, Berenike'den doğacak çocuklarını kendisine halef yapmasına ve eski karısı Laodike'den ayrılmasına karar verilmiştir. Böylece Ptolemaios II, Suriye sorununu çözümlenmiş, fakat Antiokhos II ile kaybettiği yerler için tekrar savaşmış ve eski deniz gücünü yeniden diriltmiştir. Dahası, Ptolemaios II, Ege Adaları'nı egemenliği altına almış (Mansel, 2014: 493-494) İkinci Suriye Savaşı sonunda Seleukos Devleti'nin yavaş yavaş parçalanmaya başladığı saptanmıştır. Antiokhos II'nin Mısır Devleti'yle girdiği bu savaşta öncelikle diplomatik açıdan, ardından da toprak kaybı açısından yenilgiye uğradığı görülmüştür.

3. Üçüncü Suriye Savaşı/Laodike Savaşı (M. Ö. 245-241)

¹³ Timarchos, Milet ve Samos'u Ptolemios'lardan almıştır. Grainger, 2017: s.79.

Antiokhos II öldüğünde taht için üç varisin hakkı olduğu bilinmektedir. Bunlardan ilki Antiokhos II ve Ptolemaios II arasında Seleukos varisinin de tayin edildiği diplomatik evlilik antlaşması gereği Berenike'nin oğlu, ikinci ve üçüncü varis ise, Antiokhos II' nin eski karısı Laodike'nin oğulları olan Antiokhos II Hieraks ve Seleukos II Kallinikos olmuştur.

Antiokhos II'nin ölümünün hemen ardından Seleukos II Kallinikos ve Antiokhos II Hieraks arasında yaşanan taht kavgası Kardeşler Savaşı olarak da bilinen geniş çaplı bir savaşa dönüşmüştür. M. Ö. 241 ve 236 yıllarını kapsayan bu savaşların en kapsamlısı M. Ö. 240-236 yılları arasında Ankyra (Ankara) yakınlarında meydana gelmiş ve buradaki savaşta Seleukos II, Antiokhos II Hieraks'ı yenmiştir (Kaya, 2000: 83). Seleukos tahtına Seleukos II' nin geçmiş ve Laodike'in destekçileri, en büyük oğlu Seleukos II'yi yeni imparator olarak kabul etmişlerdir. Bu süreçte Antakya'da bulunan Berenike, kendisi ve bebeği için büyük bir tehlike altında olduğunun bilincindedir. Berenike bu dönemde beklediği desteği, Mısır hükümdarı olan kardeşi Ptolemeios III (Euergetes)'ten görmüştür. Ptolemaios III, kız kardeşinin tehlikede olduğu haberi üzerine, hemen bir ordu¹⁴ hazırlamıştır (Bryce, 2014: 174-175). Berenike, kardeşi gelene kadar Antakya yakınlarında bulunan Defne'deki sarayına sığınmıştır. Ancak kardeşi çok geç gelmiş kendisi ve oğlu öldürülmüştür.

Seleukos II tahta yeni geçmiş olduğundan, Seleukos Devleti henüz toparlanamadan Antakya, Ptolemaios komutanlarına teslim olmak zorunda kalmıştır. Ptolemaios, ordusuyla birlikte ilerleyerek Antakya'nın dışında, Apameia ve Seleukeia Pierria'yı da kendi topraklarına katmıştır (Taylor, 2013: 7). Bu durum Ptolemaios ve Seleukos devletleri arasında, M. Ö. 246-241 yıllarını kapsayan savaşın nedenlerinden birini teşkil etmiş ve bunun sonucunda Üçüncü Suriye Savaşı yaşanmıştır (Bryce, 2014: 174-175). M.Ö. 246 yılında Mısır kralı büyük bir hızla ilerleyerek, Suriye üzerinden Mezopotamya'yı istila etmiş ve Babil'e kadar ilerlemiştir. Ptolemaios III (Euergetes), M. Ö. 245'te ülkesinde patlak veren isyanı bastırmak için geri döndüğünde, Seleukos II kaybettiği toprakları yeniden ele geçirmiş ve bu başarılarından dolayı Kallinikos ünvanını almıştır (Mansel, 2014: 494-495).

4. Dördüncü Suriye Savaşı (M. Ö. 220/219-217)

Seleukos II Kallinikos'un küçük oğlu olan Antiokhos III, abisi Seleukos III Soter'in ölümünün ardından Seleukos krallığının başına geçmiştir. Seleukos krallığı, Antiokhos III zamanında oldukça geniş sınırlara ulaşmıştır. Antiokhos III, Üçüncü Suriye Savaşı'ndan (M.Ö. 246–241) sonra kaybedilen toprakları, Doğu'ya ve M. Ö. 197 yılında Küçük Asya'ya yapmış olduğu seferle kıyı bölgelerini Ptolemaioslar'dan geri almıştır. Krallığın egemenliğini genişleten ve doğuda kazandığı zaferlerden dolayı Megas ünvanına sahip olan kral, devletin Seleukos I Nikator'un ardından, ikinci kurucusu olarak görülmüştür (Taylor, 2013: 10).

¹⁴Polybius'a göre Üçüncü Suriye Savaşı'nda Ptolemaioslar'ın ordusunda Afrikalı filler yer almıştır Boved, 2014: 64.

Seleukoslar Döneminde Yaşanan Suriye Savaşları Üzerine Bir İnceleme

Ptolemaios ve Seleukos Devletleri arasında Antiokhos III döneminde de anlaşmazlıklar yaşanmış, bu anlaşmazlıkların nedenlerinden biri de Mısır kralı Ptolemaios IV'ün, M. Ö. 217'de Güney Filistin'deki Rafia olarak adlandırılan kent yakınlarına toplam 70.000 piyade, 6.000 süvari ve 73 savaş fili ile bir sefer düzenlemesi olmuştur. Antiokhos III Megas, 62. 000 piyade, 5. 000 at ve 103 fil ile savaşa katılmıştır (Kochva, 1976: 107). Savaşı Ptolemaios kazanmıştır. Antiokhos III Megas, ağır yenilginin ardından ayakta kalan birlikleriyle birlikte Antakya'ya dönmüş ve Dördüncü Suriye Savaşı böylece sona ermiştir.

Ptolemaios ve Seleukos arasında çıkan anlaşmazlıklar tekrar savaşların yaşanmasına neden olmuştur Ptolemaios IV bu savaşta yaklaşık 40. 000 arası askere liderlik etmiş, buna karşın Antiokhos III Megas'ın 68. 000 askere sahip olduğu saptanmıştır. Bu 68.000 askerinin yaklaşık 10.000'i müttefiklerin göndermiş olduğu askerlerdir (Schäfer, 2003:24). Antiokhos III Megas, Ptolemaios IV' ün Coele'deki (Güney Suriye) topraklarını tehdit etmiştir (Bovet, 2014: 78). Bu savaşın ardından M. Ö. 205'te yapılan antlaşmaya göre Ptolemaios IV Mısır, Suriye, Anadolu ve Balkanlar'daki tüm topraklarını kaybetmiştir. Antiokhos III Megas, Ptolemaios IV' ten aldığı bu topraklardaki tüm orduları batıya taşımıştır (Bovet, 2014: 84). Antiokhos III Megas, batıya taşıdığı ordularla birlikte Ege kıyılarında Ptolemaioslar için önemli bir tehdit unsuru olmuştur. Bu durum Beşinci Suriye Savaşı'na giden yolda önemli bir neden olarak gözlemlenmiştir.

5. Beşinci Suriye Savaşı (M. Ö. 202-200)

Antiokhos III Megas, M. Ö. 204 yılında Ege Kıyıları'na sefer düzenlemiş, daha sonra M. Ö. 202'de Suriye'ye yönelmiş ve burada Rafia Savaşı sırasında Ptolemeios IV' ten kaybettiği toprakları geri almıştır. Daha sonra Mısır kralı Ptolemaios III öldürülmüş ve tahtı beş yaşındaki oğlu Ptolemaios V'e geçmiştir. Bu durumu Seleukoslar lehlerine çevirmiş ve M. Ö. 202 ile 198 yılları arasında Beşinci Suriye Savaşı gerçekleşmiştir. Antiokhos III Megas kendi kontrolündeki yerleşimleri askeri açıdan güçlendirmiş ve bu doğrultuda Güney Suriye (Coele Suriye), Fenike ve kıyı Filistin'de, stratejik olarak değerli ve ekonomik açıdan zengin olan tüm bölgelere asker sevk etmiştir. Antiokhos III' ün en önemli zaferi, M. Ö. 200 yılında Ptolemaios V' ten Güney Filistin'e açılan bölgenin kontrolünü ele geçirmesi ve böylece Filistin'in güney kısmında hem siyasi, hem de askeri açıdan üstünlük sağlaması olmuştur (Taylor, 2013: 12; Bryce, 2014: 187-189).

M. Ö. 200 yılında Panion Savaşı'ndan sonra Güney Suriye (Coele-Syria) ve onun tüm gelirleri Seleukoslar'ın eline geçmiştir. Anadolu'dan ve Suriye'den elde edilen gelirin toplamda 2.400-4.000 talent gümüş olduğu tahmin edilmiştir (Bovet, 2014: 81).

Antiokhos III Megas, M. Ö. 202 yılından M. Ö. 198 yılına kadar Beşinci Suriye Savaşı ile ilgilendiğinden, Anadolu'daki küçük krallıklarla ilgili gelişmelere kayıtsız kalmıştır. M. Ö. 200 yılının Eylül ayında Rodos'ta bulunan Romalı elçiler Suriye'ye gitmiş ve bu elçiler sayesinde Roma Anadolu'da egemenlik kurmaya çalışan Hellenistik kralların en güçlüsü Antiokhos III Megas ile ilk kez doğrudan siyasi ilişki

kurmuştur (Kaya, 2015: 216). M. Ö. 198 yılına gelindiğinde, Antiokhos III Megas'ın Güney Suriye, Fenike ve kıyı Filistin bölgelerindeki fethi tamamlanmıştır.

Karadan ve denizden gelen saldırılar, Ptolemaioslar'ın ordularını oldukça zayıflatmış Ptolemaios kontrolündeki şehirler, Güney ve Güney-Batı Asya, Küçük-Pamfilya, Likya ve Karya Seleukos egemenliği altına alınmıştır (Bryce, 2014: 187-189). Antiokhos III Megas, M. Ö. 197 de Mısır'ın Küçük Asya, Ege Denizi ve Trakya'daki topraklarını işgale başlamıştır (Atlan, 2014: 106). Seleukos Kralı Antiokhos III Megas, Mısır Kralı Ptolemaios V'in elindeki Güney Suriye ve Kilikya Bölgesi'ni, M. Ö. 197'de de Likya kentlerini ele geçirmiştir. Karya Bölgesi'ne geçerek Efes'e kadar ilerleyen Antiokhos III Megas, M. Ö. 196 yılında da Hellespontos'u (Çanakkale Boğazı) egemenliği altına alarak, yakınlarındaki Lysimakheia kentini de ele geçirmiştir. Böylece Antiokhos III Megas, Seleukos I Nikator'un sahip olduğu imparatorluk sınırlarına ulaşmıştır (Üreten, 2010: 31).

M. Ö. 190'da Küçükasya'daki Magnesia Savaşı'nda Seleukos Kralı Antiokhos III'ün Roma'ya yenilmesi Roma'yı Doğu Akdeniz Bölgesi'nde lider duruma getiren en önemli gelişmelerden biri olmuştur. M.Ö 188'de yapılan Apameia Antlaşması ile Seleukos Krallığı Küçükasya'yı Toroslar'a kadar terk etmek ve Roma'ya savaş tazminatı ödemek zorunda bırakılmıştır (İplikçioğlu, 2007: 82, Yıldırım, 2016: 91-103).

6. Altıncı Suriye Savaşı (M. Ö. 170-168)

Antiokhos III Megas'ın genç oğlu Antiokhos IV Epiphanes, kardeşi Seleukos IV Philopator'un 'un öldürülmesinin ardından Seleukos Devleti'nin yönetimini devralmış ve Theos Epiphanes (Tanrının Tezahürü) ünvanını almıştır. Atina'da yaşadığı bilinen Antiokhos IV Epiphanes (Taylor, 2013: 152), olağandışı bir karaktere sahip olduğu bilinen ve unvanı çağdaşları tarafından alay konusu edilerek, Epiphanes yerine Epimenes "deli" olarak anılmıştır. Ancak Antiokhos IV Epiphanes'in bastırılmış olduğu sikkeler, onun yeni kentler kuran, doğruya seferler yapan ve genelde devletin gücünü yeniden inşa etmeye çalışan bir siyaset izlediğini yansıtmıştır (Morkholm, 2000: 192).

Roma Devleti bu dönemde Makedonya ile savaşlarını bitirmiş ve Seleukoslar'a karşı doğuda etkin bir bastırma politikası izlemiştir. Antiokhos IV Epiphanes, bu sırada İskenderiye'ye bir sefer düzenlemiş, ancak Roma Heyeti'nin baskısıyla karşılaşmıştır. Bundan dolayı Antiokhos IV Epiphanes İskenderiye'den tüm kuvvetlerini çekmiş ve ülkesine geri dönmek zorunda kalmıştır. Bu durum Seleukos ve Ptolemaios arasındaki siyasi ilişkilerde, artık farklı ve daha güçlü bir rakibin varlığını gösteren bir küçük savaş (Altıncı Suriye Savaşı) girişiminin de sonucu olmuştur (Schäfer, 2003: 38; Bryce, 2014: 195-196). Bu savaş, diğer Ptolemaios ve Seleukos arasındaki Suriye Savaşları'nın hem taraflarının, hem de boyutlarının değiştiğini göstermiştir (Bryce, 2014: 195-196).

Altıncı Suriye Savaşı Sonrasında Ptolemaios ve Selukoslar Arasındaki Siyasi Gelişmeler

Seleukoslar Döneminde Yaşanan Suriye Savaşları Üzerine Bir İnceleme

Seleukos Kralı Demetrios I Soter'in M. Ö. 150 yılında Suriye'de bir çatışmada öldürülmesinin ardından Aleksandros Balas, Seleukos Devleti'nin başına geçmiştir. Aleksandros Balas'ın Seleukos bünyesindeki Yahudi halka dini bağımsızlıklarını vermiştir. Ülke içinde huzuru tesis eden kral, uluslararası anlamda gücünü sağlamlaştırmak adına Mısır kralı Ptolemaios IV Filometor'un kızı Kleopatra Thea'yla evlenmiş ve Mısır'la siyasi anlamda bir ilişki içerisine girmiştir. Ancak Ptolemaios kralı Seleukoslar'ın devlet işlerine karışmaya başlamış ve Seleukos kralı Aleksandros Balas Seleukos Devleti'nde etkisiz hale gelmeye başlamıştır. Bunun sonucunda Yahudi halkı isyan etmiş ve bazı bölgelerde bağımsızlıklarını ilan etmişlerdir (Bryce, 2014: 209-210). Daha sonraki yıllarda Seleukos Devleti'nin yine toprak kaybına uğradığı saptanmış ve Antiokhos VII Sidetes döneminde Seleukoslar, Partlara karşı büyük bir sefer düzenlemiştir. Antiokhos VII Sidetes'in ilk zamanlarda elde etmiş olduğu başarılarla rağmen Seleukoslar, M. Ö. 130/ 29 yılında Partlara karşı ağır bir yenilgiye uğramışlardır. Antiokhos VII Sidetes'in ordusu dağıtılmış, kendisi de öldürülmüştür. Bunun üzerine Fırat'ın doğusundaki tüm Ön Asya ülkeleri Seleukoslar'ın hakimiyetinden çıkmış, Seleukos Krallığı sadece Fırat ve Toroslar arasındaki topraklardan ibaret kalmıştır (Mansel, 2014: 505). İzleyen yıllarda, siyasi bir evlilik sonucu daha önceden Seleukos Devleti'ne gelmiş olan ve krallıkta hak iddia eden Kleopatra Thea, Seleukos Devleti'nin başına M.Ö. 126 yılında geçmiştir Kleopatra Thea M.Ö 125 yılında oğlu Seleukos V'i babasının haklı halefi olarak kabul etmiştir (Bryce, 2014: 215-216). M. Ö. 120'li yılların sonlarında Seleukos Devleti'nde en yetkin kişi Kleopatra Thea olmuştur. Birkaç aylık iktidar döneminden sonra büyük oğlu Seleukos V'i öldürmüştür. Böylece Kleopatra Thea diğer oğlu, genç Antiokhos VIII Grypos'un taht ortağı olmuştur. Seleukos Devleti'nin başına geçtikten sonra, Antiokhos VIII Grypos M. Ö. 114-13 yıllarında Seleukoslar'ın mirasından artakalan topraklardan oluşan Suriye'yi kardeşi Antiokhos IX Kyzikenos ile paylaşmak zorunda kalmıştır (Morkholm, 2000: 192-193).

SONUÇ

Büyük İskender'in aniden gerçekleşen ölümünden sonra imparatorluk, komutanları arasında bölünmüş ve Hellenistik krallıklar kurulmuştur. Bu krallıklardan en güçlü olanları yapılan son paylaşımlar sonrasında, Mısır'daki Ptolemaios ve Ön Asya'daki Seleukos Devletleri olmuştur. Seleukos Devleti en büyük toprak parçasına sahip olmuş ve Seleukos I Nikator güçlü bir imparatorluk kurmuştur. Seleukos I Nikator, doğu ve batının arasında yer alan Antiokheia'nın (Antakya), önemini kavramış ve krali merkez olarak babasının adını vermiş olduğu bu kenti kurmuş ve yönetimin başına geçmiştir. Seleukos I Nikator'dan sonra devletin yönetimi Antiokhos I Soter tarafından devralınmıştır. Antiokhos I Soter'e babası Seleukos I Nikator'dan büyük bir toprak parçasının yanı sıra, Mısır'daki Ptolemaioslarla olan sorunlarla baş etme zorunluluğu da kalmıştır. Bu sorunların temelinde yatan gerekçe, Suriye'ye hakim olmak ve böylelikle Doğu Akdeniz'i kontrol altında tutmak olmuştur. Bu doğrultuda gerçekleşen Ptolemaioslar ve Seleukoslar arasındaki Suriye Savaşları, bünyesinde daha küçük savaşları da barındıran yaklaşık M. Ö. 274-168 yılları arasında

devam süreklilik arzeden mücadelelere dönüşmüştür. M. Ö. 274-271 tarihleri arasında yaşanan Birinci Suriye Savaşı, Ptolemaioslar'ın Seleukoslar'a karşı üstünlüğü ile sonuçlanmış ve bu savaş sonrasında Ptolemaioslar'ın Güney Suriye'deki (Coele Suriye) kimi zaman sekteye uğrayan kalıcı egemenlikleri başlamıştır. İkinci Suriye Savaşı, kaybedilen Güney Suriye topraklarının yeniden ele geçirilmesi amacıyla yapılmış, ancak Ptolemaioslar'ın kaybettikleri savaşı diplomatik bir hamleyle kendi lehlerine çevirdikleri bir barış antlaşmasıyla sonuçlanmıştır. Bu barış antlaşmasının bir gereği niteliğinde gerçekleşen, Ptolemaios ve Seleukos arasındaki barışı perçinleyeceği düşünülen diplomatik bir evlilik ve bu evlilik sonucunda Seleukos hanedanlığında söz sahibi olma isteği, Ptolemaios'ların hedeflediği biçimde gerçekleşmemiştir. Seleukos hanedanlığındaki diğer söz sahibi unsurlar ve çıkan taht kavgaları, Üçüncü Suriye Savaşı'nın yaşanmasına neden olmuştur. Bu savaş sonrasında fazlasıyla toprak kaybı yaşayan Seleukoslar, Mısır'da çıkan isyanları iyi değerlendirerek, kaybettikleri toprakları geri kazanabilmişlerdir. Dördüncü Suriye Savaşı Seleukoslar ve Ptolemaioslar arasındaki son müstakil savaş niteliği taşımış ve bu savaşın sonunda Seleukoslar (Antiokhos III) ağır bir yenilgiye uğramışlardır. Beşinci Suriye Savaşı, gittikçe güçlenen bir başka siyasi egemen olan Romalılar'ın gölgesinde yaşanmış, savaşın sonucunda Seleukoslar önemli bir toprak parçasına sahip olabilmişlerdir. Altıncı Suriye Savaşı, dönemin değişen politik dengelerinin en iyi örneğini sunmuş, artık iki eski süper güç olan Seleukoslar ve Ptolemaioslar, Roma'nın ciddi müdahaleleri neticesinde iki yıllık bir muharebe ile sonuç alamadıkları bir savaş yaşamak zorunda kalmışlardır. Suriye Savaşları, İskender'in ölümüyle miras kalan büyük imparatorluk üzerindeki, egemenlik kurma çabasının bir özetini sunmuştur. Ptolemaioslar'ın ve Seleukos'ların kurulmuş oldukları coğrafya Suriye egemenliğini, bu iki krallık içinde zorunlu kılmış, zengin Doğu Akdeniz Limanlarından elde edecekleri gelir onların batıdaki üstünlüklerinin boyutunu tescilleyen en önemli nitelik olarak görülmüştür.

KAYNAKÇA

- Arslan, M. (2010). *İstanbul'un Antikçağ Tarihi- Klasik ve Hellenistik Dönemler*. İstanbul, Haziran: Odin Yayıncılık.
- Atlan, S. (2014). *Roma Tarihinin Ana Hatları*, I. Kısım Cumhuriyet Devri. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Bar-Kochva, B. (1976). *The Seleucid Army*. New York: Cambridge University Press.
- Bovet, F. (2014). *Christelle, Army and Society in Ptolemaic Egypt*. New York: Cambridge University Press.
- Braund, David. (2005). *A Companion to the Hellenistic World*, ed. Andrew Erskine, Blackwell Publishing.
- Bryce, T. (2014). *Ancient Syria: A Three Thousand Year History*, Oxford: Oxford University Press.

Seleukoslar Döneminde Yaşanan Suriye Savaşları Üzerine Bir İnceleme

Diakov, V.- Kovalev S. (1987). *İlkçağ Tarihi-1*. Özdemir İnce (çev.). Ankara: Yordam Kitap Basım ve Yayın.

Errington, R. Malcolm. (2008). *A History of the Hellenistic World: 323-30 BC*, Blackwell Publishing.

Grainger, (1990). *Seleukos Nikator –Constructing a Hellenistic Kingdom*. New York.

Grainger, J. (2017). *Great Power Diplomacy in The Hellenistic World*. New York: by Routledge.

İplikçioğlu, B. (2007). *Hellen ve Roma Tarihi*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.

Kaya, M. (2015).III. Makedon Savaşı'na kadar Roma'nın Anadolu Politikası. *Tarih İncelemeleri Dergisi*. s.211-232.

Kaya, M. (2000). Ankyra (Ankara) ve Galatlar. *Kebikeç/ Sayı 9*. Ankara s. 77-95.

Mansel, A. (2014). *Ege ve Yunan Tarihi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Morkholm, O. (2000). *Erken Hellenistik Çağ Sikkeleri- Büyük İskender'in Tahta Çıkışından Apameia Barışı'na Kadar* (İ.Ö.336-188). Oğuz Tekin (çev.) edt. Philip Grierson- Ulla Westermrk (edt.) İstanbul: Homer Kitabevi.

Rose, T. C. (2004). *The Rise of Seleukos Nikator, 327-301 BC: Military Power and the Creation of a Hellenistic Monarchy*. Doctoral dissertation, East Carolina University Press.

Üreten, H. (2010). Neşredilmiş Yazıtlar Işığında Hellenistik Dönem'de Pergamon Kenti Tanrı ve Kültleri. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Schafer, P. (2003). *The History Of The Jews in The Greco-Roman World*. London and New York: by Routledge.

Sherwin- W, Kuhrt A, (1993). *From Samarkhand to Sardis: A New Approach To The Seleucid Empire*. Los Angeles: University of California Press.

Taylor, M. (2013). *Antiochus the Great*. Britain: by PenandS Word Books.

Tekin, O. (2011). *Hellen ve Roma Tarihi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Tarn, W. (1926). The First Syrian War. *The Journal of Hellenic Studies*, 46(2). 155-162.

Tucker, S.C. (2017). *The Roots and Consequences of Civil Wars and Revolutions: Conflicts that Changed World History*, ABC.CLIO-California Press.

Yıldırım, E. (2016). Suriye Eyaleti'nin Kuruluşuna Kadar Roma'nın Doğu Akdeniz'de Korsanlıkla Mücadelesi / Rome's Fight Against Piracy in The Eastern Mediterranean to the Establishment of the Syrian Province, Cedrus - *Akdeniz Uygarlıkları Araştırma Dergisi*, Sayı: 6, s. 91 – 103.

Extended Abstract

Following the unexpected death of Alexander the Great, there were differences of opinion among his commanders in the administration of the empire founded by him, and the disputes among the commanders, over time, left their place to great wars. As a result of these wars, the division of the empire became inevitable. There was a process in which the lands of the great commanders were divided into smaller kingdoms over time. Seleucus Nikator, who took his share, began to be more powerful in Syrian lands including the Seleucid Cappadocia given to him as booty and tried to expand his lands to the north of Syria. However, this was something which Ptolemy did not want. Seleucus seemed to maintain his alliance with the Ptolemy while trying to gather up his strength in the land where he had his own power. However, he was removed from this alliance, which was established with Kassandros, Lysimakhos and Ptolemy and developed against Demetrius. His sudden alliance with Demetrius, who had Athens, Sidon, Tyre, Cyprus and Cilicia in his possession, was the reason for his being left out from this alliance. This development is seen as one of the main reasons for the wars between Ptolemaios, the great commander of Alexander the Great, and Seleucus, who gradually became more powerful in Asia Minor. First Syrian War (BC 274-271) took place between Antiochus I Soter and Ptolemy II Philadelphus due to the sharing of Syrian lands. The first Syrian war lasted for almost four years and ended with an official treaty in BC 271. Around 260 BC, after the death of Antiochus I, a serious crisis began to take place between his son Antiochus II Theos and the Ptolemy. It can be said that this crisis laid the groundwork for the Second Syrian war between Ptolemy and the Seleucids. In this war called the Second Syrian War (260-253 BC), Egyptian king Ptolemy II Philadelphus suffered great losses. However, as a result of forward-looking politics followed by Ptolemy II Philadelphus, a peace treaty was signed between Egyptian King Ptolemy II Philadelphus and Antiochos II Theos, king of Seleucus in 253 BC. According to this treaty, it was decided that Antiochos II Theos would marry Berenike, daughter of Ptolemy II of Philadelphia, King of Egypt, and his children from this woman would be his successor and he would leave his former wife Laodike. However, the death of Antiochos II Theos and fights of throne between his successors led to the Third Syrian War (245-241 BC). In 246 BC, the king of Egypt advanced at great speed and invaded Mesopotamia over Syria and came to Babylon. When Ptolemaios III Eurgetes returned to repress the rebellion that broke out in his country in 245 BC, Seleucus II recaptured the lands he had lost. The Fourth Syrian War (220 / 219-217 BC) It took place between Ptolemy and Seleucus States during the rule of Antiochus III. Among the causes of this war was Egyptian king Ptolemy IV's campaign with a total of 70,000 infantry, 6,000 cavalry, and 73 war elephants in the vicinity of the city which was named Rafia in southern Palestine in 217 BC. Ptolemy won this war. Following the heavy defeat, Antiochos III Megas returned to Antakya with the surviving troops and the fourth Syrian war was over.

The king of Egypt, Ptolemy, was murdered and his throne passed to his five-year-old son, Ptolemy V. The Fifth Syrian War took place between 202 and 198 BC. Antiokhos III Megas strengthened the military settlements in his control and, in this direction, sent troops to all regions that were strategically valuable and economically rich in South Syria (Coele Syria), Phoenician and coastal Palestine. Antiokhos III threatened Megas Coele (South Syria). According to the treaty that was signed in 205 BC after this war, after Ptolemy IV lost all his lands in Egypt, Syria, Anatolia and the Balkans, Antiokhos III Megas carried his armies to the west. This is considered to be an important factor on the road to the Fifth Syrian War. In consequence of the Fifth Syrian War (BC 202-200), Seleucus dominated the cities under Ptolemy's control, south and south-west Asia, Little-Pamphylia, Lycia and Karya through attacks from land and sea. Antiokhos III Megas began occupying the territory of Egypt in Asia Minor, Aegean Sea and Thrace in 197 BC. However, from the beginning of the II Century BC, Galatians came back to the stage of history and began to play an important role in the Battle of Magnesia. Seleucid King III. Antiochus Megas captured the cities of Koloe and Cilicia under the control of King Ptolemy V of Egypt and the cities of Lycia in 197 BC. However, this period represented the period when Rome began to exist as a great power. The defeat of Seleucid King Antiochus III in Rome in the Battle of Magnesia in Asia Minor in 190 BC became one of the most important developments that brought Rome to a leading position in the Eastern Mediterranean Region. According to the Treaty of Apameia in 188 BC, the kingdom of Seleucus was forced to leave Asia Minor till the Taurus and give war compensation to Rome. The Sixth Syrian War (170-168 BC) took place at the time when the Roman state had finished its battles with Macedonia and began to progress rapidly against the Seleucids. Antiochus IV Epiphanes organized a campaign against Alexandria, Egypt, but encountered the pressure of the Rome Delegation. Therefore, Antiochus IV Epiphanes withdrew all his forces from Alexandria and returned to his country. This was also the result of a small war (Sixth Syrian War) attempt indicating the existence of a different and stronger rival in political relations between Seleucus and Ptolemy.¹⁵ This study aims to analyse the causes of these wars, the content of the policies followed in these wars and the general political environment at the end of these wars.

EYLÜL 1919 TARİHLİ İSTANBUL EMNİYET MÜDÜR YARDIMCISININ RAPORUNA GÖRE RUMLARIN ZARARLI ÇALIŞMALARI

Mikail KOLUTEK

Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü,
mikailkolutek@gmail.com.tr

Makale Geliş Tarihi: 15.06.2017 Makale Kabul Tarihi: 17.09.2017

Özet

1. Dünya Savaşı sonunda dünya düzeninin tanzimi için Paris Barış Konferansı toplanmıştır. Yunanistan barış konferansının toplanmasını fırsat bilerek, Osmanlı Devleti ve İstanbul'a dair planlarını uygulamaya koymuştur. Yunanlılar, Dünya kamuoyunu Rumlar lehine çevirebilmek adına konferans süresince İstanbul'da muzır çalışmalarını sürdürmüştür. Yunanlıların bu tarihlerdeki Türkler aleyhine yaptıkları eylemler dönemin hatıralarına veya muvazaf raporlarına yansımıştır. Bu meyanda Osmanlı Devlet ricalinden İstanbul Polis Müdür-ı Umumiyesi Muavini Mehmet'in 5 Eylül 1919 tarihli raporu önemli bir boşluğu doldurmuştur. Yunanistan'ın Patrikhane-Metropolitlik, Askeri Temsilcilik, Rum-Yunan örgüt ve cemiyetleri, basın-yayın kanalıyla ortaya koyduğu faaliyetlerle ilgili konular raporda yer almıştır. Raporun ve dolayısıyla bu çalışmanın orijinal tarafı; Rumların kurduğu "Hukuk Müşavirleri" isimli altı kişilik beyin takımı ve "İstanbul Rum Mebusları" isimli kırk kişilik çalışma ekibinin İstanbul'un işgaline uygun ortamı hazırlamalarıdır. Çalışmaya ana kaynak teşkil eden İstanbul Polis Müdür Yardımcısı'nın raporu doğrultusunda, Rumların ihaneti ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: İstanbul, Patrikhane, Rum, Yunan, Venizelos,

HARMFUL ACTIVITIES OF RUMS IN ACCORDANCE WITH THE REPORT (SEPTEMBER, 1919) OF VICE DIRECTORATE OF ISTANBUL GENERAL POLICE ORGANIZATION

Abstract

The Paris Peace Conference took place to amend a new world order in the end of the First World War. Greece took advantages of negotiations in the peace conference and put forward her secret agenda about the Ottoman Empire and Istanbul. Greeks pursued harmful activities to influence the world public opinion for the good of Rums throughout the conference. Their activities against Turkish people were reflected in memories or military records. In this vein, the report of Mehmet on the 5th September 1919, a vice directorate of Istanbul General Police, was a significant document filling a gap in the literature. Activities of Greece through the Patriariate, military agency, Rum-Greek associations and press were mentioned in his report. The originality of his report was to show how "Legal counsels", consisting of 6 people as a brain team, and the team of "Istanbul-Rum Member of the Parliament" that were 45 members set up a substructure for the occupation of Istanbul. In this paper, it has been put forward to the betrayal of Rum in the light of his report.

Keywords: İstanbul, Patriariate, Rum, Greek, Venizelos

Giriş

Yunanistan, 24 Ocak 1915 tarihinde Büyük Britanya Hükümeti adına Sir Edward Grey'den acilen İtilaf Devletleri safında savaşa girme teklifi almıştır. İngiltere tarafından yapılan bu teklif karşılığında İngiliz-Fransız ve Rus hükümetleri anlaşarak Yunanistan'a "Küçük Asya" diye tabir edilen Anadolu topraklarının sahil kesimlerinden birtakım tavizlerin verileceği taahhüdünde bulunmuşlardır. İngiliz-Fransız ve Rus hükümetlerinin ortak kararları doğrultusunda yapılan bu teklif sonucunda Anadolu'da "Vaat Edilen Topraklar"ın ele geçirilmesine çalışılmıştır. Öyle ki bu konu 1915-1923 yılları arasında Venizelos ve Yunan iç politikasının en temel argümanlarından birisi olmuştur (Pavlos, 1995: 24).

I. Dünya Savaşı sonunda Osmanlı Devleti mağlup devletlerin arasındaki yerini alırken, mütareke sonrasında Rum azınlıkların oldukça sevinçli oldukları gözlemlenmiştir. Nitekim Yunan birlikleri 13 Kasım 1918'de İtilaf Devletleri birlikleriyle beraber İstanbul'a çıkmıştır (Kolutek, 2017a: 110). Yunanistan Hükümeti, birliklerinin İstanbul'a adım atmasıyla birlikte birtakım çalışmalar içerisine girmiştir. Nitekim Yunan Askeri Mümessili Albay Katehakis'in öncülüğünde İstanbul'da kulüp, cemiyet adı altında çetecilik faaliyetleri başlamıştır. Katehakis 10 Şubat 1919'da Kurtuluş Kilisesi'ndeki konuşmasında; "Rumlar! Sizin gibi büyük bir millet, artık Türkler'e esir olamaz. İstanbul Konstantinapol olacak, Yunan bayrağı buralarda dalgalanacak. İstanbul Yunanistan'ın olacak..." ifadelerini kullanırken Yunanistan'ın İstanbul'a bakış açısını da ortaya koymuştur (Güler, 1995: XVII). Dışarda ve içerde meydana gelen birçok olay Osmanlı tebaası bazı unsurların galeyana gelmesine neden olmuştur. Oldukça fazla destek alan ayrılıkçılık hareketi sonucu Osmanlı vatandaşlığı aracılığıyla bir arada yaşayan ahaliden Rumlar birtakım tahriklere kapılarak asayiş sorunlarına neden olmuştur. Mart 1919'da İstanbul'un çeşitli bölgelerinde nümayişler yapılmış, Arnavutköy, Büyükkada, Kumkapı ve Yenikapı gibi semtlerde nümayiş teşebbüsünde bulunulurken Adadaki Rum kilisesine Yunan bayrağı çekilmiştir (Gökbilgin, 1959: 59).

İstanbul'daki Yunanistan Hukuk Müşavirleri

Yunan Hükümeti, Rum Patrikhanesi aracılığıyla çeşitli karışıklıklar çıkararak Sulh Kongresine katılan devletlere İstanbul'da asayişin bozuk olduğunu göstermeye çalışmıştır. Bu amaçla bir taraftan İstanbul'un çeşitli bölgelerinde farklı isimlerle Rum çeteleri teşkil etmiş, diğer taraftan Patrikhaneye bağlı din adamlarını kullanmıştır. Patrikhane ise Rum muhacirlerinin durumlarını incelemek bahanesiyle Aynoz ve Sivas metropolitlerini patrikhane erkaniyla beraber Yunan torpidoları ile Anadolu vilayetlerine göndermiştir. Yapılan incelemeler Paris Barış Kongresi'ne ve Yunan Hükümetine sunulmuş ve Yunanistan'dan alınan şifahi emirler İstanbul'da uygulanmaya çalışılmıştır. Yunan Hükümeti bunlarla da yetinmeyip İstanbul'un içerisinde bulunduğu durumdan faydalanarak birçok Rum'u peyderpey Yunanistan'a sevk etmiştir. Patrikhane aracılığıyla Osmanlı vatandaşı olan Rumları

da gönüllü sıfatıyla Yunan Ordusuna hizmet etmek üzere kayıt altına almıştır. Yunan Sefarethanesi kayıt altına alınan bu Rum vatandaşlara pasaport temin ederek Yunanistan'a sevk etmiştir. Yunan Hükümeti İstanbul'daki gizli teşkilatlarını yakından takip etmek, lüzumlu olan talimat ve emirleri vermek üzere "*Hukuk Müşavirleri*" adı altında altı mebustan mürekkep bir ekip tayin etmiştir.¹

1919 yılı güz aylarında Mösyö Venizelos, yapılan propagandaları yakından takip etmek ihtiyacı duymuştur. Ayrıca ahaliye birtakım telkinlerde bulunmak üzere girişimlerde bulunmuş ve özel bir haberleşme yöntemiyle kişisel talimatlarını iletmıştır. Yunan başbakanı Venizelos bu faaliyetlerle de yetinmeyerek Patrikhanede yapılan tayinleri de yönlendirmek istemiştir. Bu doğrultuda yapılacak eylemleri kanalize etmek üzere kendisine yakın ve samimi gördüğü, sadakatlerinden şüphe etmediği loca mebuslarını da İstanbul'a göndermiştir. Venizelos'un gönderdiği bu mebuslardan altı tanesi 25 Eylül 1919 tarihinde İstanbul'a ulaşmıştır. Mezkûr Rum mebusları hakkında İstanbul Polis Müdüriyeti tarafından soruşturmalar yapılmıştır. Yapılan soruşturmalar neticesinde mebusların isimleri, gönderildikleri mahaller, nereli oldukları ve nerede görevlendirildikleri tespit edilmiştir. Polis müdürlüğünün yaptığı tespitlere göre Rum örgütlenmesinin başındaki altı kişi şunlardır:

a) *Vamvakas - Serfice Mebusu*

Vamvakas Serfice Mebuslarından olup Beyoğlu'nda Metropol Otelinin altı numaralı odasında ikamet etmiştir. Bu mebus Trakya Meselesi için çalışmalar yapmak üzere görevlendirilmiştir. Bu doğrultuda birtakım faaliyetlerde bulunmuş, Trakya Meselesini Yunanistan lehine çözmek için çeşitli incelemeler yapmıştır. Vamvakas, yaptığı incelemeleri değerlendirdikten sonra yaptığı faaliyetlerle hem ahali nezdinde hem de siyasi olarak Trakya Meselesi için gündem oluşturmaya çalışmıştır.

b) *Papadaki – Girit Mebusu*

İstanbul'da bulunan Yunan Askeri Temsilcisi Katahaki'nin hemşehrisi olmasından ötürü Makriköy (Bakırköy)'de Katahaki'nin evinde ikamet etmiştir. Papadaki özellikle Yunan-Rum komitelerinin sevk ve idare edilmesiyle ilgilenmiştir. Ayrıca bulunduğu civarda Yunan Başbakanı Venizelos lehine çeşitli propaganda faaliyetlerinde bulunarak kamuoyu oluşturmuştur.

c) *Minakas – Korfos² Mebusu*

Minakas, Büyükada Yunan Siyasi Temsilcisi Kanolopolos ile birlikte onun kendi evinde ikamet etmiştir. Kanolopolos'un evinde ikamet etmekle birlikte onunla beraber sabah-akşam temsilciliğe giden Minakas bir Yunan memuru gibi

¹ BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 033.

² Belgelerde "*Korfos*" olarak adı geçen yer Yunanistan'a bağlı Arnavutluk sınırında bulunan "*Korfu Adası*"dır. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde bu isim "*Korfu*" olarak kullanılacaktır. Bkz. Tahir Sezen, *Osmanlı Yer Adları*, BDAGM Yayınları, Ankara 2006, s. 320.

Eylül 1919 Tarihli İstanbul Emniyet Müdür Yardımcısının Raporuna Göre Rumların Zararlı Çalışmaları

hareket etmiştir. Bulduğu her fırsatta Büyükaada ve dolaylarında ahalinin içerisine girerek Yunanistan'ın Türkiye üzerindeki emelleri için propagandalar yapmıştır. Bununla beraber Venizelos adına da faaliyetler yürütmüştür.

d) Hanalois - Selanik Mebusu

Venizelos'un özel görevlendirmesiyle İstanbul'da bulunan Hanalois, Makedonya ve Trakya Meselesinin Yunanistan lehine çözümlenmesi uğruna faaliyetlerde bulunmuştur. Hanalois, 24 Ocak 1919 Çarşamba günü Yunanistan Hükümetine şifahi malumatta bulunmak üzere Atina'ya gitmiştir. Bu malumatla ilgili görüşmelerini tamamladıktan sonra ise Başbakan Venizelos'a malumat vermek üzere Paris'e gideceğinden şüphelenilmiştir.

e) Kalasas – Kalamon³ Mebusu

Kalamon Mebusu Kalasas, İstanbul'a geldiğinde Beyoğlu'na yerleşmiş fakat kaldığı evin adresi ile ilgili detaylı bilgiye ulaşamamıştır. Kalasas, Yunanistan lehine geliştirilmeye çalışılan siyasi meselelerle ilgilenmiştir. Bu amaçla İstanbul'da kaldığı süre zarfında Yunan Sefarethanesi'ne düzenli olarak gidip gelmiştir.

f) Valiyanitis – Korfu Mebusu

Bakırköy'de yaşayan Zaharof'un akrabası olan Valiyanitis, onun evinde ikamet etmiştir. Bakırköy'de ikamet eden Valiyanitis, burada Yunan Hükümeti ve Venizelos'un lehine özel işlerle meşgul olmuştur.

İstanbul emniyeti tarafından kişisel bilgileri tespit edilen bu altı şahıs Yunan Başbakanı Venizelos'un emri ile görevlendirilmiş olup Yunanistan lehinde çeşitli faaliyetlerde bulunmuştur. Türkiye adına zararlı faaliyetlerde bulunan bu kişiler İstanbul'da buldukları süre zarfında kendilerine özel olarak tahsis edilen otomobillerle dolaşmışlardır.⁴

İstanbul Rum Mebusları

Osmanlı Devleti'nin geleceğinin Paris Barış Kongresi'nde masaya yatırılacağı bir sırada Yunan Hükümeti İstanbul için beslediği emellerini açığa çıkarmıştır. Çeşitli yöntemlerle İstanbul'da yaşayan Yunan unsurlarının dikkatini çekmeye çalışan Yunan Hükümeti, onları İstanbul'daki emelleri doğrultusunda faaliyetlerde bulunmak üzere harekete geçirmiştir. Bu hedeflere ulaşmak isteyen Yunan Sefarethanesi'nin girişimleri sonucu Paris Barış Konferansı'nda masaya yatırılan İstanbul'a dair konuları saptırma yöntemine başvurulmuştur. Yunan Hükümetinin İstanbul politikalarını destekleyen Rum Patrikhanesi de İstanbul için oynanan bu oyuna katılmıştır. 7 Mayıs 1919 tarihinde harekete geçen Rum Patrikhanesi yaptığı hazırlıkları tamamlayarak bir genelge yayınlamıştır. Patrikhane tarafından

³ Belgelerde "Kalamon" olarak adı geçen yer Yunanistan'a bağlı Ayanovra Adası yakınlarında "Kalamo Adası"dır. Bkz. Tahir Sezen, *a.g.e.*, s. 265.

⁴ BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 022; Bu şahıslarla ilgili ayrıntılı bilgi Polis Müdürü Umumisi Başmemurluğu tarafından birinci şube müdüriyetine 25 Eylül 1919 tarihte mahremdir başlığı altında rapor edilmiştir.

yayınlanan genelgeyle “İstanbul Rum Mebusları” adı altında kırk kişilik bir heyet oluşturulmuştur. Heyetin başına İstanbul’da Rumca yayın yapan “Pisktatör Doryan Gazetesi” yazarlarından “Teodokos” getirilmiştir. Rum milli hesabına çalışacak olan kırk kişilik İstanbul Rum Mebusları ekibinin oluşumunun temininde yaşanacak güçlükleri aşması içinde ayrı bir ekip görevlendirilmiştir. Bahsi geçen bu ekip icra edecekleri faaliyetleri planlamak üzere Yunan siyasi emellerine hizmet etmek için İstanbul’a gönderilmiştir. Rum Mebusları adı verilen bu grup; Trakya Meselesi, İzmir, İstanbul ve kurulması planlanan Trabzon Pontus Cumhuriyeti hakkında icraatlar da bulunmuşlardır.⁵

Yunan Başbakanı Venizelos’un özel emri ile İstanbul’da faaliyet gösteren bu şahısların haricinde Türkiye aleyhinde faaliyette bulunan başka kimseler de olmuştur. Yunanistan’dan İstanbul’a gönderilen ve Rumların “A Takımı” olarak adlandırabilecek bu altı şahsın dışında Rumlar tarafından seçilmiş olan kırk kişilik bir heyet oluşturulmuştur. Adına “İstanbul Rum Mebusları” denilen bu kırk kişilik heyet, 7 Eylül 1919’da yapılan bir seçimle belirlenmiştir. Bu heyete tayin edilen kırk kişi birer mebus sıfatıyla hareket etmiş olmakla beraber dört seneliğine seçilmişlerdir (Tablo-1).

Tablo 1: Yunanistan Hükümeti’nin Telkiniyle Seçilen İstanbul Rum Mebusları

	ADI SOYADI	MESLEĞİ
1	Albertis Markos	Terzid [?] Meclisi Reisi
2	Ançopolos Filiyos	Tüccar
3	Vasiliyadis Filiyos	Doktor
4	Yadigaroğlu Pavlos	Daimi Vekil
5	Zamasekinos Dimitriyos	Perviya Gazetesi Sermuharriri ve Muallim
6	Zevtof Kasamasof	Doktor
7	Teodosiyadis Panayot	Arvaniti Tüccarhanesi Müdürü
8	Tomarilis Stavros	Tüccar
9	Yuvannidis Piros	Avukat
10	Kavalis Nikolalois	Rimin [?] Tabibi
11	Kaloycaki Perinkolis	Ressam
12	Kalgopolos Yorgi	Dava Vekili
13	Karvokiros Sayatiyadi	Dava Vekili
14	Kolokisapolos Atanas	Tüccar
15	Kahyaoğlu Yanni	Tüccar
16	Kandosyanas Nikolaliyos	Avukat
17	Kaponorimil Leonderos	Gazete Muharriri

⁵ BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 016; Bu ekiple ilgili detaylı bilgi Polis Müdürü Umumisi ikinci müdürü Mehmet Bey tarafından 5 Kasım 1919’da Dahiliye Nezaretine rapor edilmiştir.

Eylül 1919 Tarihli İstanbul Emniyet Müdür Yardımcısının Raporuna Göre Rumların Zararlı Çalışmaları

18	Kozmos Lazaros	Banker
19	Konstantinidis Konstantinos	Tüccar
20	Lazikos Haristos	Keşşaphaneci
21	Leontinidis Yorgi	Tüccar Memurları Cemaati Reisi
22	Manfos Aleksandros	Dava Vekili
23	Manos Yorgi	Asar-ı Atike Mütehasısı
24	Melas Dimitridis	Mektep Müdürü
25	Nikoloinidis Nikolaloyis	Doktor
26	İkanomeridis Yorgi	Muharrir
27	Panpalis Andorinos	Tüccar
28	Paksiyados Gariforiseis	Doktor
29	Papaz Aleksandros	Doktor ve Patrikhane Memuru
30	Papadopolos Yanni	Resail Cemaati Reisi
31	Sarindis Aleksandros	Tüccar
32	Sinayoğlu Aleksandros	Tüccar
33	Pasaris Avrelyos	Dava Vekili
34	Tiberios Perikanis	Doktor
35	Fitos Dimitriyos	Dava Vekili ve Mebus
36	Haralabidis Hristos	Dava Vekili
37	Haralabidis Tarafim	Dava Vekili
38	Haci Anastas Panayod	Dava Vekili
39	Mısırlıoğlu Anastasiyos	Doktor
40	Mebekes Panayod	Profesör ⁶

Kulüp, Cemiyet, Fırka ve Kadiyeler

Yunan Hükümeti bir taraftan Avrupa'da ve Amerika'da propagandalar yaparken diğer taraftan İstanbul ve Anadolu'da gizlice faaliyet gösteren teşkilatlar kurdu muştur. Mondros Mütarekesi'nin imzalanmasından sonra uygun ortamı yakalayan Yunan komutanları ve kanaat önderleri öncülüğünde çeşitli isimler altında birçok kulüp, cemiyet, fırka ve kadiyeler açılmıştır. Ortaya çıkan bu örgütler tek bir gaye altında toplanmış, Yunan Hükümeti ve Yunan siyasi çıkarlarına hizmet etmiştir. Çeşitli heyetler tarafından meydana getirilerek idare edilen bu oluşumlar bir amaca hizmet etmekle beraber faaliyet sahaları farklı olmuştur. Rum-Yunan menfaatlerine hizmet eden bu cemiyetler uygun zemin bulduklarında ve bir amir tarafından idare edildiğinde tehlikeli sonuçlar doğurabilecek bir oluşum haline gelmiştir. Hatta bu oluşumlar Osmanlı topraklarından bir miktarının yönetiminin değişmesi ya da Osmanlı'dan koparılması sonucunu elde edecek kadar güçlenmiştir. Bu durumun farkında olan Yunan Sefarethanesi İstanbul'daki bütün Rum-Yunan

⁶ BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 024; 21 Ekim 1919 tarihinde Emniyet Müdürü Umumisi Başmemurluğunca kaleme alınan raporuna göre "İstanbul Rum Mebusları"nın isimleridir.

kulüp, cemiyet ve silogoları birleştirmek için “*Milli Cemiyet*” isimli bir örgüt kurmuştur. Bu yeni cemiyetin asıl idaresi İstanbul Rum Mebusları’nın elinde bulundurulurken tali olarak onların verdiği emir ve talimatları yerine getirmek üzere Seodukas [?] başkan, İmros Gazetesi muharriri Makaradilis ise ikinci başkan olarak seçilmiştir. Yunan Sefarethanesi yönetimi Seodukas’a bırakılan cemiyetin emredilen görevleri yerine getirmesi için de yüklü miktarda para vermiştir.⁷

Rumların Zararlı Çalışmaları ve Alınan Tedbirler

Buhranlı zamanlar yaşamakta olan Osmanlı Devleti’nin geleceği bütün millet fertlerinin fiilen ve gerçekten bir araya gelip birlik olmasına bağlı kalmıştır. İşte böyle bir dönemde Osmanlı unsurlarından olan Rumlar dış tahriklere kapılarak mütarekeyi, hükümetin kuvvet ve nüfuzunu hafife almış ve emniyeti ihlal edecek tarzda hareketlere girişmiştir. İstanbul’un çeşitli mahallerinde atış talimleri yaparcasına keyfi olarak silahlar sıkılmış, bazı mahallerde topluca hareket edilerek devlet memurlarına fiili ve sözlü saldırılarda bulunulmuştur. Karakollarda tutuklu bulunan suçlular kaçırılmaya çalışılmıştır. Yunan subayları tarafından ayakta tutularak idare edilen Rum göstericiler sokaklarda topluca ellerinde Yunan bayraklarıyla genel bir galeyan çıkarmaya çalışmışlardır. Diğer taraftan Türk unsurları aşağılayarak küçük düşürmeye uğraşmışlar, Venizelos lehine tezahüratlar yaparak Yunan Milli şarkılarının söylendiği gösteriler düzenlemişlerdir. Gösterilerde Ayasofya Camii şerifi üzerine konmuş haç olan resimler kullanılmış ve bu şekilde boyanmış tablolar sokaklarda satılmıştır. İstanbul’da galeyan çıkarmaya çalışan Rumlar, Yunanistan’ın bağımsızlığını kazanmasının yıldönümü ve Venizelos’un doğum günü gibi günleri törenlerle kutlamışlardır. Bu tarihlerde dükkân ve evlerini Yunan bayrakları ile donatmış, çeşitli tezahüratlarda bulunmuşlardır. Yunan Kızılhaç’ı ve Venizelos abidesi adına sokaklara çıkararak rozetler dağıtan Rumlar, kardeşlerinin ızdırabı için yardım toplantıları yapmışlardır.⁸

Rumlar tarafından Beyoğlu Metropol Otelinde 12 Ekim 1919 tarihinde bir toplantı yapılmıştır. Bu toplantıya Trakya Cemiyeti temsilcileri olarak Celal ve Tahsin Beyler de katılmış, toplantıda Trakya Meselesi de tartışılmıştır.⁹ Yine Bahçeköy’de 12 Ekim 1919 Pazar günü saat: 3’te Yunan Mümessili Askerisi Albay Mazeraki’nin de katılımıyla bir yardım organizasyonu yapılmıştır. Yunan Salib-i Ahmer’i tarafından öğleden sonra düzenlenen yardım organizasyonuna Beyoğlu Rumları katılmıştır. Kardeşlerin ızdıraplarını teskin etmek için Taksim Bahçesi’nde düzenlenen toplantıda Yunan Salib-i Ahmer’i yararına mübayaaya yapılmıştır. Bahçede Afzon Askerleri kuzu kızartırken çeşitli elbiseler giyen Rum kızları milli marşlar eşliğinde dans etmişlerdir.¹⁰

Basın-Yayın Organları ve Yapılan Propagandalar

⁷ BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 026.

⁸ BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 028.

⁹ BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 032.

¹⁰ BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 034.

Eylül 1919 Tarihli İstanbul Emniyet Müdür Yardımcısının Raporuna Göre Rumların Zararlı Çalışmaları

Yunan Hükümeti bir taraftan cemiyet, komiteler ve İstanbul Rum Mebusları teşkilatını oluşturarak İstanbul'da asayiş muhtell göstermeye çalışırken diğer taraftan da basın yoluyla propagandalar yapmıştır. Yunanistan'ın Türk toprakları üzerindeki iddialarını haklı çıkarmak adına atılan adımlar gazeteler aracılığıyla duyurulmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu yolla İtilaf Devletleri ve dünya kamuoyuna Yunanistan'ın iddialarında haklı olduğu ispatlanmaya çalışılmıştır. Dönem itibarıyla İstanbul'da yayın hayatına devam etmekte olan Rumca gazetelerden etkin şekilde faydalanılmıştır. Bu basın organlarından biri de İpadiyos Spanozlu idaresindeki "Preozos Gazetesi"¹¹dir. İpadiyos Spanozlu aynı zamanda İstanbul'da şahsi matbaası olan nadir insanlardan birisidir. Türkiye aleyhine yayın yapan Preozos Gazetesi dört kardeşten oluşan bir aile tarafından yönetilmiş ve ihtiyaç halinde Yunanistan lehine yayınlara imza atmıştır. Gazetenin sorumlu müdürü İpadiyos Spanozlu iken, kardeşi Konstantin Spanozlu bu gazetede yazarlık yapmıştır. Spanozlu kardeşlerden Muhaliki Spanozlu gazetenin idari müdürlüğünü yapmış, Fenerde oturan A. Spanozlu ise bu gazetede çeşitli görevler alırken asıl mesleği olan doktorluğa devam etmiştir.¹² Yunan Hükümeti ve Venizelos'un güdümünde yayın hayatına devam eden bu gazete Osmanlı Devleti aleyhine propagandalar yapmıştır.

İstanbul'da yayın hayatına devam eden Rumca gazeteler icabında memleketin asayişini muhtell göstermeye çalışmıştır. Ayrıca Osmanlı vatandaşlarını rencide edecek haberler yaparak Rum unsurları Yunan isteklerinin gerçekleşeceğine dair umutlandırılmıştır. İstanbul emniyetinin topladığı istihbarati bilgilere göre Yunan Hükümeti bununla da yetinmeyerek uygun zaman ve zeminde Yunanistan lehine yayın yapmak üzere bir teşkilat oluşturmuştur. İcap eden duruma göre Rumca basın-yayın unsurlarını yönlendirecek olan bir grup "Azaros Eşkivaları" adı altında örgütlenmiş ve Yunan vatandaşı bir memur da bu teşkilatın başına geçirilmiştir. Heybeliada'da ikamet eden bu Yunan memuru İstanbul Rum matbuatıyla ilgilenip yapılacak haberleri ve yazılacak yazıları yönlendirmiştir.¹³

Patrikhane ve Metropolitlikler

Yunan Hükümeti İstanbul merkezli yıkıcı faaliyetleri için, İstanbul Rum Patrikhanesi ve metropolitleri de aktif olarak kullanmıştır. Bu doğrultuda Patrikhane, metropolitler ve Rum ruhani liderleri siyasi meselelerle hemhal olmuşlardır. Rum vatandaşları tahrik ve teşvik ederek Yunan yıkıcı faaliyetlerine dahil etmişlerdir. Rum patriği, Osmanlı Devleti dahilinde bulunan Trakya, İzmir, İstanbul ve hatta Trabzon'u Yunanistan'a ilhak etmek için bir Yunan savaş gemisine binerek Paris'e gitmiştir. Patrik Türkiye'deki Rumlar adına fiili bazı teşebbüslerde bulunmuş, Paris Barış Konferansı'na giderek Türkler ve Türkiye Hükümeti aleyhine yazılı ve sözlü olarak raporlar sunmuştur. Patrik İstanbul'a dönerken de Atina'ya

¹¹ Belgelerden "Preozos" olarak okunan bu gazetenin ismi daha önce yapılan çalışmalarda "Proodos" olarak geçerken bu gazete 1903 yılında kurulmuştur.

¹² BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 020.

¹³ BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 029.

uğramış ve yaptığı hizmetlere karşılık olarak Yunan Hükümeti tarafından kendisine nişanlar taltif edilmiştir. Aynı zamanda patrik namına ziyafetler tertip edilmiş Atina'ya dönüşü şerefine toplar atılmak suretiyle kutlamalar yapılmıştır. Osmanlı Devleti'ne tabi olan patrikhane sorumlusu, ruhani görevlerini bir kenara bırakarak siyasetle şiddetli bir şekilde haşır neşir olmuş ve doğrudan doğruya Yunan siyasi amaçlarına hizmet etmiştir.¹⁴ Patrikhane, Yunanistan'ın ve Başbakan Venizelos'un desteğini sürekli olarak sağlarken Paul Gentizon'un tanımıyla kendini Megalo İdea'ya kaptıran Fener, Türkiye ebediyen batıyormuş gibi davranmıştır (Kolutek, 2017b): 19).

Rum patrikhanesi bu şekilde hareket ederken taşrada bulunan ruhani reisleri ise din ve mezhep işleriyle ilgilenmeyi bir kenara bırakarak Osmanlı topraklarındaki Yunan siyasetinin bir parçası olmuştur. Taşra ruhani reislerinden Trabzon metropoliti Hrisantos, Pontus Cumhuriyeti adı altında kurulması planlanan bir devlet için Paris'e gitmiştir. Metropolit Hrisantos Paris'ten dönüşte Atina'ya uğramış kendisinin bu ziyareti şerefine Yunan Dışişleri Bakanı tarafından Atina dolaylarında bir ziyaret tertip edilmiştir. Paris'te milli emelleri uğruna çalışan Venizelos, Atina'ya dönüşünde oldukça şaşısalı bir törenle karşılanırken, kendisine yaptığı hizmetlerden ötürü bir tac verilmesi planlanmıştır. Bu tac için Osmanlı Rumları arasında duyurular yapılmış, Rum patrikhanesi yaptığı rutin bir toplantıda bu konuyu gündeme getirmiştir. Yapılan görüşmeler sonucu Venizelos adına yapılacak bu tac için İstanbul Rum Patrikhanesi tarafından iki yüz drahma yardım kararı alınmıştır. Tüm bu faaliyetlerden anlaşılacağı üzere Patrikhane ve taşra ruhani liderleri tamamen Yunan siyasi amaçları uğruna çalışmıştır.¹⁵

Sonuç

İstanbul, Mondros Mütarekesi'nin imzalanmasının ardından Yunan Hükümeti'nin açık hedefi haline gelmiştir. Elde etmek istediği İstanbul'u savaş yoluyla hakimiyeti altına alamayacağını anlayan Yunanlılar, bu emelini çeşitli argümanlarla gerçekleştirmeye çalışmıştır. Bu amaçla İstanbul Rum Patrikhanesi, Yunan Askeri Mümessilliği ve Yunan Sefarethanesi gibi resmî kurumları vasıta olarak kullanmışlardır. Rum Patrikhanesi ve taşradaki metropolitler Yunan milli emellerine hizmet etmiş, Paris Barış Konferansı'nı etkilemeye çalışmış ve Rum ahali dini liderler tarafından tahrik edilmiştir. Yunanistan ve Venizelos tarafından yürütülen tahrik ve teşvik kampanyaları basın-yayın yoluyla gündeme getirilmiştir. Etki altına alınan İstanbul'un Rum basını kanalıyla bir taraftan yurtiçinde Rum tebaa tahrik edilirken diğer taraftan uluslararası arenada gündem oluşturulmaya çalışılmıştır.

İstanbul'da bulunan karışıklıktan faydalanan Yunan Hükümeti, temsilcileri vasıtasıyla yardım kampanyaları dahi düzenletmiştir. Bu kampanyalar veyahut kermes gibi toplantılardan elde edilen gelir Rum çetecilerine kaynak oluşturmuştur.

¹⁴ BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 030.

¹⁵ BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 030.

Eylül 1919 Tarihli İstanbul Emniyet Müdür Yardımcısının Raporuna Göre Rumların Zararlı Çalışmaları

Bu sırada İstanbul'da birçok Rum kulüp, cemiyet ve silologos vasıtasıyla Yunan milli hedefleri gündemde tutulmuş yine bu yapılanma silahlı adam yetiştirmede kullanılmıştır. Çeşitli özel günlerde Yunan bayraklarının asılması Bizans fikrinin canlı tutulması sağlanmış böylece gayrimüslim Rum vatandaşların devletle olan bağı zayıflatılmıştır. Hedeflerine ulaşmak için argümanlarını birer birer ortaya koyan Yunanistan faaliyetlerini bir adım öteye taşıyarak İstanbul'da bulunan tüm cemiyetleri "*Milli Cemiyet*" adı altında bir araya getirmiştir. Bu yolla bir işgali gerçekleştirecek ya da Osmanlı Devleti'nden toprak koparabilecek silahlı birliklerin temini sağlanmıştır. Silahlı gücü de toparlayan Yunanistan bir sonraki adımı atarak İstanbul'a "*Hukuk Müşavirleri*" adıyla anılan altı kişilik ekibi göndermiştir. Hukuk müşavirlerinin çalışmaları sonucu da adına "*İstanbul Rum Mebusları*" denen kırk kişilik bir heyet seçilmiştir.

Atina'nın telkin ve direktifleriyle İstanbul'da uygun zemini oluşturularak bütün unsurlar bir araya getirilmiş ve belki de son bir hamle ile devlet kurma cüreti gösterilmiştir. Rumlar, bu teşebbüslerle Trakya-İstanbul-İzmir ve Trabzon hattına hükmedebilecek ve daha sonra Yunanistan'a bağlanacak müstakil devlet ya da devletçikler kurmayı hedeflemişlerdir. Yaşanan bu hadiseler karşısında İstanbul Emniyeti gerekli önlemleri almış, asayiş sorununu çözmeye çalışmıştır. Yapılan soruşturma ve takipler sonucu Patrikhanenin faaliyetleri kontrol altına alınmaya çalışılmış, Rumca yayın yapan gazeteler denetlenmiştir. İstanbul'da faaliyet gösteren Rum-Yunan gizli örgütlerinin çalışmalarına mümkün mertebe engel olunmuştur. İstanbul Rum Mebusları adı verilen oluşumda yer alan kırk kişi yurtdışına çıkarılarak İstanbul için oluşabilecek büyük sorunların önüne geçilmiştir.

BİBLİYOGRAFYA

- BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 016
- BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 017
- BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 018
- BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 019
- BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 020
- BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 021
- BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 022
- BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 023
- BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 024
- BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 025
- BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 026
- BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 027
- BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 028
- BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 029
- BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 030

Mikail KOLUTEK

BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 031

BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 032

BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 033

BOA. DH. KMS. 00049. 2. 00057. 034

Gökbilgin, M. T. (1959). *Millî Mücadele Başlarken*. Birinci Kitap. Ankara. TTK Basımevi.

Güler, A. (1995). *Yakın Tarihimizde Pontus Meselesi ve Rum-Yunan Terör Örgütleri*. Ankara. Rızeliiler Kültür ve Dayanışma Derneği Yayınları.

Kolutek, M. (2017a). "İşgal Öncesi İzmir'de Asayiş Olayları ve Yerli Rumların Tutumlarına Dair Bir Değerlendirme" *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*. C. VII/I. Batman. 110-117.

Kolutek, M. (2017b). *Tarihsel Perspektifiyle Pontus Meselesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi. Hatay.

Pavlos, A.A. (1995). *Yunanlılar'ın Anadolu Macerası*. (Çev. Orhan Azizoğlu). İstanbul. Yapı Kredi Yayınları.

Sezen, T. (2006). *Osmanlı Yer Adları*. Ankara. BDAGM Yayınları.

Extended Abstract

Shortly after the beginning of World War I. the entente powers that wanted to dismember the Ottoman Empire, persuaded Greece to enter the war in their own ranks. In return for Greek Government participation in the war, Aegean, Marmara and Black Sea coasts were promised from the Anatolian lands, which are called as Asia-Minor (Asya-yı Suğra). Aiming at having these promised lands, Greece began to get active in the military and political arena on the lands of the Anatolia from the first quarter of 1915. On October 30, 1918, with having signed of Mondros Armistice Agreement, Greece which continued its military and political activities on the one hand, started some secret work on the other hand. On November, 1918 Greek Government, which landed troops to İstanbul with the entente powers together, ganged up against The Ottoman Empire secretly by taking advantage of the situation. The main source of the work was the assistant of İstanbul Public Security director Mehmet's report under the date of September 5, 1919 that was written about public security. The report contains the harmful activities supported by Greece and the findings and measures taken by The İstanbul Security.

The Greek Government started preparations to stir up a revolt by using Rums living in the city via İstanbul Rum Patriarchate. Rums, The Ottoman vassal living in İstanbul, were escaped to Greece on the one hand and on the other hand, they were taken as volunteer soldiers for The Greek army. When secret organizations were established in İstanbul with the encouragement of The Greek Government, the need to organize the work of these organizations and to be given the necessary instructions to them came out. Venizelos, the chief organizer of

Eylül 1919 Tarihli İstanbul Emniyet Müdür Yardımcısının Raporuna Göre Rumların Zararlı Çalışmaları

Greek harmful activities, sent six people to Istanbul on 25 September 1919, who had gained confidence and loyalty to organize the actions to be put forward. This team, who was sent to Istanbul with special duties, was called as "Istanbul Legal Counsels" (İstanbul Hukuk Müşavirleri).

While the moment that was for discussing to decide the fate of Ottoman Empire at The Paris Peace Conference, the work in Istanbul was continued unceasingly. A second team was appointed by Venizelos in order to support and expand the work of Legal Counsels, who we might call as The Team A of the Rums. The Istanbul Rum Patriarchate declared the existence of a forty-person delegation under the name of "Istanbul Rum Deputies" with a circular published after the conclusion of the work. On September 7, 1919, an election was made and "Teodokos", the writer of Piscator Doryan Newspaper was brought to the head of the second team. Besides the forty-four selected people who were acting as a deputy, four years were stated as their duty periods. The Rum Deputies decided as their main goal to serve the Greek political objectives with the activities they would put forth. The team that prepared the action plan for the establishment of Trabzon Pontus-Rum State with the annexation of Istanbul and İzmir to Greece, especially the Thrace issue, were engaged in these issues.

The following step was taken in separatist actions in which the head structured-organisation were completed with organizations named as the Legal Counsels and Rum Deputies. The Greek Government aimed at showing the disorder of piece in public security and provoking the community by setting up organizations which carried out clandestine operations in İstanbul and Anatolia. On the initiative of the Greek commanders, organizations named as clubs, parties, societies, or kâdiyes (kâdiye means little religious community), with various names, were encouraged to organize. These organizations, created and managed by various delegations, served the Greek interests by identifying the fields of operations. These organizations, which were organized by Greece, were gathered under a single roof and became strong enough to cause a change of administration in some of the Ottoman territories.

On the one hand, Greece caused a disorder in public security through its organizations, on the other hand it made propagandas through media organs as well. The Greek Government tried to announce the attempts made to justify the claims on the Anatolian territories through the Rum newspapers. Reports were made to renovate the Ottoman citizens via the Rum newspapers and Rum elements were provoked on that Greek requests would be realized. An organization was ganged up in this direction by targeting the use of press and propaganda effectively. This organisation which was under the management of a civil servant and Greek citizen, was named "Azaros Eşkiyaları" (Azaros Bendits). The leader of the organization were interested in Rum press, he controlled and managed the news and writings from Heybeliada in which he dwelled.

The Rum Patriarchate and the Metropolitans were also actively used for the harmful activities carried out by the Greek Government. When The Rum Patriarch went to The Paris Peace Conference himself, the patriarch, archbishop and Rum dignitary in Anatolia were interested in political issues by putting religious affairs aside. The Rum religious institutions were not places of worship anymore but they carried out aid campaigns and propagandas to serve the Greek goals.

The result of signing The Mudros Armistice and landing Greece's military troops into Istanbul, especially Istanbul and Anatolia territories became a clear target of the Greek government. Greece, which could not reach its goals on Anatolia through the war, tried to realise its wishes with alternate methods by taking advantage of this situation. The separatist movement formed Team A with an organization called Legal Counsels was moved to the progressive stages. The organization named as "İstanbul Rum Mebuslari" (Istanbul Rum Deputies) that was identified by election through The Patriarchate, consisted of 40 people, was a step taken in order to detach İstanbul from Anatolia and turn it indepenadant from Turks. The club, society, party and kâdiyes organized by Greece and serving to various Greeks officers and Greek goals acted as Greece's law enforcement officers in İstanbul. The relevant formations, engaged in armed actions on one side, while they organized aid campaigns for the interest of Greece on the other side. Rum citizens who were agitated made propogandas for the interest of Greece, took part in the actions violating the security of Istanbul. While the Rum press, which was under the control of the Greek government, made publications serving to Greek goals, it also took insulting and provocative actions to The Ottoman people. The, Istanbul-Greek Patriarchate Metropolitans and Rum dignities, were in the same boat with the political issues as result of Greek provocations. The Istanbul Security, which closely followed the developments in this resulting tableau, primarily tried to get under control of the public security. The persons named as Istanbul Rum Deputies were identified and their attempts were prevented. The Romaic Newspapers in İstanbul with an on-going broadcast life were kept under control, tried to prevent harmful publications. Steps were taken to prevent the work of Rum-Greek secret organizations and the actions of these organizations were minimized. As a result of the measures taken, the goals of Greece on Turkish soil were failed by preventing İstanbul to entry into the Greek hegemony.

DİL ÖĞRETİMİNDE DİSİPLİNLER ARASI YAKLAŞIMLAR¹

Bilginer ONAN

Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
bilgineronan@gmail.com

Makale Geliş Tarihi: 12.07.2017 Makale Kabul Tarihi: 27.09.2017

Özet

Pozitivist anlayışın bir sonucu olarak 1940'lerden sonra bilimsel çalışmalarda disiplinler arası yaklaşım benimsenmeye başlamıştır. Bu yaklaşım kısa zamanda diğer sosyal bilim alanlarında olduğu gibi eğitim bilimleri alanında da etkisini göstermiş; özellikle alan eğitiminde 1990'lerden itibaren interdisipliner yöntem esas alınarak önemli çalışmalar yapılmıştır. Bu bağlamda, dil eğitimi alanında da disiplinler arası metodolojiyi temel alan çalışmalar artmaya başlamıştır. Günümüzde ise, dil eğitimi alanında yapılan araştırmalarda farklı disiplinlerin verilerinden yararlanmanın artık bir zorunluluk hâlini aldığı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, dil öğretimi alanının veri tabanını oluşturan farklı çalışma disiplinleri ele alınacaktır. Çalışma iki ana bölümden meydana gelmektedir.

Birinci bölümde, sosyal bilimlerde disiplinler arası yaklaşımın nasıl ortaya çıktığı ve bu alana katkıları üzerinde durulmuştur.

Çalışmanın ikinci bölümünde ise dil öğretimi alanındaki araştırmalara kaynak teşkil edebilecek farklı disiplinler incelenmiştir. Bu bağlamda öncelikle beyin alanındaki gelişmeler ve dil öğretime yansımaları bilgi işleme süreci, sinestezi ve beyin temelli öğrenme çerçevesinde ele alınmıştır. Dil öğretimiyle ilişkili olduğu düşünülen bir diğer alan, bilgi felsefesi olarak tanımlanan epistemolojidir. Epistemoloji, metinlerdeki bilgi türleri çerçevesinde dil öğretimiyle ilişkilendirilmiştir. Göstergibilim doğrudan doğruya görsel okuma ile ilgilidir. Parçasal ve parçaüstü birimler, derin yapı, yüzey yapı kavramları dilbilimi ile dil öğretiminin kesiştiği noktalardan birkaçını oluşturmaktadır. Metin dilbilimde kullanılan önvarsayım, sezdirim, tutarlılık ve bağdaşıklık kavramları dil öğretimiyle doğrudan ilgilidir.

Dil öğretimiyle ilişkili olduğu düşünülen disiplinler bu çalışmada, yukarıda bir bölümü verilen alt başlıklar çerçevesinde ele alınmıştır. Çalışmanın temel hedefi, dil öğretimi alanının interdisipliner sınırlarını belirleyerek uygulama sürecine yeni bakış açıları kazandırmaktır.

Anahtar Kelimeler: *Dil Öğretimi, İnterdisipliner Yaklaşım, Epistemoloji, Beyin, Göstergibilim, Sinestezi*

INTERDISCIPLINARY APPROACHES TO LANGUAGE TEACHING

Abstract

After the 1940s, scientific studies have started to adopt the interdisciplinary approach, as a result of the positivist understanding. The interdisciplinary approach shortly became prominent in the field of educational sciences as well as in other social sciences;

¹ Bu çalışma, 20-23 Nisan 2017 tarihinde İtalya / Roma'da düzenlenen İnternational Symposium on Language Education and Teaching (ISLET) de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

there have been important studies particularly in field education, based on the interdisciplinary method since the 1990s. In that regard, the studies employing an interdisciplinary methodology have started to increase in the field of language education as well. The use of the data in different disciplines is now considered to be an indispensable part of the studies in the field of language education.

In the light of the above-mentioned developments, this study deals with different disciplines that constitute the database of the field of language teaching. This study consists of two main sections.

The first section focuses on the development of the interdisciplinary approach in social sciences and its contribution to this field.

The second section examines different disciplines that can form a basis for research in the field of language teaching. Accordingly, the developments in the area of brain and its reflections on language teaching are discussed within the framework of information processing process, synaesthesia and brain-based learning. Another field, considered to be associated with language teaching, is epistemology defined as the philosophy of knowledge. Epistemology is linked to language teaching in the context of the types of information in texts. Semiotics is directly associated with visual reading. Segmental and suprasegmental units, the concepts of deep structure and surface structure are among the common grounds of linguistics and language teaching. The concepts of presupposition, perception, consistency and coherence, which are used in text linguistics, are directly associated with language teaching.

This study discusses the disciplines, considered to be linked to language teaching, within the framework of the sub-headings provided above. The main objective of the study is to determine the interdisciplinary boundaries of the field of language teaching and to provide new insights for its practice.

Key Words: Language teaching, Interdisciplinary approach, Epistemology, Brain, Semiotics, Synaesthesia

Giriş

Bilim tarihinde sosyal konularla ilgili araştırmalar en az pozitif bilim alanları kadar eskiye dayansa da, bu konuda ileri sürülen görüşlerin ve yapılan çalışmaların kümülatif bir nitelik kazanması ve sistematik bir disiplin alanına dönüşmesi pozitif bilimlerden sonra olmuştur. “Sosyal bilimler, sosyal gerçekliği inceleyen bilim disiplinlerinin genel adıdır. Sosyal bilim disiplinleri, onlara verilen isimler, konu alanları ve metodolojileri 19. yüzyılda inşa edilmiştir. Sosyal bilimlerin 18. yüzyılın sonuyla 19. yüzyılın başında inşa edilmesinde doğa bilimlerinin büyük katkısı olmuştur. Sosyal bilimler, anılan zaman dilimi içinde doğa bilimleri ve teknolojiye kaydedilen muazzam gelişmelerle biçimlenmiştir. Sosyal bilimlerin kökleri çok eskilere uzansa da Batıda 19. yüzyılda meydana gelen ve insanlık tarihini önemli ölçüde değiştiren ve büyük dönüşümlere kaynaklık eden devrimler sayesinde ortaya çıkmışlardır” (Kızılçelik, 2004: 28). Pozitif bilimlerin doğa yasalarını incelemek için oluşturduğu yöntemlerin sosyal gerçekliği inceleyen disiplinlerde nesnellik sorununu ortaya çıkarması üzerine zaman içerisinde yöntem açısından yeni arayışlara gidilmiştir. Nesnellik sorunu sosyal bilimler açısından son derece önemlidir. Çünkü “pozitif bilimler deneysel yöntemi kullanıyordu ve bu yöntem başlangıçta sosyal bilimler için de geçerliydi. Bu anlayışta, nasıl bir madde benzeri

olan maddelerin prototipi olarak düşünülüyor ve deney maddesi olarak laboratuvara alınıyorsa, insanî bilimlerdeki olay, durum ve kavramlar da bir deney maddesi olarak inceleniyor, olayların ve durumların genel geçer açıklamasına gidiliyordu (Yalçın, 2002: 15). Bu tekçi (monist) yöntemin insanî bilimleri açıklamakta yetersiz kalması üzerine yeni açıklama yöntemleri araştırılmaya başlandı. Bütün bu çalışmalar sonunda, insanî olayların sadece bir sebebe bağlı olarak izah edilemeyeceği düşüncesi ağırlık kazanmış ve bugün artık çokçu (pluralist) yaklaşım yaygınlık kazanmıştır. (Biranal, 1957: 12). Çokçu (pluralist) yaklaşımın bir sonucu olarak sosyal bilim alanlarında disiplinler arası yöntem anlayışı ortaya çıkmıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, diğer sosyal bilim alanlarında olduğu gibi eğitim bilimlerinde ve özelden dil eğitimi alanında da disiplinler arası yöntem anlayışının benimsenmeye başladığı görülmektedir. Bugün dil eğitimi alanında yapılan araştırmalarda beyin, bellek, iletişim, dil bilim, göstergebilim, edebiyat, metin dilbilim, sosyoloji, psikoloji, felsefe, bilişsel psikoloji başta olmak üzere birçok bilim disiplinin verilerinden yararlanılmaktadır. Farklı çalışma disiplinlerinden gelen bu veriler, dil öğretimi alanına etkileşimli ve zengin bir veri tabanı sunmakla birlikte çok yönlü bakış açılarının gelişimi için de uygun zeminler oluşturmaktadır. Bu durum sadece sosyal bilim alanları için değil, pozitif bilimler için de geçerlidir.

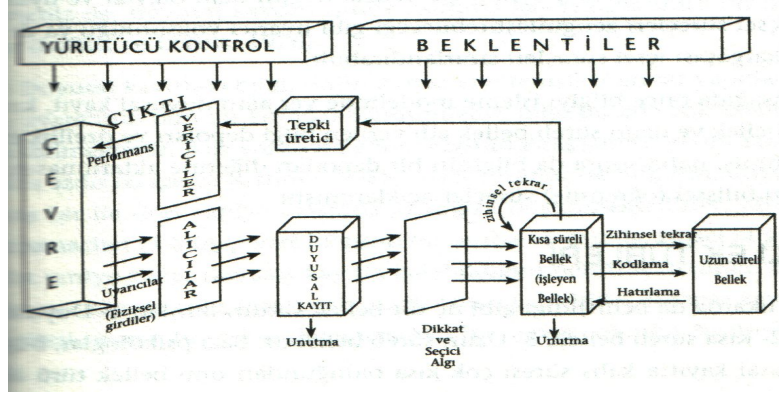
Beyin Alanındaki Gelişmeler ve Dil Öğretimine Yansımaları

Beyin alanında yapılan araştırmalar, özellikle 20. yüzyıl başlarından itibaren eğitim alanındaki önemli gelişmelerin nedeni olarak gösterilebilir. Bu etki kısa zamanda dil öğretimi alanına da yansımaya başlamıştır.

Beyin alanındaki araştırmaların doğrudan ve dolaylı olarak dil öğretimi alanındaki etkileri bilgi işleme modelinin oluşturulması, sinestezi (birlikte algılama), dille bağlantılı öğrenme güçlüğü ve beyin temelli öğrenme gibi alanlarda görülmektedir.

Öğrenme sürecinin açıklanmasında dikkatlerin davranıştan zihne yönelmesi *bilgi işleme modelinin* oluşturulmasına zemin hazırlamıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren davranışçı öğrenme kuramının öğrenmeyle ilgili bazı durumları açıklayamadığı görülmüştür. Örneğin "II. Dünya Savaşı sırasında aynı şekilde iyi eğitim görmüş iki radar operatöründen biri, ekrandaki uçağı görüp hemen önlem alırken, diğerinin uçağı fark etmesi ve önlem alması gecikmiştir. Bu durumu davranışçı öğrenme yaklaşımıyla açıklamak güçtür. Çünkü her iki operatör de eğitimleri sırasında aynı uyarıcılarla karşılaşmışlar, aynı tepkileri göstermişler ve aynı şekilde pekiştirilmişlerdir. Fakat savaş sırasındaki performansları farklı olmuştur. Bazı durumların davranışçı öğrenme ilkeleriyle açıklanamaması, psikologları insan öğrenmesini yeniden tanımlamaya yöneltmiş; böylece bilişsel öğrenme kuramları ağırlık kazanmaya başlamıştır" (Senemoğlu, 2007: 265).

Tablo 1: Bilgiyi İşleme Modeli



Kaynak: (Senemoğlu, 2007: 265)

Bilgiyi işleme modelinde bilgi akışı ve öğrenmede en etkili kodlama aracı dildir. Dilin bir öğrenme aracı olduğu bu modelle daha da somutlaşmıştır. Öğrenme sürecinde kısa süreli bellekte ve uzun süreli bellekte yapılan tekrar, gruplama, kodlama ve depolama gibi bütün işlemlerde dil etkili bir unsurdur. Üst bilişsel işlevler olarak tanımlanan analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında sahip olunan dil düzeyi, bilişsel işlemin niteliğini belirlemektedir. Dil düzeyi, öğrencinin bilgiyi işleme potansiyelini de belirlemektedir. Öğrenme sürecinde yapılan bütün işlemler, dil aracılığıyla gerçekleşmektedir. Öğrenme ortamında kullanılan dilin bilgi işleme sürecindeki işlevi, metin gibi geniş boyutlu bir materyalin kullanıldığı ana dili dersleri açısından büyük önem taşımaktadır. Metin üzerinden gerçekleşen bilgi işlem sürecinde öğretmen ve öğrencinin sahip olduğu dil düzeyi, bellek aralıklarındaki bilginin akıcılığını belirlemektedir. Bu süreçte ortaya çıkan engeller, özellikle konuşma ve yazmada fark edilmektedir. Akıcı bir konuşma ve yazmada, bilginin dil aracılığıyla uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe aktarılma hızı, dolaylı olarak dinleme sürecini de etkilemektedir.

Beyin alanındaki gelişmelerin dil öğretimine yansımaları noktasında, sinestezisi (birlikte algılama) kavramından da bahsetmek gerekir. Sinestezisi, bilinçli zihinsel olayların zihni tetiklemeyle ortaya çıkan bilinçli duyuşsal bir deneyimdir. Birleşmiş duyuşlar ya da eş duyuş olarak da ifade edilebilir. "Ramachandran, sinestezinin ilk olarak seçkin genetik bilimci Francis Galton tarafından on dokuzuncu yüzyılda tanımlandığını belirtir" (Winston, 2014: 107). Sinestezisi nörobiyolojik olarak şu şekilde meydana gelmektedir:

"Beyinde ileri ve geri beslemeli alanlar bulunmaktadır. Bu bağlantılar daima karşılıklıdır. Beyindeki bu bağlantılar dışarıdan gelen uyarıların kendi sinir ağlarının dışına çıkmasını engellerler. Görme duyuşu işitme alanına geçemez. Sinesteziklerde geri beslemenin normal çalışmaması sonucu gelen duyuşsal uyarılar

farklı sinir ağlarına geçerek eşlenik yollarda aktivasyona neden olur. Bu nedenle sinestezikler sesleri işittiğinde iletilen uyarılar kendi sinir ağlarının dışına çıkarak görme sinir ağlarına da etki eder ve sesler renk olarak deneyimlenirler. Sinestezinin birçok biçimi vardır. Temelde her duyu bir sinestezî tipini oluşturabilir” (Tarlacı, 2001: 62-65).

Sinestezinin dil çalışmalarına ve dil öğretimine yansımaları noktasında duyulardan hareketle yazma tekniği ile yazma çalışmaları üzerinde de durmak gerekir. Bu yazma tekniğinde, “duyuların birini veya birkaçını harekete geçirecek etkinlikler yapılmaktadır. Örneğin, öğrencilere müzik dinletilerek kendilerinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri yazmaları istenir” (Özbay, 2007: 131). Duyulardan hareketle yazma tekniğinde yazma sürecine birden fazla duyu alanı dâhil edilmektedir. Duyu alanlarının karşılıklı etkileşimi ile yazma çalışması yaptırılmaktadır. Beyinde gerçekleşen biyopsikolojik bir süreç olarak tanımlanan sinestezî, aynı zamanda dilbilim çalışmalarında metaforların açıklanmasında da kullanılabilir. “Kelimenin Yunanca karşılığı olan *metapherein* taşımak ve aktarmak anlamına gelmektedir. Günümüzde edebiyat çalışmalarında metafor terimi genelde Aristoteles’in en son bahsettiği şekliyle, yani iki nesne olay veya ilişki arasındaki paralel benzer ilişkiler biçiminde kullanılır. Aristoteles’in tanımlaması, metafor kullanımında hâlâ temel kabul edilen iki terimi içermektedir. Yabancı isim kullanımı ve anlam aktarımı. Birincisi her metaforda işaret edilebilecek bir şeye, yani bildik bağlamdan sapmaya atıfta bulunur. Aristoteles’in kullandığı bir örnekle açıklayacak olursak, *akşam* sözcüğü normalde günün bir bölümüne işaret eder; dolayısıyla *bir kişinin hayatının akşamı* metaforundaki *akşam* sözcüğü bir yabancı isimdir. Aktarım kavramı, sözcüğün her zamanki bağlam içindeki yan anlamlarının yeni yabancı bağlama aktarıldığını ifade eder. Nehrin tek yönde akması, *zaman bir nehirdir* metaforunda yeni bir bağlama aktarılan yan anlama örnektir” (Draaisma, 2007: 28).

Sinestezinin dildeki somut örnekleri olan metaforların dil eğitimindeki işlevleri 17. yüzyıldan itibaren tartışılmaya başlanmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalar, sinestezik dil kullanımının sadece edebi ürünlerde değil, bilimsel literatürde de yaygın olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır. “Reynolds ve Schwartz’ın yaptığı araştırmalar, metaforların canlı sunumların eğitimdeki etkililiğini ortaya koymuştur. Metaforların okuduğunu anlama sürecine etkileri konusunda yaptıkları araştırmada, metaforik dil yapıları ile biten metinlerin düz metinlere göre daha kolay hatırlandığını ortaya koymaktadır” (Draaisma, 2007: 37). Bu araştırma, beyindeki biyopsikolojik bir sürecin doğal ürünü olan metaforların öğrenme sürecindeki etkisini göstermesi bakımından son derece önemlidir. Sinestezik dil yapıları, bilginin USB’den geri çağırılma hızını artırmaktadır. Ayrıca bu kullanımların öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin geliştirilmesi sürecinde etkili olduğu düşünülmektedir” (Onan ve Tiryaki, 2012: 227).

Beyin alanındaki gelişmelerin ana dili eğitimine yansımaları noktasında, 1990’lardan sonra gündeme gelen beyin temelli eğitim yaklaşımının önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir.

Beyin temelli öğrenme, eğitim alanında öğrenme sürecini beynin çalışma sistemiyle uyumlu hâle getirmek için ortaya çıkmış bir stratejidir. “1990’lı yıllardan sonraki on yıl, beyin yılı ilan edildikten sonra eğitim ve öğretim alanında bütünleştirilmiş, disiplinler arası yeni bir paradigma olarak öğrenme üzerine beyin bilimi kavramı gündeme gelmiştir. Eğitim araştırmalarında insan beyninin gücünün önemi üzerine vurgu yapmak için beyin – temel öğrenme kavramları kullanılmıştır. Böylece öğrenme alanındaki paradigma beyin, vücut, zihin ve sosyal dünya arasındaki ilişki üzerine kurulmuştur” (Duman, 2015: 49). Beyin temelli öğrenme, eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi dil öğretimi alanında da önemli veriler sunmaktadır. “Sorunun öğrenme ortamında bir dengeleme aracı olması, öğrenme sürecinde detaylandırma işleminin önemi, kısa süreli belleğin işlem gücünün sınırlı olması, epizodik ve semantik bilgilerin öğrenme ortamında kullanılması gerektiği, işlenen metnin gündelik yaşamla ilişkilendirilmesi, bilgiyi görselleştiren şemaların ve görsellerin öğrenme ortamındaki işlevleri, dil dersleri açısından sağ beyin yarım küresinin özellikleri, metafor dilinin öğrenme sürecindeki işlevi (Onan, 2016: 112) gibi hususlar, beyin uyumlu bir dil öğretimi için gereklidir. Beyin konusundaki bilgiler arttıkça, öğrenme ortamındaki işlevleri de o oranda aydınlanmaktadır.

Sonuç olarak, beyin ve bellek üzerine yapılan araştırmalar, günümüzde eğitim ve özde dil eğitimi için interdisipliner bir alan oluşturmaktadır.

Dil Öğretimi ve Epistemoloji

Epistemoloji teriminin Türkçedeki karşılığı bilgi kuramıdır. Bu kavram, felsefenin üzerinde tartıştığı en önemli alanlardan biridir.

Ana dili eğitiminin önemli hedeflerinden biri de bilgilendiriciliktir. Metinler aracılığıyla öğrenciler, gündelik yaşamlarında karşılaşacakları olası problemleri çözmek için gerekli olan bilgi alt yapısını kazanırlar. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte bilgi kavramı bilişsel bir olgu olarak değerlendirilmiştir.

Dil öğretimi alanı, öğrencilerin bilgi alt yapısını oluşturma sürecinde epistemolojinin belirlediği bilgi türlerinden yararlanabilir. “Epistemolojide, öznenin nesneye yönelmesinde kullandığı yöntem ve ilişki türü, bilginin türünü de belirlemektedir. Bilgi, taşıdığı özelliğe ve elde edilmiş yöntemlerine göre bilimsel bilgi, dini bilgi, felsefi bilgi, teknik bilgi, sanatsal bilgi ve ampirik (gündelik) bilgi gibi türlere ayrılmaktadır” (Çüçen, 2001: 16-18). Metin gibi yüksek potansiyelli bir materyal üzerinden yürütülen ana dili eğitimi derslerinde epistemolojinin belirlediği bilgi türleri vasıtasıyla öğrenciler, aktüel yaşamda kendilerine yardımcı olacak bilgileri kazanabilirler. Ayrıca, alanlar arası bir niteliğe sahip olan epizodik bilgi, ön bilgi, edinilmiş bilgi, açık bilgi, örtük bilgi, öznel bilgi, nesnel bilgi, yapılandırılmış bilgi, yeni bilgi, önvarsayım bilgisi, dolaylı yaşantı bilgisi gibi bilgi türleri aracılığıyla dil eğitimi alanında akademik düzeyde çalışmalar yapılabilir.

Göstergebilim ve Dil Öğretimi

Ana dili eğitimiyle ilgili olduğu düşünülen çalışma disiplinlerinden biri de göstergebilimdir.

“Göstergebilim, iletişim için kullanılan herşeyin; sözcükler, görüntüler, trafik işaretleri, sesler, çiçekler, müzik ve tıbbî semptomlar gibi pek çok şeyin incelenmesidir. Göstergebilim, göstergelerin iletişimde bulunma yolları ve onların kullanımına egemen olan kurallar üzerinde durmaktadır” (Parsa, 2002: 1). Bir başka tanıma göre “Göstergebilimi, göstergeleri ve göstergelerden oluşan sistemleri, gösterge türlerini inceleyen bir bilimdir. Gösterge, bir varlık veya olayın bir başka varlık veya olaya işaret etmek için kullanılmasıdır. Gösterge bilimi, göstergelerin yapısını, üretilme yollarını yorumlama ve anlaşılma süreçlerini araştırır” (Karaağaç, 2013: 446). “Dil olgusu göstergebilimsel konuların bir bölümünü temsil etmektedir. Bu alanda dilin ayrıcalıklı ve özerk bir yeri bulunduğu noktasında herkes birleşmektedir. Bu durum, göstergebilimi dilsel olmayan göstergelerin incelenmesi biçiminde tanımlamaya olanak vermektedir” (Guiraud, 5: 1994).

Bu ifadelerden şu sonuca varılabilir: Göstergebilimin inceleme alanı dil ve görüntüdür. Bu paylaşıma rağmen göstergebilim çalışmalarında dil dışı unsurlar, özellikle de görsel nitelikli göstergeler ön plandadır. Ana dili eğitiminde dil dışı unsurları kendi içinde bir ayrıma tabi tutmak gerekir. Dil dışı unsurlar dendiğinde prozodik birimler ve görsel göstergeler anlaşılmalıdır.

Görsellerin dil öğretimiyle ilgisi görsel okuma, görsel sunu ya da daha kapsayıcı bir ifadeyle medya okuryazarlığı noktasında karşımıza çıkmaktadır. Görsel okuma ve görsel sunu kavramları 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programıyla dil öğretimine birinci kademe birer öğrenme alanı olarak girmiş; 2015 yılında hazırlanan programda bu alanlara doğrudan yer verilmemiştir. Göstergebilimin, dil öğretimi alanında oldukça kapsamlı bir etki alanı mevcuttur. Ders kitaplarındaki resimlerin analizinden çocuklar için kaleme alınan edebi ürünlerdeki çizimlerin pedagojik incelemesine kadar yaygın bir etkiye sahiptir. Bu alan, düşünceyi görselle daha somut ve ikna edici şekilde destekleme, görseller yoluyla metin oluşturma ve görselle desteklenmiş bir metni analiz etme üzerine kurgulanmıştır.

Edebiyat ve Dil Öğretimi

Edebiyat, dil öğretimiyle en yakından ilişkili alan olarak kabul edilebilir. Özellikle çocuk edebiyatı alanı, dil öğretiminden ayrı düşünülemez. İç içe geçmiş bir özellik göstermektedir. Böyle de olmak zorundadır. Çocuk edebiyatı alanında verilen edebi ürünlerin dil eğitimi ve çocuğun bilişsel gelişimi açısından şu işlevleri vardır:

1. Edebi ürünler sayesinde çocuk, ana dilinin anlatım inceliklerinin ve estetik yönünün somut örnekleriyle karşılaşmaktadır.
2. Edebi ürünler aracılığıyla çocuğun alıcı (okuma, dinleme) ve üretici kelime hazinesi (konuşma, yazma) derinlik, genişlik ve ağırlık yönünden gelişim gösterir. Çocuğun sistematik olarak kelime hazinesini geliştirmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin önemli bir işlevi vardır.

3. Çocuk edebiyatı ürünlerinde sunulan dolaylı yaşantılar, çocuğu psikososyal anlamda hayata hazırlar. Sosyal yaşamdaki davranış modelleri hakkında olay örgüleri vasıtasıyla deneyim kazanır. Bu deneyimler, öğrenme sürecinde semantik (akademik) bilgilerle sentezlenerek anlamlı öğrenmeler için bilişsel bir zemin oluşturur.

4. Edebi ürünlerde ortaya konan problemlerin çözümü sürecinde çocuğun bilişsel gelişimi hızlanır ve zihni düşünsel anlamda esneklik kazanır.

5. Çocuk edebiyatı ürünleri sayesinde çocuk, ana dilinin kural ve kullanım boyutunda somut örnekleriyle karşılaşarak dil farkındalığı geliştirir.

Çocuk edebiyatı alanı görüldüğü gibi çocuğun hem dil gelişimini hem de kişilik gelişimini destekleyen davranış kalıplarının oluşmasında etkilidir. Okul öncesi dönemden itibaren başlatılacak bu çalışmalar “özellikle çocuğun ruh dünyasının gelişimi ve algılama gücünün artırılmasına yönelik olarak yapılan destekleyici eğitim etkinliklerindeki derinlik ve titizlik, çocuğun gelecekteki başarısını önemli oranda etkileyecektir” (Yalçın, Aytaş, 2016: 14). Çocuk edebiyatı ürünleri, yukarıda ifade edilen destekleyici eğitim etkinliklerinde kullanılmaktadır. Bu sebeple, hazırlanan Türkçe programlarında edebiyat alanıyla birlikte dil öğretimi alanının sarmal bir anlayışla yapılandırılması gerekmektedir.

Dilbilimi ve Dil Öğretimi

Dil eğitimi ve dilbilim çalışmalarını tarihi süreçte ilk kez Port Royal Okulu bir araya getirmiştir. Port Royal dilcileri Uygulamalı Dilbilim alanıyla ilgili ilk ciddi görüşleri ortaya atmışlardır. Port Royal “Descartes’in düşüncelerini izleyen bir grup 17. Yüzyıl bilginine verilen genel addır. Bu bilginler dil bilgisi yapı ve kümelerinin evrensel düşüncenin mantıksal düzeniyle ilişkilendirilebileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu düşünceler özellikle 1960’larda Chomsky’nin *Language and Mind* adlı kitabında çağdaş görüşlerin öncülleri olarak vurgulanmıştır” (İmer, Kocaman, Özsoy, 2011: 213). Port Royal Okulu’nun dilbilime yaptığı katkılar şöyle sıralanabilir:

1. Cümlenin öge adı verilen anlam gruplarından meydana geldiğini ileri sürmüşlerdir.

2. Dillerin, yüzey yapıda birbirinden farklı olsa da evrensel nitelikli ortak mantık kurallarına sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

3. Dil eğitiminde ana dilinin bilgisinden yani önceki bilgilerden yararlanılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

4. Dilde derin yapı (anlam) ve yüzey yapı (biçim) kavramlarını ortaya koymuşlardır.

Bir kısmına yer verilen bu görüşler, dil eğitimi doğrudan ya da dolaylı olarak ilgilendirmektedir. Bugün, dil bilgisi öğretiminde cümle düzeyindeki dizge analizlerinde öge kavramı kullanılmaktadır. Öge olmadan cümle tahlili yapmak mümkün değildir.

Yabancı dil öğretiminde ana dilinin bilgisinden yararlanılmalıdır görüşü bugün dahi geçerliliğini korumaktadır. Bu görüş aynı zamanda, yabancı dil öğretiminde yüzey yapı transferinin gerekliliğine gönderme yapmaktadır.

Derin yapı yüzey yapı kavramları, dilbilim alanında olduğu kadar dil eğitimi alanında da önemli işlevlere sahiptir. Özellikle konuşma, yazma, okuma ve dinleme gibi temel dil becerilerinin eğitiminde kullanılabilir bir nitelik taşımaktadır. Dil eğitimi temelde, derin yapı ve yüzey yapı eğitimiyle ilgilidir. Derin yapı dil eğitiminin anlam, duygu, düşünce ve kültür yönünü temsil eder. Yüzey yapı ise dil bilgisi öğretimini ilgilendirmektedir. Dil bilimi alanındaki araştırmacıların dil öğretimi alanına kazandırdığı kavramlar, ses bilgisi alanında da karşımıza çıkmaktadır. Prag Okulu tarafından ileri sürülen parçasal birim, parça üstü birim, fonem ve alofon kavramları dil öğretimi alanını doğrudan ilgilendirmektedir.

Parça sesbirim ya da parçasal sesbirimler “Tek bir parçaya ya da sese bağlı, düşey karşılıklı birbirinin yerine geçebilen sesbirimlerdir. Dildeki ünlüler, ünsüzler, kayan ünlüler parça ses birimlerdir” (İmer, Kocaman, Özsoy, 2001: 211). Parçasal ses birimler aynı zamanda fonem olarak da isimlendirilmektedir. “Fonolojinin temelindeki birliğe görevsel ses birliği anlamına gelen fonem denmektedir. Bu terim, geleneksel dilciler tarafından ses anlamında kullanılmaktaysa da modern yapısal lengüistikte anlam ayıran ses olarak anlaşılmalıdır” (Başkan, 2003: 91). Fonemin en önemli özelliği, anlam ayırıcı ses olmasıdır. Fonem kavramıyla bağlantılı olarak üzerinde durulması gereken kavramlardan biri de alofondur. Bir fonem içerisinde bulunan ufak çeşit seslere alofon adı verilmektedir. Alofonlar, fonemden küçük parçalar olup fonemin sınırları içerisinde yer almaktadır. Fonem bir bakıma ana sestir” (Başkan, 2003: 93). Fonem, standart konuşma dilinde tam ses değerini temsil etmesi sebebiyle konuşma eğitiminin fiziksel süreçleriyle yani diksiyon ve telaffuzla doğrudan ilgilidir. İlkokuma yazma öğretimi açısından önem taşıyan ses bilinci kavramı, okul öncesi dönemdeki fonem farkındalığını ifade etmektedir.

“Dilbilimde, parça ses birimlerin üzerindeki bürünsel nitelikli dil olgularına parça üstü birimler denmektedir. Vurgu, ton, süre, durak gibi ses olguları bürünsel niteliklidir. Parça üstü birimler anlam ayırıcı bir işleve sahiptir” (Büker, 1991: 57). Parça üstü birimlerin anlam ayırıcı bir işleve sahip olması, dil öğretiminde, özellikle konuşma ve okuma eğitimi ilgilendirmektedir. Parça üstü birimlerden yararlanarak dil eğitiminde sözcük ve söz dizimi düzeyinde anlama yönelik etkinlikler düzenlenebilir. Vurguya, tonlamaya ve ezgilemeye bağlı uygulamalara yer verilebilir.

Genel anlamda dil bilimi, yukarıda bir kısmına yer verdiğimiz hususlar çerçevesinde Uygulamalı Dilbilim alanı olarak dil öğretimi birçok yönden desteklemektedir.

Metin Dilbilimi ve Dil Öğretimi

Dil öğretimiyle yakından ilgili olan alanlardan biri de metindilbilimdir. “Metindilbilim, metni oluşturan öğelerin ve metindeki dilsel düzenlerin

çözümlemesi ile ilgili dilbilim dalıdır. Metindilbilim, 1960'larda tümceden büyük metinlerin yapılarını açıklamak amacıyla yapısal bir çalışma olarak başlamış, daha sonra hem sözlü hem yazılı metinleri işlev ve iletişim değeri açısından ele alan bir yönelime dönüşmüştür" (İmer, Kocaman, Özsoy, 2011: 178). Metindilbilim alanı, birçok yönden dil öğretimiyle ilgilidir. Çünkü dil eğitiminde temel materyal metindir. Bu alana ait kavramların önemli bir bölümü, dil öğretiminde kullanılabilir bir potansiyele sahiptir. Bu noktada önvarsayım ve sezdirim kavramları örnek olarak verilebilir. Önvarsayım "bir sözcüde dinleyiciye ulaştırılmak istenen bildirinin dışında kalan, tartışma götürmeyecek şekilde sunulan bilgi olarak tanımlanmaktadır. Önvarsayım iletilmek istenen asıl bildirinin dışında kalmaktadır. Uzlaşım niteliklidir. Doğruluğu tartışılmaz. Tümcenin yüzey yapısında görülmez. Edimsöz niteliği taşır. Dilsel ipuçları kullanılarak ulaşılır" (Onan, Tiryaki, 2012: 236). Önvarsayım kavramı dil öğretimi alanında bilhassa ana dili öğretiminde tahmin etme çalışmalarında kullanılabilir. Okuma etkinliklerinden önce çeşitli tahminler yaparak düşünce üretmek önemli bir çalışmadır. Tahmin etme çalışmaları hayal ederek değil, metindeki ipuçları kullanılarak yapılmalıdır. Tahminlerin doğruluğu sürekli kontrol edilmelidir" (Güneş, 2007: 320). Metin işleme sürecinde söz dizimi yapıları üzerinden yaptırılacak önvarsayım bilgisini tespit etmeye yönelik çalışmalar, öğrencilerin ipuçlarından hareketle akıl yürüterek doğru tahminde bulunma becerilerini geliştirecektir. Üst bilişsel becerilerin geliştirilmesi açısından bu çalışma son derece önemlidir.

Önvarsayım kavramıyla bağlantılı olarak sezdirim kavramı üzerinde de durmak gerekir. "Sezdirim, vericinin metinde açık olarak belirtmediği ama dolaylı olarak çıkarılmasını istediği bilgilerdir. Bağlam ya da sözcüleme durumunda verilen bilgilerden çıkarım yoluyla bir bilgiyi belirtir. Tümcenin var olan yapısı içinde anlamsal ya da mantıksal akıl yürütme ile kazanılacak ek bilgileri içerir" (Günay, 2013: 67). Sezdirim kavramından yola çıkarak metin üzerinden analiz ve sentez çalışmaları yaptırılabilir. Sezdirim, öğrenciyi tümevarımsal düşünmeye yönlendirmektedir. Öğrenci, metin içinde açıkça verilmeyen ama dolaylı olarak belirtilen hususları tespit etmeye çalışırken sentezci düşünmeye yönlendirilmektedir.

Önvarsayım ve sezdirimle ilgili çalışmalarda önvarsayım öncelik verilmeli, sonrasında sezdirim çalışmalarına geçilmelidir. Bu iki kavram karşılaştırıldığında, önvarsayım kavramının sezdirime göre daha kolay olduğu söylenebilir. Sezdirim önvarsayım göre daha açık uçlu cevaplar içermektedir.

Metin dilbilim alanında kullanılan tutarlılık ve bağdaşıklık kavramları da dil öğretimini doğrudan ilgilendirmektedir.

Tutarlılık kavramı "metindilbilimin ilk çalışmalarında, metni oluşturan tümceler arasındaki tümce boyutunu aşan dilbilgisel ve anlamsal her türlü ilişkiyi kapsayan bağlantı olarak tanımlanmaktaydı. Ancak daha sonraları, tümceler arasındaki dilbilgisel ilişkiler metin dil bilgisi ve metinselliğin başka bir ölçütü olan bağdaşıklık kavramı çerçevesinde ele alındı. Metindilbilimde zaman içinde değişen

anlayışlara koşut olarak tutarlılık, metin içindeki anlamsal ve mantıksal bağlantı olarak görülmeye başlamıştır” (Toklu, 2003: 124). Bir başka tanıma göre tutarlılık “metnin derin yapısında yer alan anlam bağlantısıdır. Tutarlılık kavramı metinle sınırlı olmayıp metni kuran ya da okuyanın algılama ve anlamlandırma süreçlerini de ifade eder. Tutarlılık, metindeki göstergelerin zihinde anlamsal bir yapı kurabilmeleri için gerekli olan gerçekliktir” (Karaağaç, 2013: 803). Tutarlılık kavramı dil öğretimi çalışmalarında öncelikle yazma eğitimi ve diğer dil becerilerini ilgilendirmektedir. Öğrencinin metin oluşturabilme becerisinin gelişiminde temel alınması gereken bir ölçüttür.

Tutarlılıkla birlikte anılan ve dil öğretimi ilgilendiren bir diğer kavram bağdaşıklık. Bağdaşıklık, “ bireysel bir yapısı olan dil kullanımında, biçim birimleri arasındaki tamlayan – tamlanan, niteleyen – nitelenen ve cümle ögeleri arasındaki açıklayan – açıklanan ilişkisinin dil bilgisinin genel kabul görmüş sosyal yapısına uygunluğuna denir” (Karaağaç, 2013: 169). Tutarlılık ve bağdaşıklık kavramları dil öğretiminde birbirini destekleyen kavramlardır. Tutarlılık metni derin yapı boyutunda, bağdaşıklık ise yüzeysel yapı boyutunda oluşturma becerisiyle ilgilidir. Metin oluşturmada bu iki beceriyi kazanamayan öğrenciler sözlü ve yazılı dil düzeyinde anlaşılabilir bir metin kurgusu oluşturamazlar.

Sonuç

Dil öğretiminde disiplinler arası yaklaşımın ele alındığı bu çalışma, iki ana bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde, pozitivist anlayışın bir sonucu olarak 1940’lardan sonra bilimsel çalışmalarda disiplinler arası yaklaşımın nasıl ortaya çıktığı üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda, eğitim bilimlerinde ve dil öğretiminde disiplinler arası kavramı ele alınmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümünde ise, dil öğretimi alanındaki araştırmalara kaynaklık edebilecek çalışma disiplinleri incelenmiştir. Bu çerçevede ele alınacak konular ve dil öğretimiyle bağlantı alanları aşağıda sıralanmıştır:

Beyin ve bellek alanındaki gelişmeler ve dil öğretimi: Bilgi işleme modelindeki bilgi hareketliliği önemli ölçüde dil aracılığıyla gerçekleşmektedir. Dilin kullanım düzeyi, bilgi işleme sürecinin niteliğini belirlemektedir. Nörofizyolojik bir aktivite olan sinesteziden hareketle metaforun dil öğretimindeki işlevleri geliştirilebilir bir nitelik taşımaktadır.

Epistemoloji ve dil öğretimi: Epistemolojinin belirlediği bilgi türlerinden metin işleme sürecinde yararlanılmalıdır. Dolaylı yaşantılar aracılığıyla aktarılan bilgiler, öğrencileri olası yaşam problemlerine karşı hazır hâle getirmektedir.

Göstergebilim ve dil öğretimi: Görsellerin dil öğretimiyle ilişkisi görsel okuma, görsel sunu ya da daha kapsayıcı bir ifadeyle medya okuryazarlığı noktasında karşımıza çıkmaktadır. Göstergebilim, dil öğretimi alanında ders kitaplarındaki resimlerin analizinden çocuklar için kaleme alınan edebi ürünlerdeki çizimlerin pedagojik analizine kadar yaygın bir etkiye sahiptir.

Edebiyat ve dil öğretimi: Edebiyat, dil öğretimiyle en yakından ilişkili alan olarak kabul edilebilir. Çocuk edebiyatı ürünleri çocuğun bilişsel gelişiminde, dil gelişiminde ve kişilik gelişimini destekleyen davranış kalıplarının oluşmasında önemli bir işleve sahiptir.

Dilbilimi ve dil öğretimi: Dilbilimi alanındaki çalışmaların ürünü olan fonem, alofon, derin yapı, yüzey yapı, parçasal birim ve parça üstü birim kavramları dil öğretiminde geniş bir etki alanına sahiptir.

Metindilbilim ve dil öğretimi: Metindilbilim alanında kullanılan önvarsayım, sezdirim, tutarlılık ve bağdaşıklık kavramları, dil öğretiminde kullanılabilir bir niteliğe sahiptir.

Sonuç olarak bu çalışmadan hareketle dil öğretimi alanıyla ilgili olan ve bir bölümüne yer verilen disiplinler arası hususlar, nicelik ve nitelik yönünden geliştirilebilir bir potansiyele sahiptir denebilir.

Extended Abstract

After the 1940s, scientific studies have started to adopt the interdisciplinary approach, as a result of the positivist understanding. The interdisciplinary approach shortly became prominent in the field of educational sciences as well as in other social sciences; there have been important studies particularly in field education, based on the interdisciplinary method since the 1990s. In that regard, the studies employing an interdisciplinary methodology have started to increase in the field of language education as well. The use of the data in different disciplines is now considered to be an indispensable part of the studies in the field of language education.

In the light of the above-mentioned developments, this study deals with different disciplines that constitute the database of the field of language teaching. This study consists of two main sections.

The first section focuses on the development of the interdisciplinary approach in social sciences and its contribution to this field.

The second section examines different disciplines that can form a basis for research in the field of language teaching.

Studies on brain have paved the way for important developments in the field of education since the early 20th century. The direct and indirect impacts of these studies on the field of language teaching are present in the development of the information processing model, synaesthesia (co-perception), language-related learning difficulties and in brain-based learning areas. Based on the information processing model, language appears to be the most important means of information flow. It is a vital tool in all mental processes in the learning process. Also, the term of synaesthesia is notable in relation to the relationship of the developments regarding the brain with language teaching. Synaesthesia is also expressed as unified senses and co-sensation. There are certain areas in the brain, feeding it back and forth. These connections are always reciprocal. The connections

in the brain serve to prevent external stimuli from going beyond their own neural networks. The sense of sight cannot be transferred to the field of hearing. The sensory stimuli resulting from the failure in the functioning of feedback in synaesthesias are directed to different neural networks and lead to activation in conjugated paths. For that reason, once synaesthesias hear a sound, the transmitted stimuli, going beyond their own neural networks, affect the neural networks in the sense of sight, and the sound is experienced as a colour. This may be directly associated with the use of metaphors in the practices regarding language and language teaching.

One of the key objectives of native language education is to provide information. The field of language teaching can make use of the types of information specified by epistemology in the process involving the establishment of an information infrastructure by students.

Semiotics is one of the disciplines, considered to be related to native language education. The study area of semiotics is language and image. Non-linguistics elements, visual indicators in particular, are notable in the studies on semiotics. The relationship of images with language teaching becomes more notable in visual reading, visual representation or in a broader sense, media literacy.

The most closely related area of literature is considered to be language teaching. Especially the field of children's literature cannot be dissociated from language teaching. The products in the area of children's literature have an important function in relation to language teaching and the cognitive development of children. Thanks to literary products, a child encounters concrete examples for narrative subtleties and aesthetics of the native language. In a similar way, these products enhance the receptive and productive vocabulary of the child in terms of depth, width and weight. The indirect experiences presented in the literary works for children prepare them for life in a psychosocial sense. The child gains experience about behavioral models in the social life through the plotlines of these works. Such experiences are synthesized with semantic (academic) information in the learning process, creating a cognitive background for meaningful learning.

It was the Port Royal School that gathered the studies on language teaching and linguistics under one roof for the first time in the history. The terms of deep structure and surface structure put forward by Port Royal School are still relevant in the field of language teaching. The concepts added to the field of language teaching by linguistic researchers are also notable in the field of phonetics. The terms of segmental unit, suprasegmental unit, phoneme and allophone propounded by the Prague School are directly related to the field of language teaching.

One of the closely related areas of language teaching is textlinguistics. Textlinguistics is a discipline regarding the analysis of the elements of the text and the linguistic patterns in the text. It was a structural practice which served to

explain the structure of a text longer than a sentence in the 1960s; subsequently, it tended to study both verbal and written texts in terms of their function and communication value (İmer, Kocaman, Özsoy, 2011: 178). The field of textlinguistics is related to language teaching in many ways. In that regard, the terms of presupposition and implicature may constitute an example of such relationship between textlinguistics and language teaching. Presupposition is defined as “uncontroversial information, not having to do with the message, which is to be delivered to the listener in an utterance. It is conventional in nature. Its accuracy is indisputable. It is not notable in the surface structure of a sentence. It can be reached by means of linguistic cues.” (Onan, Tiryaki, 2012: 236). The concept of presupposition can be utilized in the field of language teaching, specifically, in prediction studies in native language education. In relation to the concept of presupposition, the concept of implication is remarkable as well. “Implicature refers to the information that is not explicitly implied in the text by the sender but can be inferred from the text. It is characterized by a piece of information obtained through deduction based on the information provided in a context or an enunciation. It further involves additional information to be obtained through semantic or logical reasoning within the existing structure of a sentence.” (Günay, 2013: 67). Certain studies involving the analysis and synthesis of a text may be performed based on the concept of implicature. Implicature leads the student to inductive thinking. When it comes to the studies on presupposition and implicature, the priority should be given to the studies on presupposition, and the studies on implicature should be carried out subsequently. Also, the concepts of coherence and consistence in the field of textlinguistics are directly linked to language teaching.

This study discusses the disciplines, considered to be linked to language teaching, within the framework of the sub-headings provided above. The main objective of the study is to determine the interdisciplinary boundaries of the field of language teaching and to provide new insights for its practice.

Kaynakça

- Başkan, Ö. (2013). *Lengüistik metodu*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Birânal, K. (1957). *Dilthey ve Rickert'te insanî bilimlerin tasnifi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Büker, S. (1991). *Sinemada anlam yaratma*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Çüçen, K. (2001). *Bilgi felsefesi*. Bursa: Asa Yayınları.
- Dıraaisma, D. (2007). *Bellek metaforları*. İstanbul: Metis Yayınevi.
- Duman, B. (2015). *Neden beyin temelli öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Guiraud, P. (1994). *Göstergebilim*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Günay, D. (2013). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Papatya Bilim Yayınları.

Dil Öğretiminde Disiplinler Arası Yaklaşımlar

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Karaağaç, G. (2013). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

Kızılcılık, S. (2004). *Sosyal bilimleri yeniden yapılandırmak*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kocaman, A. – İmer, K. – Özsoy, S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Onan, B – Tiryaki E.N. (2012). Türkçede örtülü anlam oluşturan unsurlar ve ana dili eğitimindeki işlevleri. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:9, Sayı:19.s.223-240.

Onan, B. (2016). Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretiminde Epistemolojik Alan. *XI. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri*, 26-27 Eylül. Budapeşte.

Onan, B. (2016). *Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretimine Beyin Temelli Yaklaşım*. Zeitschrift für die Welt der Türken-Journal of World of Turks. Vol:8, No:1, s.109-133

Özbay, M. (2007). *Özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Yayınevi.

Parsa, S. (2002). *Göstergebilim çözümlenmeleri*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Yargı Yayınları.

Tarlacı, S. (2001). Sinestezi. *Bilim ve Teknik Dergisi*, Sayı: 409. Ankara: TÜBİTAK Yayınevi.

Toklu, O. (2003). *Dilbilime giriş*. Ankara: Akçağ Yayınevi.

Winston, R. (2014). *İnsan beyni*. İstanbul: BKM

Yalçın, A. – Aytaş, G. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınevi.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınevi.

ŞEMSEDDİN SAMİ'NİN ORHUN ABİDELERİNDE SÖZLÜK OLUŞTURMA TEKNİĞİ

Gıyasettin AYTAŞ

Gazi Üniversitesi, giyaytas@gazi.edu.tr

Makale Geliş Tarihi: 08.08.2017 Makale Kabul Tarihi: 20.09.2017

Özet

Şemseddin Sami, Orhun Âbideleri ile ilgili ilk çalışma yapanların başında gelir. Kitap olarak basımı gerçekleşmeyen bu eser, uzun yıllar elden ele dolaşmış, en sonunda mirasçıları tarafından Arnavutluk Devlet Arşivleri'ne başışlanmıştır. Arnavutluk Devlet Arşivleri A.Q.SH. A. 51. D 12. J. 55 numaralı dosyada kayıtlı olan eser, iki bakımdan önemlidir. Birincisi eserin hazırlanma tekniği, ikincisi de kelimelerin sözlük karşılığının verilmesinde tutulan yolun orijinalliğidir. Şemseddin Sami, metinde geçen kelimeleri etimolojik ve gramatikal açıdan incelerken, kullandığı bazı özel adlandırma ve açıklamaları ayrı ayrı ele alır. Türk yazılı edebiyatının ilk örneği olarak kabul edilen Orhun Âbideleri, Türk dili ve edebiyatının tarihsel sürecini ve gelişimini ortaya koyması bakımından önemlidir. Şemseddin Sami'nin çalışmasından haber veren araştırmacılar, onun Thomsen'un çözümlemesinden yararlandığını söylemelerine karşın, yazarın Radloff'un eserinden de yararlandığı anlaşılmaktadır. Şemseddin Sami, yazıtları diğer Türk lehçeleri ile de karşılaştırarak kimi kelimeleri incelerken bunlara atıfta bulunmaktadır. "köp: "Kullandığımız" "hep" lüğatin kısmı olup Hakaniyeye'de "köp" sözüne müsta'meldir.", "külük: Mert diye tercüme olunan bu lüğatin aslı işittaki böyle mezkûr meğerki Hakaniyeye'de abd ve kul manasıyla kullanılır. "Külük" ile bir münasebeti olur." "yükli: "yük" zor ve kuvvet ve "yükli" kavi ve şedit demektir gariptir ki Çağataycada bile edat nisbet "lik" iken bu âbidelerde bizim isti'malimiz gibi "li" suretinde kullanılıyor." Sekizinci yüzyılda Kuzey Moğolistan bölgesinde dikilen Orhun yazıtları, bir milletin istiklal mücadelesini destanlaştırmasının yanında, devleti idare eden liderin sorumluluklarını ortaya koymasından dolayı önemlidir. Uzun yıllar Çin esaretinde kalan Köktürklerin, bu esarete nasıl düştüklerinin ortaya konmasının yanında, esaretten kurtulduktan sonra, bir daha böyle bir akıbeti yaşamaması için neler yapması gerektiği de taşlara kazınarak ebedileştirilmiştir.

Anahtar sözcükler: Şemseddin Sami, Orhun Anıtları, Göktürk Alfabeti, Etimoloji.

SHEMSEDDIN SAMI DICTIONARY IN THE ORKHON INSCRIPTIONS GENERATION TECHNIQUE

Abstract

Shemseddin Sami is one of the first people to study Orkhon Inscriptions. This study, which has not been published as a book, has been circulating for many years and has finally been donated to the Albanian State Archives by his heirs. The work that is recorded in file A.Q.SH. A. 51. D 12. J. 5512 at Albanian State Archives, is of importance in two respects. The first is the technique of preparing the work, and the second is the authenticity of the way the words are held at the expense of the dictionary. Şemseddin Sami, while examining the words in the text in etymological and grammatical terms, deals with some specific nomenclature and explanations separately. Orkhon Inscriptions has been an

Gıyasettin AYTAŞ

important role as a fist example of Turkish written literatüre and it has been showed historical process and development of Turkish language and literature. Although the researchers who informed the work of Shemseddin Sami say that Thomsen benefited from his analysis, also understood that the writer also benefited from the work of Radloff. Shemseddin Sami compares the inscriptions with other Turkish dialects and is at the forefront when examining certain words. "köp: We use "hep" in dictionaries and it means "köp" in Hakaniye dialect. külük: This is the original translation of this word, which is translated as mert, so it is used in the meaning of the abd and the kul (creature) in Hakaniye dialect. yüklü: It means hard and power. Also yüklü means strong and violent. It is interesting that even in Chagatai language "-lik" use as a preposition for correlation in this inscriptions "-li" has been used instead "-lik" analogically our dialect." The Orkhon inscriptions in the 8th century, planted in the northern Mongolian region, are very important in terms of revealing the responsibilities of the leader of the state, as well as of the destiny of a nation's struggle for independence. In addition to revealing how the Gokturks, who have remained in the Chinese captivity for many years, have fallen in this enclave, besides, after escaping from slavery, what has to be done to survive such a fate is also etched into the stones and eternalized.

Keywords: Shemseddin Sami, Orkhon Inscriptions, Gokturk Alphabet, Etimology.

GİRİŞ

İnsanoğlunun geçmişini inceleyen tarih, geçmişle gelecek arasında ilişki kurar. Bu yönüyle tarih insanlığın ortak mirasıdır. Tarihi olmayan veya tarihine sahip çıkmayan milletler, hafızalarını kaybederler ve bir müddet sonra tarihin sahnesinden silinip giderler. Bu yüzden tarihi oluşturan bilgi ve belgeler, milletlerin hem geçmişlerini, hem de geleceklerini oluşturur. Türk dilinin ve tarihinin en önemli belgeleri arasında yer alan Orhun yazıtları, Türk tarihi açısından önemli bir yere sahip olmanın yanında, Türk dili ve edebiyatının gelişimine zemin hazırlar.

Türk yazılı edebiyatının ilk örneği olarak kabul edilen Orhun Yazıtları, Türk dili ve edebiyatının tarihsel sürecini ve gelişimini ortaya koymasından dolayı önemlidir. Bu eserden yola çıkarak Türkçenin tarihi geçmişini çok daha eskiye götürme, hatta elde edilen bazı yeni verilerle birlikte MÖ 5000 yılına kadar götürme imkânına sahip olmaktadır.

Sekizinci yüzyılda Kuzey Moğolistan bölgesinde dikilen Orhun Yazıtları, bir milletin istiklal mücadelesini destanlaştırmasının yanında, devleti idare eden liderin milletiyle hesaplaşmasını, gelecek nesillere yol göstermesi bakımından da kıymetlidir. Bu yazıtlar, bir edebiyat ürünü olarak değerlendirmenin ötesinde, siyaset bilimi, etnografya, coğrafya ve diğer birçok bilim alanına ait verileri de bir arada bulabilmekteyiz.

Orhun yazıtlarının en önemli yanı, tarihsel bir olguyu ortaya koymanın ötesinde, devrin sosyal bir analizini de yapmasıdır. Bu analiz yapılırken geçmiş, hal ve gelecek arasında ilişkilendirmeye önem verilmiş, her üç durum arasındaki değerlendirme somutlaştırılarak şüpheye mahal bırakmadan bütün boyutlarıyla ortaya konmuştur. Uzun yıllar Çin esaretinde kalan Göktürkler'in bu esarete nasıl düştüklerinin ortaya konmasının yanında, esaretten kurtulduktan sonra, bir daha

Şemseddin Sami'nin Orhun Abidelerinde Sözlük Oluşturma Tekniği
böyle bir akıbeti yaşamaması için neler yapması gerektiği de taşlara kazınarak ebedileştirilmiştir.

Orhun Yazıtlarında dikkat çeken bir diğer husus da liderin kendi devrinde yaptıklarını anlatarak gelecek nesiller için bir gelecekte neler yapmaları gerektiğini de işaret edilmiştir. Bilge Kağan, kazandığı zaferleri, bunları hangi şartlarda gerçekleştirdiğini, zaferden sonra neler yaptığını anlatarak bir durum tespiti yapmanın yanında, aynı zamanda hesap sorma yoluna da gider. Devlet ve millet için yaptıkları mücadeleleri, çektikleri sıkıntıları, gördükleri güçlükleri kendilerinden sonra gelecek nesillere açık yüreklilikle anlatır.

Bir siyasetname niteliğine sahip olan Orhun yazıtlarında, devletin ayakta kalabilmesi, toplumun bir arada yaşayabilmesi için gerekli şartlar da dile getirilir. Böylece, devlet adamlarının toplumları için ne ifade ettiği, kendinden önceki devletin haliyle kendi döneminde yapılanlar mukayese edilir. Böylece, olanla olması gerekenin daha iyi muhakeme edilmesine fırsat verilir.

“Orhun Yazıtlar” İsimli Eserin Şemseddin Sami'nin Eline Geçme Süreci'

Orhun Kitabeleri, Kopenhag Üniversitesi Genel Dil Bilimi profesörü ve Danimarka Kraliyet İlimler Akademisi üyesi Wilhelm Ludwig Thomsen tarafından okunur. Thomsen, Orhun alfabesini çözdüğünü, 15 Aralık 1893'te Danimarka Kraliyet İlimler Akademisinde sunduğu bildiriyle bilim dünyasına açıklar. Bu toplantıya katılan Ahmet Mithat Efendi'ye Thomsen eserin bir nüshasını verir. Mithat Efendi de bu nüshayı üzerinde çalışması için Şemseddin Sami'ye verir. Şemseddin Sami de bu çalışmadan yola çıkarak Orhun yazıtları üzerine ilk çalışmayı yapar.

Şemseddin Sami'nin uzun emekler sonunda tamamladığı çalışması, yayımlanmaz. Bu yüzden, kendisinden haberdar olunmasına karşın uzun yıllar Şemseddin Sami'nin bu çalışması elde edilememiş, eserin içeriği ile ilgili çok fazla bilgi verilememiştir. Şemseddin Sami'nin bu eserden haberdar olunmaması veya eserin elde edilmemesi, bu alanda yapılan bilimsel çalışmalar açısından büyük bir eksikliğe neden olmuştur.

Şemseddin Sami'nin büyük bir özenle hazırladığı anlaşılan Orhun Yazıtları, maalesef basılmadığı için, bilim âleminin meçhulü olarak kalmıştır. Birçok bilim adamı, böyle bir çalışmanın niteliğinden genel hatları ile söz etmekle birlikte (Levend 1969: 97-98), eserin içeriğine dair yeterli bilgi aktarılamaz. Defteri, Arnavutluk'ta, “Arnavutluk Devlet Arşivleri Osmanlı Yazmaları Kataloğu” hazırlama çalışmaları sırasında elde ettik. Arşiv Genel Müdürü Prof. Dr. Şaban Sinani, eserin bir fotokopisini yaptırarak bize verdi. Hem çalışmanın orijinalini görmek, hem de kopyasına sahip olmak önemliydi. Bununla birlikte bu çalışmadan çoğu bilim adamının yeterince haberdar olmaması ayrıca dikkat çekiciydi.

Şemseddin Sami, Ahmet Midhat Efendi'nin kendisine verdiği Thomsen'in metni üzerindeki çalışmasını 1903 yılında tamamlar. Hem metnin orijinalini, nem de

Gıyasettin AYTAŞ

Türkçe okunuşunu ve o günün Türkçesi ile anlamını kaleme aldığı eserin akademik bir disiplin ve düzenle hazırlanmış olması, bu alanda yapılan çalışmalardan çok farklı ve özel bir yere sahip olmasını sağlamıştır. Bu eser, uzun yıllar elden ele dolaşmış, en sonunda mirasçıları tarafından Arnavutluk Devlet Arşivleri'ne bağışlanmıştır. Arnavutluk Devlet Arşivleri A.Q.SH. A. 51. D 12. J. 55 numaralı dosyada kayıtlı olan eser, âdeta bir hazine niteliğindedir.

Eser, iki bakımdan önemlidir. Birincisi hazırlanma tekniği, ikincisi de eserde geçen kelimelerin sözlük karşılığının verilmesinde tutulan yoldur. Şemseddin Sami, metinde geçen kelimeleri hem etimolojik, hem de gramatikal açıdan incelemiş, kullandığı bazı özel adlandırma ve açıklamaları ayrı ayrı ele alarak detaylandırma yoluna gitmiştir.

Şemseddin Sami'nin Sözlükçülüğü

Şemseddin Sami'nin Batı dillerini iyi bilmesi, birçok eseri başarıyla çevirmesine yardım eder. Çevirdiği bazı eserler arasında Daniel Defoe'dan "Robinson Crusoe" ve Victor Hugo'dan "Sefiller" romanlarını sayabiliriz. Sözlük çalışmalarına ağırlık vererek önce Fransızca-Türkçe Kamus-ı Fransevi'yi, (1885) yayımlar ve bu başarısından ötürü II. Abdülhamit tarafından ödüllendirilir. Onun en önemli başarısı, uzun yılların emeği olan Kamus-al A'lâm'ı (1889) yayımlamasıdır. Bu eseriyle birlikte ünü bir anda yayılır. Sözlük çalışmalarını aralıksız sürdüren Şemseddin Sami, Kamusu'l-A'lâm'ı hazırlarken, bir taraftan da Kamus-i Arabî adlı sözlüğünü tefrika eder. Bu eser cim harfine kadar gelmiş olmasına karşın tamamlanamamıştır.

Türkçe ve Türk diline karşı büyük bir ilgisi olan Şemseddin Sami, bir dizi makale yayımlar. Bu arada 1899 yılında hazırlamaya başladığı Türkçe'nin ilk kapsamlı sözlüğü Kamus-ı Türkî'yi, 1901'de yayımlar. Kendisini tamamen Türk dili araştırmalarına adayan Şemseddin Sami, 1902 yılında Kutadgu Bilig ve 1903 yılında da Orhun Abideleri üzerine yaptığı kapsamlı çalışmalar yayımlanmamıştır. 18 Haziran 1904'te hayata gözlerini yumduğunda, Türk dili büyük bir âlimini kaybeder.

Orhun Abidelerinde Sözlük Tekniği

Bulunuşu ile birlikte, üzerinde birçok araştırma ve inceleme yapılmış, metinlerin teknik özelliklerinin yanında içerik özellikleri hakkında da bilgiler verilmiştir.

Orhun Abideleri, üç dikili taştan ibarettir. Birinci olan Kül Tigin abidesini ağabeyi Bilge Kağan 732'de diktirirken, Bilge Kağan abidesini de ölümünden bir yıl sonra 735'te yerine geçen oğlu tarafından diktirir. Üçüncü abide olan Tonyukuk abidesi ise 720-725 senelerinde kendisi tarafından dikilmiştir.

Ş. Sami bu çalışmasında önce Kök Türk harflerini, onun altına Arap harfleri ile metnin okunuşunu ve onun altında da Türkiye Türkçesi'ne aktarımını yapar. Ş.

Şemseddin Sami'nin Orhun Abidelerinde Sözlük Oluşturma Tekniği

Sami'nin bu çalışmasının yanında, Necip Asım'ın¹ Hikmet Müftüoğlu'nun² Fuat Köprülü³ ve Ziya Gökalp'in⁴ da Orhun Abideleri üzerine değerlendirme ve incelemeleri olmuştur. Her ne kadar Necip Asım'ın dışındakiler geniş kapsamlı olmasa da, konudan haber verme ve haberdar olma bakımından dikkat çekicidir. Necip Asım'ın 1924'te yayımladığı Orhun Abideleri adlı eseri ise, teknik olarak Şemseddin Sami'nin eserine benzemesi bakımından, kimi araştırmacılar bu çalışmanın Şemseddin Sami'den taklit olabileceğini ileri sürerler.

Şemseddin Sami, Orhun Abidelerinin Kül Tigin Abidesi'nin doğu (Doğu olarak değişecek) ve Kuzey cephesi ile Bilge Kağan Abidesi'nin Güney cephesi olmak üzere üç cephesini inceler. Bununla da yetinmeyerek, metinde geçen kelimeleri etimolojik olarak açıklar. Bunun için dipnot tekniği kullanarak, her bir kelimeyi aynı sahifenin altında tek tek ele alır.

Şemseddin Sami, incelediği toplam 457 kelimeyi, sadece sözlük karşılığı olarak ele almaz. Her bir kelimenin hem anlam değerini, hem de metinde kullanılma gerekçesini de ortaya koyar. Orhun Abideleri ile ilgili kaleme alınan diğer eserlerle yapılacak bir karşılaştırmanın, Şemseddin Sami'nin bu çalışmasının değerini ve önemini ortaya koyacaktır.

¹ Prof. Dr. Bilge Ercilasun'un Latin harflerine çevirerek yayımladığı ve İkdam gazetesinin 200. sayısındaki "Hutût-ı Kadîme-i Türkiyye" adlı makalenin Necip Asım'a ait olduğu belirtilmiştir. Bkz. ERCİLASUN, Bilge (1996), "Orhun Abideleri Hakkında Türkiye'deki İlk Bilgiler", 3. Uluslar Arası Türk Dil Kurultayı 1996, TDK Yay., Ankara, 1999, 409-422. Ayrıca Necip Asım'ın (Yazuksuz) 35 sayfalık "Pek Eski Türk Yazısı" İkdam, H. 1315, M. 1897; İkinci baskı: H. 1327, M. 1911'de yayımlanmıştır.

² Ahmet Hikmet Müftüoğlu, Gönül Hanım'da Orhun Kitabelerini bize tanıtır. Müftüoğlu, A. H. (1971). Gönül Hanım, hzl. Fethi Tevetoğlu, İstanbul: 1000 Temel Eser. (İlk neşri: Tasvir-i Efkâr, nu.2974-13 Nisan 1336/1920 v.d. Bu konuda bir diğer araştırma da Bilge Ercilasun'a aittir: Ercilasun, B. (1997). "Ahmet Hikmet Müftüoğlu'nun Orhun Âbideleriyle İlgili Romanı: Gönül Hanım" (Beşinci Milletlerarası Türkoloji Kongresi, Tebliğler II: Türk Edebiyatı, İstanbul Üniversitesi 1985), Yeni Türk Edebiyatı Üzerine İncelemeler 1, Ankara: Akçağ Yayınevi.

³Köprülü, Türk Edebiyatı Tarihi adlı eserinde Orhun Kitabeleri'nden bahsederek değerlendirmeler yapmıştır. "Türk Edebiyatı Tarihi" adlı eserinde anıtlardan bahsedip, değerlendirmeler yapmıştır.

⁴AYDIN, Erhan Karaman (2005). Cumhuriyet Döneminde Eski Türk Yazıtlarıyla İlgili Çalışmalar, Dil, Kültür ve Sanat Dergisi, 205-211.

Gıyasettin AYTAŞ

Metnin Okunuşu	Türkiye Türkçesine Aktarımı	
Üze kök tengri asra yağız yir kılındıkda ikin ara kişi oğlı kılınmış. Kişi oğlında üze eçüm apam Bumin Kağan İstemi Kağan olurmuş. Olurupan Türk	Üstte mavi gök, altta kara toprak yaratıldıkta ikisi beyninde insan evladı yaratılmış. İnsan evladının (ben-i âdemin) üstünde emmim (ecdadım) babam Bumin Han ile İstemi Han büyümüşler. Bunca Türk	

Aşağıda Şemseddin Sami'nin hazırladığı çalışmanın ilk sayfasını incelediğimizde onun yöntemini daha iyi anlayabilmekteyiz. Metnin orijinal halinin yanı sıra Arap alfabesi ile okunuşunu ve ardından da dönemin Türkçe karşılığı ile ifade edilmesini bir arada görmekteyiz. Yazar aynı zamanda açıklanmasını düşündüğü her bir kelimeye bir numara vererek onları da metnin alt kısmında tek tek açıklama yoluna gitmiştir.



üze: Üstünde ve yukarıda demek olan bu lügat(kelime)in bizim “üzere” addetmemizle münasebeti der-kârdır (bilinmektedir).

kök: Bu lügat(kelime)in sıfat olarak asıl manası “mavi”dir. İsim olarak “sema” manasıyla isti’ mali (kullanılması) semanın renginden dolaydır.

Tengri: Bu lügat(kelime)in asıl manası “sema”dır. Avamın Allah’ı gökte ve cahilin de göğü aine zannetmelerindenden “Allah” manasıyla isti’ mali (kullanılması) ba’de (sonra) galebe etmiştir (kabul görmüştür).

asra: “Astar” lügat(kelime)ji bizde bu lügat(kelime)-i asliyenin (asıl kelimenin) az müştakıdır (münasebetlidir).

Gıyasettin AYTAŞ

yagız: Bizce yalnız ad sıfatına müsta'mel (kullanılmış) olan bu sıfat, vaktiyle her şeyi hıfzen (kapsayan) "siyah" manasıyla kullanılırdı.

kıldıkta: Bizce yalnız kitabet lisanında ve namaz hakkında "etmek" ve "yapmak" manasıyla müsta'mel olan "kılmak" manasıyla asıl münasebeti, yadetmek (yad etmek olmalı) olduğu anlaşılıyor.

ikin: "İki" isim adedinin ahirindeki (sonundaki) nunla (ن) asıl manası anlaşılmalı burda "ikisi" manasına müsta'medir (kullanılmıştır).

ara: Bizce daima bir harf-i eslâfla (önceki harfle) kullanılan şu zarf, eski Türkçede böylece, yalnız kullanılırdı.

üze: Bu zarfın "da" edatıyla beraber isti'mali (kullanılması) garibtir.

eçüm apam: "Eçü" ile "apa" lügat(kelime)lerinin manasını tayinde Mösyö Thomson ile Mösyö Radloff müttefik olmayıp her ikisi müteredit (tereddütlü) bulunuyorlar. Mösyö Thomson ikisini beraber, "ecdad" manasıyla tercüme ediyor. Hakaniyece'de "eçe" ve "aça" valide ve büyük hemşire ve "abu" peder demek olduğuna bakılırsa, vaktiyle cinse itibar olunarak akrabanın büyüğüne ve mesela dedeye ve amcaya "eçü" denilmiş olması muhtemeldir.

Bu sözlüklendirme dikkatle incelendiğinde, Ş.Sami, kelimenin tekil anlamından öte, anlamsal derinlik ve etimolojik arka plana da temasta bulunarak çok yönlü bir değerlendirmeye gitmektedir. Bu inceleme usulü, Ş. Sami'nin sözlükçülükte gösterdiği başarının ötesinde, kendi bulduğu bir metodolojik uygulama olarak da değerlendirilebilir. Yukarıdaki inceleme şeklinin bütün eser boyunca devam etmekte, metin üzerinde yapılacak analitik bir değerlendirme ile hem Orhun metinlerinin derin yapısı, hem de Türk dilinin en eski dönemlerden başlamak üzere yapısal özellikleri göz önüne serilmektedir.

İncelenen metnin son sayfasında da şu bilgiler yer almaktadır:

Gıyasettin AYTAŞ

Metnin Okunuşu	Türkiye Türkçesine Aktarımı
Bilge Kagan bitigin Yolug Tigin bitidim bunça barkıg bedizig uzı kagan atısı Yolug Tigin men ay artukı tört kün turup bitidim. Bediztim. son	Âlim han yazısını ben Yolug Tigin yazdım. Bu kadar bniyeyi tezyinatı elvanı hanın yeğeni Yolug Tigin ben bir aydan ziyade dört gün durup yazdım, donattım.
1. uzı : Levn ve boya manasıyla kullanılmıştır. Tam tahririm Fi 19 Muharrem 1321 -4 Mart 1319/1903 Şemseddin SAMİ	

Şemseddin Sami'nin çalışmasından haber veren araştırmacılar, onun Thomsen'un çözümlemesinden yararlandığını söylemelerine karşın, yazarın Radloff'un eserinden de yararlandığı anlaşılmaktadır. Şemseddin Sami, yazıtları diğer Türk Lehçeleri ile de karşılaştırarak kimi kelimeleri incelerken bunlara atıfta bulunmaktadır.

“köp: “Kullandığımız” “hep” lüğatin kısmı olup Hakaniyece’de “köp” sözüne müsta’meldir.”, *“külük: Mert diye tercüme olunan bu lüğatin aslı işittaki böyle mezkûr meğerki Hakaniyece’de abd ve kul manasıyla kullanılır. “Külük” ile bir münasebeti olur.”* *“yükli: “yük” zor ve kuvvet ve “yükü” kavi ve şedit demektir gariptir ki Çağataycada bile edat nisbet “lık” iken bu âbidelerde bizim isti’malimiz gibi “li” suretinde kullanılıyor.”* *“uruğsıratayın: Arabî “ırk”tan galattır. Umumi olunan bu kelime nasıl derin manasıyla eski Türkçe ve Çağataycada kesirü’l isti’mal olup bizce dahi pek de meçhul değildir. “sertmak” ve sertmek edatı ise seleb yani mahrum etmek manasını ifade edip üzölmüş etmek zürriyetsiz bırakmak kagansız etmek Hana mahrum etmek demektir. Mösyö Radloff ise bu edatı asırtmak suretinde okuyup ayrıca bir fiil addetmiştir.”*

Şemseddin Sami, kelimelerin açıklamasında bazı özel adlandırmalar yaptığı görölmektedir. Sözelimi “kelime” yerine “lügat” ifadesini kullanır. *“üze: Üstünde ve yukarıda demek olan bu lüğatin bizim “üzere” addetmemizle münasebeti derkârdır, Astar” lüğati bizde bu lügat-i asliyenin az müştakıdır.”* örneğinde olduğu gibi.

Şemseddin Sami, yaptığı çalışmanın kapsamını çok geniş düşünür ve bu konudaki değerlendirmesinde, âbidelerin tarihsel ve içerik özelliği hakkında bazı bilgiler aktarır. Yaptığı açıklama ana hatlarıyla şöyledir:

Eski Harflerin Anahtarı Bu Âbidelerin Türkistan, Çin ve Sibiryada mevcut bulunan birçok eski medeniyetlere ait eserlerin yazılmış olduğu ve Türklere ait bu eski yazının Sami dillerinden alınmış olan Eski İran; yani Pehlevi yazısından taklit edilmiş olup değişiklikler ve ilavelerle gelişerek kendine ait bir yazı haline gelmiştir.

İsa'nın doğumundan sonra Nasturi'ler tarafından o bölgedeki kavimlere kabul ettirilen Uygur hattından çok daha eski daha mükemmel olduğu halde Türklerin bu yazıyı terk ederek Uygurca'yı kabul etmeleri şaşırtıcıdır.

Şemseddin Sami'nin Orhun Abidelerinde Sözlük Oluşturma Tekniği
Turani dillerinde seslerin, diğer dillerden farklı olarak ince ve kalın olmak üzere iki kısma ayrılması bir ahenk oluşturmaktadır. Bu farklılık yani sesli harflere ait olup onların ayrımıyla ortaya çıkması mümkün iken eski Türkler bunu sessiz harflerle ayrımı yoluna gidip genellikle harflerin ince heceler için başka ve kalın heceler için de başka şekillerini düzenleyerek bu şekilde gereksiz yere iki takım harfler meydana getirmişlerdir. Bununla birlikte sesli harfleri her yerde ve her zaman yazdıklarından, sessiz harflerin bu gereksiz farkı, okunuşu ve eski eserlerin okunuşunu çok kolaylaştırıyor.

مفتاح حروف قديمه

هو آيه لك و زكسانه و صبه و سير به ده مهجود ديكر بر حروفه آناه
قديمه بحرف بولند قديمه خط قديمه تركي السنه سبه ده مأخوذ اولده ابراه
قديمه يعني هكوي خطنده مسفا اولوب آخيه تبدلات و عداوات ايله حالي
و نظير خيل تغير ايه لك آبرجه و كندى بيشه بر خط اولنده . ميلاد حيا
بر قديمه صوره نظور بيلد ارفنده او جهته اقوامنه قبوله ايند بلسه اولده اولف
خطنده حروف دهها سكر و دهها سكر اولدغي حالده تركلك بوف تركله اوغور
قبول ايشه نعيم اولور .

السنه نورانيه صوره حركات ايشي و قابله اولورم ايكه صه ته مقسم اوليله
بوزنه السنه مذكوره ده « آهيك » نعيم اولماه حاله توليد ايلديكي معلوم
بوزنه حركات يعني حروف صوتيه به حركات اولوب اولورن قدر يقبله نعيمه اوغور
مكنه اكنه ايكه تركلك بوف حروف غير صوتيه ايله تغير يعني بولنه كندى و سبه
اكر حروفند ايشي هجا را ايشي به سقه و قابله هجا را ايشي ده به سقه سكل
و صورته ايشي ترتيب ايه لك بوليله لزومنه بوليله ايشي حروف و حروفه
كثير سوره . بولندا حروف صوتيه بي حروفه و ده بويه بانه نعيمه
حروف يقصونه ن بولر و سوز قديمه قديمه دهله بوليله آناه حقيقه حقيقيه سبه

ایدیور

تسبو حرفد حرف مقطعه صورتی و ساخته صول باطلوب جمعاً ۴۹ حرفه
 مرکب که بونظریک دردی حرف صوتیه اوجی حرفی مرکب [یعنی] حرف کی
 اوقوندر [و اوقون بری ده حرف غیر صوتیه بیطیه در بعضی حرفت کتال
 الکیه آثارک بهرزه برآز فزله کورجه کورده شکلینک نامه و کلام کور
 برآز و کیسه اولدیغه دلیلده . حرف مذکور کتال بوج آیدرت

حرف صوتیه بیطیه		حرف صوتیه	
۴	۱	۵	۶
۲	۵	۴	۵
۱	۲	۱	۲
۲	۳	۳	۴
۱	۴	۲	۳
۲	۵	۱	۲
۱	۶	۱	۲
۲	۷	۱	۲
۱	۸	۱	۲
۲	۹	۱	۲
۱	۱۰	۱	۲
۲	۱۱	۱	۲
۱	۱۲	۱	۲
۲	۱۳	۱	۲
۱	۱۴	۱	۲
۲	۱۵	۱	۲
۱	۱۶	۱	۲
۲	۱۷	۱	۲
۱	۱۸	۱	۲
۲	۱۹	۱	۲
۱	۲۰	۱	۲
۲	۲۱	۱	۲
۱	۲۲	۱	۲
۲	۲۳	۱	۲
۱	۲۴	۱	۲
۲	۲۵	۱	۲
۱	۲۶	۱	۲
۲	۲۷	۱	۲
۱	۲۸	۱	۲
۲	۲۹	۱	۲
۱	۳۰	۱	۲
۲	۳۱	۱	۲
۱	۳۲	۱	۲
۲	۳۳	۱	۲
۱	۳۴	۱	۲
۲	۳۵	۱	۲
۱	۳۶	۱	۲
۲	۳۷	۱	۲
۱	۳۸	۱	۲
۲	۳۹	۱	۲
۱	۴۰	۱	۲
۲	۴۱	۱	۲
۱	۴۲	۱	۲
۲	۴۳	۱	۲
۱	۴۴	۱	۲
۲	۴۵	۱	۲
۱	۴۶	۱	۲
۲	۴۷	۱	۲
۱	۴۸	۱	۲
۲	۴۹	۱	۲

Şemseddin Sami'nin Orhun Abidelerinde Sözlük Oluşturma Tekniği

Bu harfler yazılmış harfler şeklinde sağdan sola yazılıp toplam 38 harften ibarettir. Bunların dördü sesli, üçü birleşmiş sesli (yani iki harf gibi okunur) ve otuz biri de sessiz harflerdir. Bazı yazılış şekli ele geçen seslerde bazı farklılıklar göstermektedir. Bunun nedeni, bu şekillerin zaman ve mekâna göre biraz değişmiş olduğunun göstergesidir. Bahsedilen harflerin şekilleri şu şekildedir: Dedikten sonra, harflerin her birini ayrı ayrı inceleyerek değerlendirir.

Sonuç ve Değerlendirme

Metin değerinin yanında, metinde yer alan sözcüklerin etimolojik anlamlarının ele alınması, Şemseddin Sami'nin çalışmasını daha özel hale getirmektedir. Bu çalışmanın tek başına bir yöntem kitabı olarak da ele alınması ve incelenmesi yararlı olacaktır. Bu eserde Türk dilinin ilk örnek metinlerinde kullanılan dilin genel özelliği hakkında derinlemesine bir incelemenin ötesinde, analitik ve etimolojik bir bakış açısı ile yaklaşmış olması bakımından önemli olduğunu söyleyebiliriz.

Şemseddin Sami, sözlükçülüğü ile dikkat çeken biri olması bakımından, onun Orhun yazıtları üzerine yaptığı bu çalışma daha büyük bir dikkatle ele alınması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Araştırmacı ve ilgililerin bu çalışmayı dikkatle inceleyerek diğer çalışmalardan farkını görmenin yanında metodoloji olarak da yararlanması ve incelenmesi gerektiğini görecektir.

Gıyasettin AYTAŞ

Kaynakça

Aydın, Erhan Karaman (2005). Cumhuriyet Döneminde Eski Türk Yazıtlarıyla İlgili Çalışmalar, Dil, Kültür ve Sanat Dergisi, 205-211.

Aytaş, G. (2011). Orhun Abideleri Şemseddin Sami, Ankara: Akçağ Yayınları.

Caferoğlu, A. (1984). Türk Dili Tarihi, Enderun Kitabevi, İstanbul.

Devellioğlu, Ferit (1978). Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat, Doğu Matbaası, Ankara.

Ercilasun, A. B. (1995). Wilhelm Radloff ve Türk Bengü Taşları, Orhun Seferi Araştırmaları Moğolistan Tarihi Eserler Atlası (Tıpkıbasımı) TİKA, Ankara.

Ercilasun, B. (1996). "Orhun Abideleri Hakkında Türkiye'deki İlk Bilgiler", Uluslararası Türk Dili Kongresi, (23-27 Eylül), Ankara.

Ercilasun, B. (1985). "Ahmet Hikmet Müftüoğlu'nun Orhun Abideleriyle İlgili Romanı: Gönül Hanım", Beşinci Milletlerarası Türkoloji Kongresi, Tebliğler II: Türk Edebiyatı, İstanbul.

Ercilasun, B. (1996). "Orhun Abideleri Hakkında Türkiye'deki İlk Bilgiler", 3. Uluslar Arası Türk Dil Kurultayı, TDK Yay., Ankara, 1999, 409-42

Ercilasun, Bilge (1996). "Orhun Âbideleri Hakkında Türkiye'deki İlk Bilgiler", 3. Uluslararası Türk Dil Kurultayı, TDK Yay., Ankara, S. 409-422.

Ergin, M. (2005). Orhun Âbideleri, 35. Baskı, Boğaziçi Yay., İstanbul.

Levend, A. S. (1969). Şemseddin Sami, TDK Yay., Ankara.

Müftüoğlu, A. H. (1971). Gönül Hanım, hzl. Fethi Tevetoğlu, İstanbul: 1000 Temel Eser. (İlk neşri: Tasvir-i Efkâr, nu.2974-13 Nisan 1336/1920 v.d.

Orkun, H. N. (1986). Eski Türk Yazıtları, TDK Yayınları, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

Radloff, W. (1897). Die AltTürkischen Inschriften Der Mongolei, Neue Folge, St-Petersburg.

Sertkaya, O. F. (1983). GökTürk Tarihinin Meseleleri: Köl Tigin ve Köl-İç-Çor Kitabelerinde Geçen 'Oplayu Tegmek' Deyimi Üzerine, Journal of Turkish Studies. ss. 369-375.

Şemseddin Sami (1978). Kâmûs-ı Türkî, Çağrı Yayınları, İstanbul.

Tekin, Ş. (1992). "Eski Türkçe", Türk Dünyası El Kitabı, 2.C., Ankara, s. 69-120.

Tekin, T. (2010). Orhon Yazıtları, Türk Dil Kurumu Yayınları, 4. Bs., Ankara.

Thomsen, W. (1993). Orhon ve Yenisey Yazıtlarının Çözümü İlk Bildiri Çözülmüş Orhon Yazıtları, Çev. Vedat Köken, TDK Yay. Ankara.

Von Gabain, A. (2000). *Eski Türkçenin Grameri* (çev Mehmet Akalın), Türk Dil Kurumu yay., Ankara.

Extended Abstract

Orhun Inscriptions are the oldest documents of Turkish literature, Turkish culture and Turkish civilization. In light of these texts, we learn about the past traces of Turkish history, value judgments and Turkish state tradition in the first period. Many scholars, especially strangers, have studied and made research upon these texts. Şemseddin Sami is the first person to study Orhun Inscriptions among the people who first conducted a study about these inscriptions. Although many scientists have pointed out that his work is important and meaningful, the provisions provided were limited because of the fact that this work did not come to light and was not printed and made into a book. This book, which was not published as a book, was tried to be processed and completed in the hands of Şemseddin Sami until he lost his life. After the death of Şemseddin Sami, it was held for a long time by his heirs and was eventually donated by them to the Albanian State Archives along with his many other works. The work of Şemseddin Sami titled Orhun Inscriptions, is registered at Albanian State Archives with file number A.Q.SH. A. 51. D 12. J. 55. The work was prepared with great care by Şemseddin Sami and was written with Arabic alphabet and simplification with Ottoman Turkish besides the original letters with his own handwriting. Though the work is important in many ways for our perspective, it comes to the fore especially with two aspects. The first one is the technique of preparing the work and the other is the way of giving the dictionary equivalents of the words which are mentioned in the work and considered important. Şemseddin Sami not only gave the Turkish equivalents of the words in the text but also examined them in terms of etymological and grammatical aspects. He handles some specific nomenclatures and explanations separately for each of these words. Orhun Inscriptions, considered as the first example of Turkish written literature, is important in terms of revealing the historical process and development of Turkish language and literature. The work of Şemseddin Sami was done based on the work of Thomsen. Although the researchers who gave information about his work, it is understood that the author also benefitted from the work of Radloff. With regard to these inscriptions, Şemseddin Sami points out that this text, belonging to many ancient civilizations in China and Siberia, it has advanced and been turned into a writing of its own via imitation, modification and addition upon Old Iran, taken from Sami tongues; namely Pahlavi writing. On the other hand, Şemseddin Sami states that it is surprising that Turks left this writing and accepted Uighur although the alphabet used in the Orhun texts was much older and perfect than the Uighur line imposed by the Nestorians after the birth of Jesus to those tribes in that region. Şemseddin Sami says that in the Turani languages, the separation of the sounds into two parts, thin and thick, unlike the other languages, creates a harmony. He explains that although it is possible that these differences belonged to vowels and emerged owing to their separation, Turks separated them with consonants, generally organized different forms for letters in thin syllables and thick syllables and in this way unnecessarily created two groups of letters.

Gıyasettin AYTAŞ

Şemseddin Sami compares the inscriptions with other Turkish dialects, and refers to them while examining some of the words. For example “köp”: It is the part of “That we use” and “always” and is the old form of the word “köp” in Hakaniemi. “külük”: it is translated as honest but is primarily used to mean slave in Hakaniemi. It is related to “Külük”. “yüklü”: it means hard and

Strength, and “yüklü” means curve and severe. interestingly enough, while the preposition of comparison is “lik”, in these inscriptions, according our usage, it is used in the form of “li”. The Orthun inscriptions that was erected in the Northern Mongolian territory in the 8th century are very important in terms of revealing the responsibilities of the leader of the state, as well as of a nation's destiny of the struggle for independence. In addition to revealing how the Köktürks, who remained in Chinese captivity for many years, fell in this enclave, it eternalized what should be done in order not to experience such an event again after they escaped from slavery by inscribing it onto the stones. The special and important aspect of this study is that it gives the semantic and conceptual equivalents of each Word in the text in addition to their etymological description. This method makes the work of Şemseddin Sami more meaningful, quality and special. This work alone should be considered and examined as a source of method as well. In this work it is also important that the text is approached with an analytical and etymological point of view rather than an in-depth examination of general characteristics of the language of the first literary texts of Turkish language.

EVALUATION OF PROSPECTIVE TEACHERS' ORAL PRESENTATION SKILLS

Mehmet TEMİZKAN

Mustafa Kemal University, temizkan.mehmet2016@outlook.com

Makale Geliş Tarihi: 30.06.2017 Makale Kabul Tarihi: 27.09.2017

Abstract

The purpose of the research is to evaluate the oral presentation skills of the prospective teachers. The research conducted according to the general scanning method is a descriptive study. While the research population is prospective Turkish Language teachers, the research sample consists of 66 prospective teachers studying at the Mustafa Kemal University Turkish Language Education Department. "Speaking Skill Observation Form" was used in the study in order to collect data. This form consists of three aspects; "content", "language and expression" and "presentation skills" and of a total 34 items. The form was scaled as 1 (poor), 2 (unsatisfactory), 3 (average), 4 (good), 5 (very good). Expert opinions were taken to provide validity of the data collection tool. Based on the results gathered in the research, while success rate of the prospective students was high in some items regarding the presentation skills aspect, it remained low in certain items. However, the prospective teachers were generally successful in content aspect. The success rate in the language and expression aspect, on the other hand, was not as high as it was in the other two aspects.

Keywords: Prospective teachers, presentation skills, speaking education.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SÖZLÜ SUNUM BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Özet

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının sunum becerilerini değerlendirmektir. Genel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilen bu çalışma betimsel bir nitelik taşımaktadır. Araştırmanın evrenini Türkçe öğretmen adayları, örneklemini ise Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde eğitim görmekte olan 66 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplamak amacıyla "Konuşma Becerisi Gözlem Formu" kullanılmıştır. Bu form "içerik", "dil ve anlatım" ve "sunum teknikleri" olmak üzere üç boyut ve toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Form 1 (zayıf), 2 (yetersiz), 3 (orta), 4 (iyi) ve 5 (çok iyi) şeklinde derecelendirilmiştir. Veri toplama aracının geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının sunum teknikleri boyutunda bazı maddeleri yüksek gerçekleştirirken, bazı maddelerde başarı oranlarının düşük düzeyde kaldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adayları, içerik boyutunda genel anlamda başarılı olmuşlardır. Dil ve

Evaluation Of Prospective Teachers' Oral Presentation Skills anlatım boyutundaki başarı düzeyi ise diğer iki boyutta olduğu kadar yüksek gerçekleşmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, sunum becerileri, konuşma eğitimi.

Introduction

Using many communication methods throughout the history, humans have felt that the best way to express themselves is through speaking. Speaking which is the conscious process of turning a content designed for sharing with target audience into action need to be dwelt upon and elaborated in systematic way. People use the act of speaking during the considerable part of the time they spend communicating with others. The act of speaking that we use in daily life often may have different purposes changing according to the subject, speaker, time and space. Among these are convincing, spending quality time, explaining, criticizing and questioning. In addition to these, the main unchanging purpose of the speaking under any condition is to reach mutual understanding. This should not be confused with "agreement". Because not all speaking activity necessarily result in agreement. People may understand each other despite the lack of agreement. This does not mean that there is not communication. This is where the uniqueness of the speaking lies. Speaking allows people to express and explain themselves to the outside world and make themselves recognized. In other words, although people do not reconcile with each other through speech, but they express themselves and understand each other. In this context, we often speak unprepared while continuing our lives. Unprepared speeches is the kind of conversation during which the message is designed and shared at that moment, and the feedback is given instantly. Greeting, introduction, introducing, congratulation, condolence etc. may be evaluated in the context of prepared speeches. Apart from these types, there are also prepared speeches made in order to communicate. In prepared speeches; information, documents and findings obtained in a preliminary research about any subject are shared with listeners within a certain plan. It is necessary to have some skills in order to make prepared speeches successfully. These are called oral presentation skills.

Oral Presentation Skills

Prepared speeches are speeches made in front of different human communities at pre-determined location and time. It is usually done by experts prepared according to a pre-determined program. The subject of these speeches is known to both the speaker and the listeners. Listeners listen to the speaker to learn about the pre-determined subject. According to Vural (2007: 285), the presentation is a form of public speech, a communication channel. The word presentation derives from the verb, to present. The word means to present any content. This content may consist of thoughts, emotions, observations as well as food, pictures, goods, etc. It is necessary to define the presentation word somewhat differently when we think about it in the context of the concept of "speaking". According to this, speeches

Mehmet TEMİZKAN

made to convey new knowledge and ideas, to complete missing information, to update old information, to persuade audiences in any subject, to share research results and so on are called presentation. In that case, one may say that the purpose of a presentation is to give information, to update the information, complete the missing information, and persuade. Presentation is one of the most important forms of verbal expression that we may use to share our knowledge, thoughts and opinions with both small and large groups. In this context, speeches made during the ceremonies and meetings, conferences, celebration speeches and so on are forms of presentation. The main feature of the presentation is that the previously prepared and planned content is effectively conveyed to the listener. In this process there are some oral presentation skills that presenters should possess. Skills in areas such as language and expression, body language, use of technology, effective communication with the listener, voice and use of voice are among the oral presentation skills. Especially it is professionally very important for prospective teachers to have oral presentation skills. Because teaching is a profession based on speaking and communication through speaking. Below are the oral presentation skills that should be possessed to make an oral presentation effective and understandable.

Language and Expression

Speech style includes features such as tone, intonation and emphasis on words and phrases, examples and explanations given for making the subject comprehensible, and hardness or softness voice. It is very important to use an appropriate language and style during the speech. Language demonstrates its characteristic of being a living thing during speech. In order for speech to be effective and engaging, the language must be used in a right and pleasant manner. People who fail to select the appropriate words to express feelings, thoughts, dreams, requests, suggestions, etc. and turn them into proper and understandable sentences will also have difficulty in speaking. In order for the speaker to be able to use the language consciously, he/she must have grasp of the linguistic knowledge, know and apply the correct dictation rules, use the words and sentences correctly and appropriately, and when necessary, make use of the conventional expressions forming a rich aspect of the language. Yoruk (2000: 86-89) categorizes the features that must be present in a good language and expression under some titles. Among these, clarity means being free of unnecessary words, unnecessary elaborations. Explicitness is the narrative style that is the easily understood and that explicitly put forward the purpose. The narration must be simple and fluid at the same time. Simplicity means being natural and sincere without resorting to polishing, preciousness, and without using pompous language; fluency means blatant, smooth narration without the slightest overlapping of words and flowing without interruption. In short, when making presentation, it is necessary to use the words on the spot, to construct short sentences, to express the emotions and thoughts clearly and perceptibly.

Power point Software and Usage

The element that makes up the technological dimension of making effective presentations is the power point, a software that allows us to share the contents with listeners/audience. Using this software, we may effectively present texts, photographs, drawings, tables, graphics and films. Powerpoint software has three components; design, visual material and text layout.

a. Design: It is a very important element in terms of attention-grabbing and memorable quality. In Powerpoint presentations, the design element is more visible in background level and color schemes used in slides. For example, in the slides, appropriate colors should be selected for the content of the message, and a maximum of several different colors should be used in the same slide, avoiding exaggerated and distracting decorations.

b. Use of visual materials: Use of visual materials is very important in the presentations: The basic element that makes the content of a presentation clearer and more engaging and effective is the images. Utilizing visual materials in oral presentation arises the interest in the speech, allows listeners to better perceive and understand the given information, saves the presenter time in narration and adding program color by breaking the monotony in the presentation.

c. Text Layout: Text layout is also important in a well-prepared slide. It is necessary to pay attention to a few points about the text layout. For example, fonts should be easy to read, different fonts should be avoided as much as possible and only the main concepts, key words or brief and to the point sentences should be written in the slides.

Body Language

One of the important elements of oral presentations is the body language which may be considered as non-verbal communication. Ergin-Birol (2000: 92) defines body language as non-verbal communication and describes it as visual behavior. According to this, our body language present itself through our gestures and mimics with various attitudes such as sitting, posture. These means is called non-verbal messages that carry the observations of the individual's on the situation in interpersonal communication. This form of expression with non-verbal messages is also called non-verbal communication. Speech is a visual act. Movements, posture, general body action, gestures, mimics are the visible behaviors of the speaker. The appropriate use of visual behaviors has an important place in terms of the healthy establishment of communication during the speech. Orhan (2010:15) also notes that using visual behaviors appropriately is important to attract the audience's attention to the issue that we are talking about. In this sense, the speaker's use of the body language is a greatly important. Because the body language and the presented subject should be parallel.

The use of the appropriate body language during the conversation helps to support the content as well as drawing the attention of the listener to the subject.

Mehmet TEMİZKAN

Through non-verbal communication or body language; clothes, use of space, emphasis on the words, gestures and mimics, eye movements, and eye-contact help to convey the message (Yılmaz and Tutar, 2003: 57). According to Işık (2000: 39), while the person who has the role of being the source is trying to achieve fluency with the help of face and body; by looking at the face and body expressions of the other person, he/she is able to understand whether the message is perceived or not or the psychology of the other person. Sometimes the words used during the speech may be insufficient to convey the emotions, thoughts, dreams, information, wishes and complaints to the other people. This situation is more common, especially when emotion, excitement, enthusiasm are being told. For this reason, gestures, mimics and other forms of expression of body language are used during the oral communication. In this way people establish non-verbal communication (Temizyürek et al., 2016: 18).

As it can be understood from the explanations above, body language is an element that is utilized during speech. In order for speech to be productive, the subject, the words used in speech, the way of speaking and body language must be used in the most effective way. During speech, the body is in harmony with the words, and sometimes body movements reach the people before the words. In order for conversations to be effective and convincing, body movements and words need to support each other. A speech made when the movements of the body and the words do not support each other are not convincing as they do not have any effect on the listeners.

Communication with the Audience

Public presentations have three main components. These are the subject, speaker and listener. A successful presentation is measured by the attention, motivation, and level of understanding of the listener. For this reason, speakers should pay particular attention to communication with the target audience. For example, at the beginning of the speech, a salutation sentence must be used, questions must be asked to the listeners to determine their level of prior knowledge about the subject, and their opinions must be taken. As the speech progress, intermittent repetitions must be made and the audience's interest in the speech must be checked. Taking into account the non-verbal feedback that comes from listener and taking the necessary precautions is also part of the communication with the listener. Tosun (2012: 17) also addresses to the communication between the speaker and the listener. According to this, listeners should be respected, clothes must be selected according to a speech environment and the subject, must be neat and clean. The interest, expectation, knowledge of the audience must be learned. Opinions of the listener must be taken into consideration and feedback must be given to them when necessary. The speaker must be comfortable, natural, sincere during the speech; avoid imitation, should not reflect his/her personal problems.

Planning

The plan is the framework that ensures that ideas about the selected topic for speech are included in the conversation in a certain order, that cleans up unnecessary details about the subject, and connects each part of the subject with a logical and solid links. In the planning stage, information obtained from the research on the subject and the notes taken are sorted according to their level of importance. If we do not give what we say during our speech in a certain order, our listeners may have problem in following us. In this regard, we need to plan in advance what we will say. Knowing where to say what is called "speaking planning". The speaking plan is arranged according to the degree of interest and importance of what we will speak. The order of the things to be spoken should also be appropriate. A speaking plan needs to include what kind of an introduction to be made on the subject which information will be given in which order; examples to be given about the subject, sources to be displayed, how to end the subject and what to say in the conclusion part. Expressing the gathered information and developed ideas on the subject in any part would not be correct. Any information reached as a result of the research conducted on the subject, any idea or suggestion developed in relation to the main idea must be expressed in an order. Prior to speaking, the speech content must be put in an order by following a sequence that considers priority and inferiority, cause and effect and problem and solution. This ordering process is called speaking plan.

The planning of the speech content is beneficial to the speaker in many ways. First of all, the plan ensures that what is spoken is organized. In addition, the speaking plan allows to put forward the message to be given, that is to say, the main idea effectively; to give the subject an unity and integrity; to free the talk to from being messy. The planning of speaking is also important for the audience. A person who listens to a previously planned speech can more easily follow and understand the thoughts to be conveyed to him/her.

Diction

Diction is the art of effective and well enunciation while making the best of the voices and words when expressing feelings and thoughts verbally; saying the words correctly, beautifully, effectively and plainly; using our voice properly; considering the intonation, pauses and emphasis (Güler and Hengirmen, 2005: 113). A speaker must have a correct voice, a proper enunciation as well as must choose correct words and phrases to express his/her feelings and thoughts well. Enunciation is more influential than words for the comprehension of speech. Therefore, the rules that concern the articulation should be well known (Temizyürek et al. 2016: 93).

Phonetics as a basic element of diction is a field that deals with the correct production of sounds. Articulation deals with the production of the sounds in whole and distinct way without any loss. In everyday life, people who speak without paying attention to the articulation can not tell exactly what they want to say to the other people. Because some sounds do not come out on properly, they scatter as or

Mehmet TEMİZKAN

become mixed up when they leave the mouth. This situation may cause words to be misunderstood or not understood at all. The emphasis is a form of pronunciation that develops uniquely in each language and that allows the monotony of the speech to be broken. As written punctuation and pauses would be different than the speech pauses, pause section aims to solve this problem. Pause is to leave a gap between words and phrases during speech or reading. Enclitics aim to provide harmonious transitions between the words and utilizes natural rules of the language.

Effective and beautiful speech is the sum of many speech skills. The most important of these skills is to pronounce the words according to their structures. The correct pronunciation of a word is related to both the harmony of the sentence it is in and the easy and accurate understanding of the meaning it expresses. (Sefercioğlu, 2001). Incorrect pronunciation of the words often leads to misunderstandings.

Voice

Voice is produced starting from the diaphragm with the help of the lungs, vocal cords and mouth organs. Voice is the vibrations that we produce when we exhale through these organs (Temizyürek et al. 2016: 47). Another one of the most important issues in the speech is voice. At the same time, there must be some characteristics of the voice which is a sign of your personality. Among these are being audible, being natural, being clear and distinct, being smooth and likeable. During the speech, the voice must be adjusted well; one should neither scream nor murmur. Pitchy and monotonous voice also bores audience. Talking with a natural, appropriate voice and with a tone that audiences can hear should be essential (Yörük, 2000: 23).

Disturbance in tone is one of the most important speech disorders. It means adding meanings to the speech such as feeling, enthusiasm, softness, hardness, ridicule, thought. If the speaker does not make such meaning changes in the tone of his/her voice, the speech becomes monotonous and thus the listeners get bored (Tekşan, 2005: 346). According to Yaman (2010), the basis of speaking is essentially sound and word. The stronger the sound, the better the speech is. Using different tones during the speech makes the speech understandable and interesting. Sounds following each other are never on the same level (Dülger, 2011). For a speaker, the best tone is the one that is non-uniform and that may be raised and lowered when necessary (Gökkaya, 2008). Attention should be paid to the tone of voice to ensure that speech is not monotonous. The qualities that a speech sound should carry are only earned by training the voice.

Method

This section includes the topics such as research model, population and sample, data collection tools, validity and reliability, analysis of data.

Research Model

This is a descriptive study organized in accordance with the general scanning model in order to determine the present situation. Scanning model is a research approach that aims to depict a past or current situation as the way it existed. The research is a qualitative conducted to evaluate the oral public presentation skills of prospective teachers.

Population and sample

Research population consists of prospective Turkish Language teachers. Sampling method was used in the research and research sample was determined as 66 prospective teachers that are 3rd year students studying at Mustafa Kemal University Faculty of Education Turkish Language Education Department.

Data collection tools

"Speaking Skill Observation Form" was used in the research in order to collect data. This observation form is a structured observation form developed before the application. This form consists of three aspects; "content", "language and expression" and "presentation skills" and of a total 34 items. The form was scaled as 1 (poor), 2 (unsatisfactory), 3 (average), 4 (good), 5 (very good). Expert opinions were taken to provide validity of the data collection tool. For this purpose, a 44-item item pool was created. Based on expert opinion, 12 of these items were selected and some of them were combined to form a single item. For example, the items "direct introduction to the subject, explanatory introduction to the subject, introduction to the subject by asking question" were combined and gathered under the item "Making an effective introduction into the speech". The items "Conformity between conveyed messages and body language, use of body language in a proper manner (without exaggerating)" were re-organized as "Using the body language to support the messages conveyed during the speech". The items "Evaluating non-verbal feedback from the listeners, making the information about the subject audience-oriented instead of theoretical, making associations between the subject and the daily life, giving the impression that a serious preparation for the speech was made" were removed from the observation form and the 34-item main form was created. This form used for collecting data was filled out by the researcher for each teacher candidate separately and then analyzed.

Analysis of the Data

The data obtained from the "Speaking Skill Observation Form" used in the research were primarily analyzed descriptively, in terms of presentation techniques, content, language-expression aspects, and percentages and frequency analyzes

Mehmet TEMİZKAN

were conducted. In the second stage, the oral presentation records were analyzed according to the frequency in terms of "planning, body language, expression, diction, power point, communication with the audience, voice" and more detailed findings about the presentation skills of the prospective teachers were determined.

Findings

This section includes the findings about 'presentation skills and frequency of the mistakes made during presentation.

1. Findings on Presentation Skills of Prospective Teachers

Findings on Presentation Skills of Prospective Teachers

1. 1. Findings on "presentation techniques" aspect of the presentation skills of prospective teachers

Findings on "presentation techniques" aspect of the presentation skills of prospective teachers are given in the table below.

Table 1. Frequency and Percentage Values Related to the Presentation Techniques Aspect Of Prospective Teachers

Items	Valuation criteria										Total	
	1		2		3		4		5		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Using salutation sentence at the beginning of the speech	1	1,6	0	0	0	0	0	0	61	98,4	62	100
Using visual materials (image, photo, video, cartoons, etc.)	0	0	0	0	10	16,1	23	37,1	29	46,8	62	100
Keeping his/her excitement under control during the speech	0	0	3	4,8	6	9,7	39	62,9	14	22,6	62	100
Using body language to support the messages presented during the speech	0	0	6	9,7	6	9,7	28	45,2	22	35,5	62	100
Establishing eye contact with the audience	0	0	6	9,7	8	12,9	21	33,9	27	43,5	62	100

Evaluation Of Prospective Teachers' Oral Presentation Skills

Speaking independently from the text	0	0	3	4.8	9	14.5	17	27.4	33	53.2	62	100
Displaying self-confidence during the speech	1	1,6	2	3.2	12	19.4	31	50.0	16	25.8	62	100
Giving a general summary of what has been told at the end of the speech	12	19.4	0	0	0	0	0	0	50	80.6	62	100
Using pauses and repetitions to attract audience's attention	47	75.8	0	0	0	0	0	0	15	24,2	62	100
Making an effective introduction to the speech	0	0	0	0	4	6.5	38	61.3	20	32.3	62	100
Including listeners into the speech	2	3.2	0	0	6	9.7	28	45.2	26	41.9	62	100
Good use of the space where the speech was given (not staying at one spot)	0	0	10	16.1	10	16.1	25	40.3	17	27.4	62	100
Ending the speech with an effective conclusion	2	3.2	4	6.5	10	16.1	37	59.7	9	14.5	62	100
Adjusting the speed of the speech according to the audience	0	0	4	6.5	12	19.4	21	33.9	25	40.3	62	100
Thanking the audience at the end of the speech	2	3.2	0	0	0	0	0	0	60	96.8	62	100

In this table frequency and percentage values related to the presentation techniques aspect of prospective teachers are given. According to this, the item "Using salutation sentence at the beginning of the speech" is at very good level with 98.4%; the item "Using visual materials (image, photo, video, cartoons, etc.)" is at

Mehmet TEMİZKAN

average level with 16.1%, good level with 37.1% and very good level with 46.8; the item "Keeping his/her excitement under control during the speech" is at poor level with 4.8%, average level with 9.7%, good level with 62.9% and very good level with 22.6%; the item "Using body language to support the messages presented during the speech" is at poor level with 9.7%, average level with 9.7%, good level with 45.2% and very good level with 35.5%; the item "Establishing eye contact with the audience" is at poor level with 9.7%, average level with 12.9%, good level with 33.9% and very good level with 43.5%; the item "Speaking independently from the text" is at poor level with 4.8%, average level with 14.5%, good level with 27.4% and very good level with 53.2%; the item "Displaying self-confidence during the speech" is at very poor level with 1.6%, poor level with 3.2%, average level with 19.4%, good level with 50% and very good level with 25.8%; the item "Giving a general summary of what has been told at the end of the speech" is at very poor level with 19.4%, and very good level with 80.6%; the item "Using pauses and repetitions to attract audience's attention" is at poor level with 75.8%, and very good level with 24.2%; the item "Making an effective introduction to the speech" is at average level with 6.5%, good level with 61.3% and very good level with 32.3%; the item "Including listeners into the speech" is at very poor level with 3.2%, average level with 9.7%, good level with 45.2% and very good level with 41.9%; the item "Good use of the space where the speech was given (not staying at one spot)" is at poor level with 16.1%, average level with 16.1%, good level with 40.3% and very good level with 27.4%; the item "Ending the speech with an effective conclusion" is at very poor level with 3.2%, poor level with 6.5%, average level with 16.1%, good level with 59.7% and very good level with 14.5%; the item "Adjusting the speed of the speech according to the audience" is at poor level with 6.5%, average level with 19.4%, good level with 33.9% and very good level with 40.3%; the item "Thanking the audience at the end of the speech" is at very poor level with 3.2%, and very good level with 96.8%.

1. 2. Findings On "Content" Aspect Of The Presentation Skills Of Prospective Teachers

Findings on "content" aspect of the presentation skills of prospective teachers are given in the table below.

Evaluation Of Prospective Teachers' Oral Presentation Skills

Table 2. Frequency and Percentage Values Related to the Content Aspect Of Prospective Teachers

Items	Valuation criteria										Total	
	1		2		3		4		5			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Expressing the topic on basis of which the subject will be explained	2	3.2	0	0	0	0	0	0	60	96.8	62	100
Using though improvement ways to enrich the subject	0	0	0	0	1	1,6	36	58.1	25	40.3	62	100
Explaining the meanings of the concepts related to the subject at the introduction	0	0	0	0	6	9.7	7	11.3	49	79.0	62	100
Answering the questions of the audience in an accurate and open way	0	0	4	6.5	7	11.3	33	53.2	18	29.0	62	100
Establishing unity and integrity between the parts of the speech	0	0	1	1,6	5	8.1	5	8.1	51	82.3	62	100
Not dwelling on the subject with unnecessary details	0	0	2	3.2	3	4.8	8	12.9	49	79.0	62	100

In this table frequency and percentage values related to the content aspect of prospective teachers are given. According to this, the item "Expressing the topic on basis of which the subject will be explained" is at very poor level with 3.2% and very good level with 96.8%; the item "Using though improvement ways to enrich the subject" is at average level with 1.6%, good level with 58.1%, very good level with 40.3%; the item "Explaining the meanings of the concepts related to the subject at the introduction" is at average level with 9.7%, good level with 11.3%, very good level with 79.0%; the item "Answering the questions of the audience in an accurate and open way" is at poor level with 6.5%, average level with 11.3%, good level with 53.2% and very good level with 29.0%; the item "Establishing unity and integrity between the parts of the speech" is at poor level with 1.6%, average level with 8.1%, good level with 8.1% and very good level with 82.3%; the item "Not dwelling on the

Mehmet TEMİZKAN

subject with unnecessary details" is at poor level with 3.2%, average level with 4.8%, good level with 12.9% and very good level with 79.0%.

1. 3. Findings On "Language-Expression" Aspect Of The Presentation Skills Of Prospective Teachers

Findings on "language-expression" aspect of the presentation skills of prospective teachers are given in the table below.

Table 3. Frequency and Percentage Values Related to the Language and Expression Aspect Of Prospective Teachers

Items	Valuation criteria											
	1		2		3		4		5		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Speaking (fluently) without any interruption	0	0	4	6.5	10	16.1	39	62.9	9	14.5	62	100
Making pauses at points that do not cause any incoherency in the meaning units	0	0	3	4.8	6	9.7	43	69.4	10	16.1	62	100
Using the words and concepts in the correct places and with the correct meanings	0	0	3	4.8	6	9.7	26	41.9	27	43.5	62	100
Do not use any incoherent phrases	0	0	5	8.1	10	16.1	38	61.3	9	14.5	62	100
Giving different sounds (intonation) to the voice during the speech	0	0	5	8.1	12	19.4	29	46.8	16	25.8	62	100
Pronouncing the words correctly during speech	0	0	0	0	3	4.8	27	43.5	32	51.6	62	100
Making emphasis in the right places during the speech	0	0	0	0	5	8.1	19	30.6	38	61.3	62	100
Following articulation rules during the speech	0	0	0	0	3	4.8	27	43.5	32	51.6	62	100
Using audible and lively voice	0	0	1	1,6	8	12.9	35	56.5	18	29.0	62	100
Explaining the meanings of the words of which meaning may not be known	0	0	2	3.2	5	8.1	30	48.4	25	40.3	62	100
Not making word repetition during the speech	0	0	0	0	10	16.1	40	64.5	12	19.4	62	100
Not using filler voices, words	0	0	1	1,6	13	21.0	34	54.8	14	22.6	62	100

Evaluation Of Prospective Teachers' Oral Presentation Skills

Adjusting the volume of the voice according to the content	0	0	1	1,6	12	19.4	37	59.7	12	19.4	62	100
--	---	---	---	-----	----	------	----	------	----	------	----	-----

In this table frequency and percentage values related to the content aspect of prospective teachers are given. According to this, the item "Speaking (fluently) without any interruption" is at poor level with 6.5%, average level with 16.1%, good level with 62.9%, very good level with 14.5%; the item "Making pauses at points that do not cause any incoherency in the meaning units" is at poor level with 4.8%, average level with 9.7%, good level with 69.4%, very good level with 16.1%; the item "Using the words and concepts in the correct places and with the correct meanings" is at poor level with 4.8%, average level with 9.7%, good level with 41.9%, very good level with 43.5%; the item "Do not use any incoherent phrases" is at poor level with 8.1%, average level with 16.1%, good level with 61.3%, very good level with 14.5%; the item "Giving different sounds (intonation) to the voice during the speech" is at poor level with 8.1%, average level with 19.4%, good level with 46.8%, very good level with 25.8%; the item "Pronouncing the words correctly during speech" is at average level with 4.8%, good level with 43.5%, very good level with 51.6%; the item "Making emphasis in the right places during the speech" is at average level with 8.1%, good level with 30.6%, very good level with 61.3%; the item "Following articulation rules during the speech" is at average level with 4.8%, good level with 43.5%, very good level with 51.6%; the item "Using audible and lively voice" is at poor level with 1.6%, average level with 12.9%, good level with 56.5%, very good level with 29.0%; the item "Explaining the meanings of the words of which meaning may not be known" is at poor level with 3.2%, average level with 8.1%, good level with 48.4%, very good level with 40.3%; the item "Not making word repetition during the speech" is at average level with 16.1%, good level with 64.5%, very good level with 19.4%; the item "Not using filler voices, words" is at poor level with 1.6%, average level with 21.0%, good level with 54.8%, very good level with 22.6%; the item "Adjusting the volume of the voice according to the content" is at poor level with 1.6%, average level with 19.4%, good level with 59.7%, very good level with 19.4%.

2. Findings on Errors Regarding Presentation Skills of Prospective Teachers

2. 1. Errors of Prospective Teachers Related to the Language and Expression Aspect

Frequency of the errors of prospective teachers related to the language and expression aspect is given in the table below.

Table 4. Errors of Prospective Teachers Related to the Language and Expression Aspect

Error Field	Error Type	Frequency
Language and Expression	Incomprehensibilities caused by word repetition	27
	Incomprehensibilities caused by incomplete words	18
	Incomprehensibilities caused by not using the word in the right place and with the right meaning	14
	Incomprehensibilities caused by subject-verb disagreement	23
	Not explaining the meanings of the words of which meaning may not be known	3
	Using too long sentences	6
	Problems in the fluency because of the unnecessary pauses	18
	Using too much filler sound/words	25
	Speaking too fast for audience to follow	8
	Using the words and concepts with the correct meanings	5

Table 4 includes the frequency of the errors of prospective teachers related to the language and expression aspect. According to this, prospective teachers make errors in oral presentations most frequently in incomprehensibilities. In language and expression aspect, errors such as using too many filler sounds, losing the fluency, speaking too fast are among the most frequent errors.

2. 2. Findings on the Errors of Prospective Teachers Related to the PowerPoint Aspect

Findings on the errors of prospective teachers related to the powerpoint aspect are given in the table below.

Table 5. Errors of Prospective Teachers Related to the PowerPoint Aspect

Error Field	Error Type	Frequency
PowerPoint	Avoiding eye straining background color selection	6
	Mismatch between the background color and the color of the font that is used	8
	Using different font types	3
	Putting too many texts in the slides	16
	Using small font size	14
	Presence of punctuation errors and typos in the slides	21
	Using too many visual material (picture, cartoon, table, diagram, etc.)	5
	Using too few visual materials	3

Evaluation Of Prospective Teachers' Oral Presentation Skills

Table 4 includes the frequency of the errors of prospective teachers related to the powerpoint aspect. According to this, in the powerpoint aspect of the oral presentations, prospective teachers make error mostly in punctuation and spelling. In addition, errors are made frequently also in the items of including too many texts in the slides, using small font sizes, mismatch between the color of background and the font type.

2. 3. Findings on the Errors of Prospective Teachers Related to the Body Language Aspect

Findings on the errors of prospective teachers related to the body language aspect are given in the table below.

Table 6. Findings on the Errors of Prospective Teachers Related to the Body Language Aspect

Error Field	Error Type	Frequency
Body Language	Having arms crossed	8
	Keeping the hands in the pockets	3
	Turning back to the audience from time to time	5
	Avoiding establishing eye contact with the audience	15
	Holding hands crossed in the middle of the body	6
	Half-facing the audience	17
	Standing at the same point in the presentation stage	6
	Showing too much excitement during the presentation	29

Table 6 includes the frequency of the errors of prospective teachers related to the body language aspect. According to this, prospective teachers mostly make errors in the item of showing too much excitement with regard to the body language aspect. Error are also made in the items such as half-facing the audience, avoiding eye-contact with the audience, having arms crossed and standing at the same spot on the stage.

2. 4. Findings on the Errors of Prospective Teachers Related to the Communication with the Audience Aspect

Findings on the errors of prospective teachers related to the communication aspect are given in the table below.

Table 7. Errors of Prospective Teachers Related to the Communication with the Audience Aspect

Error Field	Error Type	Frequency
Communication	Not including the audience into the speech	12

Mehmet TEMİZKAN

Asking questions to the listeners with only one correct answer and whose answer is known to everyone.	16
Not providing feedback to the audience's remarks	18
Underestimating the views of the audience	2
Not giving satisfactory answers to the questions of the listeners	5

Table 7 includes the frequency of the errors of prospective teachers related to the communication with the audience aspect. According to this, the prospective teachers make errors mostly in the item of not providing feedback to the audience's remarks, with regard to the communication with the audience aspect. Errors are also made in the items such asking questions to the listeners with only one correct answer and whose answer, not including the audience into the speech, not giving satisfactory answers to the listeners.

2. 5. Findings on the Errors of Prospective Teachers Related to the Planning Aspect

Findings on the errors of prospective teachers related to the planning aspect are given in the table below.

Table 8. Errors of Prospective Teachers Related to the Planning Aspect

Error Field	Error Type	Frequency
Planning	Not stating the topics under which the subject will be discussed	2
	Inconsistency between the topics given before the speech and content of the speech	4
	Forgetting to talk about a topic which is previously mentioned	11
	Forgetting to show the videos prepared with regard to the subject	3
	Including unnecessary details into the presentation planning	3
	Not having a attention-grabbing introduction	6
	Lack of integrity and unity in the body part	4
	Ineffective conclusion	8

Table 8 includes the frequency of the errors of prospective teachers related to the planning aspect. According to this, the prospective teacher make errors mostly in the item of forgetting to talk about a topic which is previously mentioned, with regard to the planning aspect. Errors are also made in the items such as ineffective conclusion, not having an attention grabbing introduction, lack of integrity and unity in the body part.

2. 6. Findings on the Errors of Prospective Teachers Related to the Diction Aspect

Findings on the errors of prospective teachers related to the diction aspect are given in the table below.

Evaluation Of Prospective Teachers' Oral Presentation Skills

Table 9. Errors of Prospective Teachers Related to the Diction Aspect

Error Field	Error Type	Frequency
Diction	Not pronouncing the word correctly	8
	Not following the articulation rules	6
	Not using the emphasis on the correct places when pronouncing the words	7
	Not giving different intonation to the voice	31

Table 9 includes the frequency of the errors of prospective teachers related to the diction aspect. According to this, prospective teachers mostly make errors in the item of not giving different intonations to the voice with regard to the diction aspect. Errors are also made in the items such as not pronouncing the words correctly, not using emphasis in the right places, not following articulation rules.

2. 7. Findings on the Errors of Prospective Teachers Related to the Voice Use Aspect

Findings on the errors of prospective teachers related to the voice use aspect are given in the table below.

Table 10. Errors of Prospective Teachers Related to the Voice Use Aspect

Error Field	Error Type	Frequency
Voice Use	Using low volume voice	14
	Using high volume of the voice	3
	Shaky voice	8
	Not using lively voice	12

Table 10 includes the frequency of the errors of prospective teachers related to the voice aspect. According to this, prospective teachers make errors mostly in the item of using low volume voice with regard to the voice use aspect. Error are also made in the items such as not using lively voice, shaky voice, high volume voice.

Discussion and Conclusion

This research conducted to evaluate the oral presentation skills of the prospective teachers has revealed important results. Oral presentation skills are examined under the titles of "presentation techniques, content, language and expression" in the research. Prospective teachers perform some items at very high rates in terms of presentation techniques. For instance, the success rate in the items "Using salutation sentence at the beginning of the speech (98.4%)", "Thanking the audience at the end of the speech (96,8%)", "Giving a general summary of what has been told at the end of the speech" (80.6%) is high in general. The success rate in the items "Speaking independently from the text (53,2%)", "Using visual materials (image, photo, video, cartoons, etc.) (46,8%)", "Establishing eye contact with the

Mehmet TEMİZKAN

audience (43,5%)", "Including listeners into the speech (41.9%)", "Adjusting the speed of the speech according to the audience (40.3%)" is average. On the other hand the success rate remain low in the items "Ending the speech with an effective conclusion (14.5%)", "Keeping his/her excitement under control during the speech (22.6%)", "Using pauses and repetitions to attract audience's attention (24.2%)", "Displaying self-confidence during the speech (25.8%)", "Good use of the space where the speech was given (not staying at one spot) (27.4%)" remain low.

Teacher candidates' presentation skills have been found to be generally successful in the content aspect."Expressing the topic on basis of which the subject will be explained (96.8%)", "Establishing unity and integrity between the parts of the speech (82.3%)", "Not dwelling on the subject with unnecessary details (79.0%)" are among these.

Teacher candidates' presentation skills have not been as successful as other dimensions in language and expression aspect. In the items of "Making emphasis in the right places during the speech (61.3%)", "Following articulation rules during the speech (51.6%)", "Pronouncing the words correctly during speech (51.6%)" an average success has been achieved. In the items of speaking (fluently) without any interruption (14.5%), Do not use any incoherent phrases (14.5%), Making pauses at points that do not cause any incoherency in the meaning units (16.1%), Not making word repetition during the speech, the success rate remained low.

The frequency of errors made during oral presentations was evaluated in order to be able to more closely identify the presentation skills of the prospective teachers in the research. According to this, errors made by prospective teachers in the language and expression aspect are usually collected at the points of incomprehensibilities. The most important reasons for this are the anxiety of building long sentences, the lack of thoughtful planning of ideas, and the excitement during presentation. On the other hand, with respect to the body language aspect, the prospective teachers make errors such as showing excitement during the presentation, half-facing the audience, avoiding eye-contact with the audience, having arms crossed and standing at the same spot on the stage. Audience is an important element in presentation and the speaker needs to develop healthy communication with the listener. According to the research, with respect to the communication with the audience aspect, the prospective teachers also make errors in the items such not providing feedback to the audience's remarks asking questions to the listeners with only one correct answer and whose answer, not including the audience into the speech, not giving satisfactory answers to the listeners. Presentation planning is a field where teacher candidates often make errors. According to this, with respect to the planning aspect, prospective teachers make errors in the items such as forgetting to talk about a topic which is previously mentioned, ineffective conclusion, not having an attention grabbing introduction, lack of integrity and unity in the body part. Diction is very important in terms of effective presentation. In this important aspect, prospective teachers make errors

Evaluation Of Prospective Teachers' Oral Presentation Skills

are in the items such as not giving different intonations to the voice, not pronouncing the words correctly, not using emphasis in the right places, not following articulation rules. Voice is an element that need to be used well during oral presentations. Prospective teachers are making mistakes at this aspect, such as low volume voice, lack of lively voice, shaky voice and high volume voice.

Studies conducted in the related literature also support the results obtained in this research. Ayan, Katrancı and Melanlıoğlu (2014), for example, pointed out that language teachers stated that the most difficult language skill that they use when they use Turkish language is speaking. According to Akkaya (2012), the most common speaking problems among the prospective teachers include voice, tone, emphasis, pronunciation errors; psychological ones (unable to speak in front of public, unable to speak in interrelated relations), speech pause, unable to apply the rules of language knowledge, lack of information, unable to focus on speech (Katrancı and Kuşdemir, 2015: 439). Arslan (2012: 229) states that teachers refrain from public speaking due to reasons such as mocking behaviors of the students and the teachers, lack of knowledge and self-confidence, fear of giving false or incomplete information, shy nature, not being accustomed to talking in front of public, not having a grasp of Turkish language, not expressing themselves correctly and not being understood. Speaking skill, especially public speaking depends to one's successful fulfillment of many tasks. Many elements such as using proper and effective language, planing the speech content, supporting the message in body language, appropriately using the stage to speak, establishing eye contact with listeners, controlling excitement, overcoming the fear of speech, self-confidence, grabbing the attention of the audience are components of a successful speech (Temizkan and Atasoy, 2016: 83). According to Akkaya (2012: 417-418), most of the teacher candidates' speaking problems are due to their voice, tone, accent and pronunciation mistakes. Nevertheless, many other elements such as not adjusting breathing, having shaky voice, speaking gutturally or through the nose, interrupting the speech with filler expressions or due to excitement, forgetting what to say, attention deficit, not feeling comfortable in front of public, fear, hesitation, not controlling the gestures and mimics, stuttering, sweating, trembling are among the speaking problems. In line with the results derived from this study, the following suggestions may be put forward;

1. It should not be forgotten that speaking skill is a skill that can be developed with training, this should be told to the people who need to give public speeches.
2. Talking to the community should primarily focus on situations such as self-confidence, control of excitement, and overcoming the fear of speaking that constitute the affective dimension.
3. It must be known that making successful speeches in front of the public is a process; this process should be studied through pre-speech, during speech, and post-speech steps.

Mehmet TEMİZKAN

4. In public speech, the importance of giving feedback in should be emphasized and feedback should be provided to the speaker such as peer review, teacher evaluation.

References

- Akbayır, S. (2005). *Dil ve diksiyon*. Ankara: Akçağ Basım Yayım.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, (20), 405-420.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşma ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 7/3, 221-231.
- Ayan, S., Katrancı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Awareness level of teacher candidates' in terms of their Turkish language sufficiency: A qualitative research. *International Journal Of Academic Research Part B*, 6(29), 137-143.
- Bircan, E. (2013). Üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumları. *Milli Eğitim*, 197, 95-113.
- Calp, M. (Ed.). (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Dülger, M. (2011). *Konuşma becerisinin ilköğretim öğrencilerine öğretilmesi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Evliyaoğlu, G. (1973). *Konuşma sanatı: Diksiyon, fonetik, retorik*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Göçer, A. (2008). Performans göreviyle ilgili sunum çalışmalarının konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine katkısı. *Dil Dergisi*, 142, 1-17.
- Gökkaya, H. (2008). *Konuşma becerisinin sağaltılmasında tekerlemelerin kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Güler, E. ve Hengirmen, M. (2005). *Ses bilimi ve diksiyon*. Ankara: Engin Yayınları.
- Gürzap, C. (2006). *Söz söyleme ve diksiyon*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Katrancı, M. ve Kuşdemir Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.
- Kuru, O. (2013). *Konuşma problemi yaşayan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Orhan, S., Kırbaş, A. ve Topal, Y. (2012). Görsellerle desteklenmiş altı şapka düşünme tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi. *Turkish Studies*, 7/3,1893-1909.
- Özçay, M. (2001). *Sesler, sözler, etkiler*. İstanbul: Sosyal Yayınları.

Evaluation Of Prospective Teachers' Oral Presentation Skills

- Özdemir, E. (1992). *Güzel ve etkili konuşma*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Sağlam, Yeşiltepe, Ö. (2010). *7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sefercioğlu, M. N. (2001). Güzel Türkçemizin doğru telaffuzu meselesi. *Türk Yurdu*, 162-163.
- Taşer, S. (2006). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Tekinalp, Ş. (2009). *Güzel konuşma bir markadır*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan M. (2016). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tosun, D. (2012). *Konuşma eğitimine yönelik kitapların ses bilimsel ve ses bilimsel görünüşleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Vural, B. (2007). *Toplum önünde etkili ve başarılı konuşma*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yaman, E. (2010). *Doğru, güzel ve etkili konuşma sanatı*. Ankara: Savaş Yayınevi.
- Yelok, V. S. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 581-606.
- Yörük, Y. (2000). *Güzel konuşma ve yazma*. İstanbul: Serhat Yayınları.

ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİLENDİRİCİ METİN YAPISI UNSURLARINI BELİRLEME DÜZEYLERİ*

Fidan UĞUR

Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi Bölümü, fidanugur.15@gmail.com

Makale Geliş Tarihi: 18.07.2017 Makale Kabul Tarihi: 24.09.2017

Özet:

Bireyin okuduğunu en iyi şekilde anlamasını ve zaman içinde yorumlama, analiz etme, sentezleme ve değerlendirme gibi üst bilişsel becerilere ulaşmasını sağlamak amacıyla verilen okuma eğitimi sürecinde birey, çeşitli türlerde metinlerle karşılaşır. Metinlerin iyi anlaşılması için, okunan metnin tür özelliklerinin dikkate alınması gerekir.

Bireylerin gerek eğitim hayatlarında gerekse bireysel okumalarında sıkça karşılaştıkları metin türlerinden biri de bilgilendirici metinlerdir. Bilgilendirici metinlerin doğru bir şekilde anlaşılması için, konu, ana düşünce, yardımcı düşünceler, amaç ve bakış açısından oluşan bilgilendirici metin unsurlarının ve bilgilendirici metin yapılarının en doğru şekilde belirlenebilmesi gerekir. Bu doğrultuda, 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yapısı unsurlarını belirleyebilme düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada, Hatay il merkezindeki bir ortaokulun 7. sınıfına devam eden öğrencilere, düzeylerine uygun bir deneme metni okutulmuş ve metnin bilgilendirici metin yapı ve unsurlarını belirleyebilmelerine yönelik açık uçlu sorular hazırlanarak öğrencilerden cevaplamaları istenmiştir. Cevaplar nicel ve nitel analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir. Nicel analiz boyutu için veri toplama aracı olarak "Bilgilendirici Metin Unsurları Puanlama Anahtarı" kullanılmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin verdikleri cevaplar içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek, öğrencilerin çeşitli yapı özelliklerini cevaplandırırken ne tür sorunlarla karşılaştıkları ortaya koyulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin bilgilendirici bir metni meydana getiren çeşitli yapısal unsurları belirlemede ve ifade etmede büyük oranda başarısız oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Bilgilendirici metin yapısı, okuma, bilgilendirici metin türünde okuma*

THE LEVEL OF ABILITY OF 7TH GRADE SECONDARY SCHOOL STUDENTS TO DETERMINE THE STRUCTURAL ELEMENTS OF AN INFORMATIVE TEXT

Abstract:

An individual encounters texts of various types in the process of reading education, which seeks to enable the individual to understand the text that he or she

* Bu makale 3. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu (ISLET 2017)'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici
Metin Yapısı Unsurlarını Belirleme Düzeyleri*

reads in the most correct way and, in time, to gain metacognitive skills such as interpreting, analyzing, synthesizing and evaluating the text. It is necessary to take into consideration the features of the text type of the text to be read for an accurate understanding of the text.

Informative texts are one of the text types encountered by individuals in their education life as well as during their individual readings. It is essential to determine informative text elements including main idea, supporting ideas, purpose and point of view as well as informative text structures in the most accurate way for comprehending informative texts correctly. Accordingly, in this study, which aims to determine the levels of ability of 7th grade students to identify the structural elements of informative texts, the students at 7th grade in a secondary school in the city center of Hatay were asked to read a sample text based on their levels and answer the open-ended questions to identify the informative text structure and elements of the text. The answers were analyzed by means of quantitative and qualitative analysis methods. "The Scoring Key for Informative Text Elements" was used as the data collection tool in the quantitative analysis. Further, the answers of the students were analyzed through content analysis method, thus the problems encountered by students in answering a range of text features were identified. The results of the study indicated that the students largely failed at determining and expressing various structural elements forming an informative text.

Key Words: *informative text structure, reading, reading in informative text type*

Giriş:

Literatürde okuma becerisi üzerine yapılan çalışmalar (Göğüş, 1978; Oğuzkan ve Sever, 1998; Temizkan, 2007; Balcı, 2009; Kavcar, Öz, 2011; Özdemir, 2013; Akyol, 2016) incelendiğinde, çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan tanımlarda okuma sürecinin farklı yönlerine dikkat çekildiği, ancak ortak kabul gören bir okuma tanımının bulunmadığı, tanımlarda okumanın fiziksel sürecinden yola çıkılarak, göz tarafından algılanan harf, kelime ve diğer sembollerin kavranması, anlamlandırılması, yorumlanması, hatırlanması ve değerlendirilmesi üzerinde durulduğu; anlama, yorumlama, hatırlama, değerlendirme ve anlam kurma kavramlarıyla da okumanın bilişsel yönüne dikkat çekildiği görülmektedir. Okumanın duruma, amaca ve kişisel deneyimlere göre şekillenebildiği düşünülürken farklı tanımların ortaya çıkması doğal bir sonuç olarak görülebilir. Ancak günümüzde bilimsel, ekonomik ve teknolojik gelişmelere paralel olarak artan bilgi birikimine dayanarak, okumanın tanımı ve niteliğini tekrar gözden geçirmek gerekecektir. Bu noktada okumanın; *fizyolojik ve zihinsel unsurların bir arada kullanıldığı; harflerin, kelimelerin, sembollerin tanınması ile başlayıp bu öğelerin bütünleştirilerek anlamlandırılmasını ve yorumlama, analiz, değerlendirme, sentezleme, eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel becerileri içeren karmaşık bir "anlam kurma süreci"*

Fidan UÇUR

olduğu düşünülebilir. İçinde bulunduğumuz çağ için okuma becerisinin amacı da öğrencileri daha ileri zihinsel becerileri kullanmaya sevk etmek olmalıdır.

Okuma becerisinin geliştirilmesinde, öğrencilere okuma zevki, kültürü ve alışkanlığının kazandırılmasında farklı metin türlerinden yararlanılması gerekmektedir. Ancak her metin türünün kendine özgü bir yapısı vardır ve okuma eğitimi bu yapılar dikkate alınarak şekillendirilmelidir. Örneğin; öyküleyici türde bir metin okuyan öğrenci, bu türün üst yapı özelliklerini de belirleyen, olay örgüsü, karakterler, mekan, zaman vb. unsurları iyi belirleyebilmeli ve bunların metnin bütünündeki rolü ve etkisini kavrayabilmelidir. Bu durum, bilgilendirici metin türlerinin okunması sürecinde de geçerlidir. Yapılan araştırmalarda, metin yapısı bilgisinin bireylerin okuduğunu anlama becerilerini etkilediği belirtilmektedir (Armbruster, Anderson, Ostertag; 1986; Ray ve Meyer, 2011; Akhondi, Malayeri, ve Samad, 2011; Meyer ve Ray; 2011).

Bilgilendirici metin türü, kendi içinde alt türlere ayrılır. Makale, deneme, fıkra, gezi yazısı, eleştiri, sohbet, biyografi gibi metin türleri bilgilendirici türde metinlerdir. Bilgilendirici türde oluşturulan metinler yazının konusuna, amacına, hedef kitlesine göre farklı yapılarda oluşturulabilir. Bu noktada “metin yapısı” kavramı devreye girer. Bilgilendirici metin yapısı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, bu metin türüyle ilgili üst yapı özelliklerinin öyküleyici türlerdeki kadar net belirlenemediği dikkat çekmektedir. Literatürde bilgilendirici metin türü üzerine yapılan bazı çalışmalar incelendiğinde yaygın olarak karşımıza çıkan bilgilendirici metin yapıları şunlardır: sıralama, tanımlama, sebep-sonuç, problem-çözüm, karşılaştırma-zıtlık, listeleme, açıklama, numaralama (Moustafa, 1999; Hall, Sabey ve McClellan, 2005; Wake, 2009; Meyer ve Ray, 2011; Özmen, 2011; Akhondi, Malayeri, Samad, 2011; Gagnon ve Ziarko, 2012). Ancak her zaman bir metnin tamamının karşılaştırma-zıtlık yapısından, sıralamadan, sebep-sonuç ilişkisinden oluşması mümkün olmayabilir. Yazarlar metni oluştururken verdikleri bilgilere ve düşünceleri sunuş şekillerine göre açıklamalardan, tanımlardan, örneklemelerden, listelemeden vb. yararlanabilir. Dolayısıyla bilgilendirici metin yapısı; bilgilendirici metin unsurları (konu, amaç, bakış açısı, ana düşünce, yardımcı düşünceler) ve tanımlama, açıklama, sınıflama, sıralama, karşılaştırma, problem-çözüm, sebep-sonuç, örnekleme, betimleme yapılarından en az birkaçının kullanımıyla ortaya çıkan, öyküleyici türlere ve şiire göre daha karmaşık bir yapıdır.

Bilgilendirici metinlerin bu karmaşık yapısına rağmen, okullardaki Türkçe derslerinde özellikle bilgilendirici metin yapılarının yeterince üzerinde durulmadığı dikkat çekmektedir. Metinlerdeki bilgi ve düşüncenin doğru ve net bir biçimde aktarılmasını sağlayan bu yapıların ve işlevlerinin çeşitli örneklerle öğrencilere tanıtılması oldukça önemlidir. Çünkü birey, bilgilendirici metinleri okurken, metin içindeki yapıların farkında olur, bilgilendirici metin unsurlarını en doğru şekilde belirleyebilirse okuduğu metni tam ve doğru olarak anlayabilir. Bu doğrultuda, araştırmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yapısı unsurlarını belirleme düzeyleri ortaya koyulmaya çalışılacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” (Karasar, 2012: 77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Hatay il merkezindeki bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 164 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Ancak öğrencilerden 20 tanesinin hiçbir soruya konuyla ilgili cevap vermemesi nedeniyle 144 öğrencinin cevap kâğıdı değerlendirmeye alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin bilgilendirici metin unsurlarını belirleme düzeylerini tespit edebilmek amacıyla açık uçlu 10 sorudan oluşan bir soru formu kullanılmıştır.

Öncelikle kullanılacak metni belirlemek amacıyla deneme ve sohbet türünde bazı metinler seçilerek, Türkçe eğitimi alanında uzman 3 öğretim üyesinden bu metinleri 7. sınıf düzeyine ve çalışmanın amacına uygunlukları açısından değerlendirmeleri ve sıralamaları istenmiştir. Sıralamada en yüksek puanı alan Nurullah Ataç'ın “İçtenlik” isimli yazısı okuma metni olarak seçilmiştir.

İkinci aşamada metindeki bilgilendirici metin yapısı unsurları belirlenmiştir. Bu unsurlar; konu, amaç, bakış açısı, ana düşünce, yardımcı düşünceler, tanım, karşılaştırma, şart, açıklama ve benzetmeden oluşmaktadır. Bu yapıların her biri için bir açık uçlu soru yazılmıştır. Sorular yazılırken “ana düşünce, yardımcı düşünceler, tanım ve şart” yapıları haricindeki yapılarla ilişkin sorular; kavramlara yabancı olabilecekleri gerekçesiyle soru kökünde doğrudan kullanılmamıştır. Örneğin, konuyu belirlemeye yönelik soru kökü “Okuduğunuz metinde ne anlatılmaktadır?” şeklinde düzenlenmiştir. Formdaki soruların kapsam geçerliliği ve güvenilirliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Buna ek olarak, soruların 7. sınıf düzeyine uygunluğunun test edilmesi için bir (1) Türkçe öğretmeninden de görüş alınmıştır. Son olarak, hazırlanan soruların doğru anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla, sorular ortalama başarı düzeyindeki bir (1) 7. sınıf öğrencisine okutulmuş ve sorudan ne anladığını açıklaması istenmiştir. Soruların doğru anlaşıldığı tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin bilgilendirici metin unsurlarını belirlemelerine yönelik hazırlanan sorulara verdikleri cevaplar, nicel ve nitel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Nicel analiz boyutu için araştırmacı tarafından hazırlanan Bilgilendirici

Fidan UÇUR

Metin Unsurları Puanlama Anahtarı ile cevaplar puanlanmıştır. Bu puanlama anahtarındaki değerler şöyle belirlenmiştir: “Soruya doğru cevap vermiştir.”: 2 puan, “Doğru cevaba yakın bir cevap vermiştir ancak bazı eksikler bulunmaktadır.” 1 puan, “Doğru cevap verememiştir.” 0 puan. Bu puanlandırmanın güvenilirliği için uzman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Türkçe eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesiyle değerlendirme toplantısı yapılarak elde edilen verilerin puanlandırılmasıyla ilgili görüş birliği sağlanmıştır. Araştırmadaki verilerin analiz edilmesinde SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır. Öğrencilerin cevaplarına verilen değerler yüzde (%) ve frekans (f) işlemleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışmanın nitel analiz boyutunda, içerik analizi yöntemi kullanılarak öğrencilerin verdikleri cevaplarda karşılaşılan sorunlar betimlenmiş ve gruplandırılmıştır. Çalışmanın bu boyutu için de uzman değerlendirme toplantısı yapılmıştır.

Verilen cevaplar puanlandırılırken temel alınan cevap anahtarı da araştırmacı dışında, Türkçe eğitimi alanında bilim uzmanı olan iki öğretim elemanına sorular cevaplatılarak ve cevapların doğruluğu konusunda görüş birliğine varılarak oluşturulmuştur.

Bulgular

1. Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yapısı Unsurlarını Belirleme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bilgilendirici metin unsurlarının belirlenebilmesine yönelik madde başlıklarında, öğrencilerin Bilgilendirici Metin Unsurları Puanlama anahtarına göre aldıkları puanların frekans ve yüzde değerleri aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

1.1. Metnin Konusunun Belirlenme Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 1. Metnin Konusunun Belirlenmesine Yönelik Soruya Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

Bilgilendirici Metin Yapısı	Soruya doğru cevap vermiştir. (2 puan)		Doğru cevaba yakın bir cevap vermiştir ancak bazı eksikler bulunmaktadır. (1 puan)		Doğru cevap verememiştir. (0 puan)	
	f	%	f	%	f	%
Metnin Konusu	13	9	76	52,8	55	38,2

Tablo 1’e göre, metnin konusunu belirlemeye yönelik sorulan soruya öğrencilerin % 9’u doğru cevap vermiş, % 52,8’i doğru cevaba yakın bir cevap vermiş ve % 38,2’si ise doğru cevap verememiştir.

*Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici
Metin Yapısı Unsurlarını Belirleme Düzeyleri*

1.2. Yazarın Metni Yazma Amacının Belirlenme Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 2. Yazarın Metni Yazma Amacının Belirlenmesine Yönelik Soruya Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

Bilgilendirici Metin Yapısı	Soruya doğru cevap vermiştir. (2 puan)		Doğru cevaba yakın bir cevap vermiştir ancak bazı eksikler bulunmaktadır. (1 puan)		Doğru cevap verememiştir. (0 puan)	
	f	%	f	%	f	%
Yazarın Amacı	24	16,7	42	29,2	78	54,2

Tablo 2'ye göre, yazarın metni yazma amacını belirlemeye yönelik sorulan soruya, öğrencilerin % 16,7'si doğru cevap vermiş, % 29,2'si doğru cevaba yakın bir cevap vermiş, % 54,2'si ise doğru cevap verememiştir.

1.3. Yazarın Konuya Yönelik Bakış Açısının Belirlenme Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 3. Yazarın Konuya Yönelik Bakış Açısının Belirlenmesine Yönelik Soruya Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

Bilgilendirici Metin Yapısı	Soruya doğru cevap vermiştir. (2 puan)		Doğru cevaba yakın bir cevap vermiştir ancak bazı eksikler bulunmaktadır. (1 puan)		Doğru cevap verememiştir. (0 puan)	
	f	%	f	%	f	%
Yazarın Bakış Açısı	32	22,2	22	15,3	90	62,5

Tablo 3'e göre yazarın konuya bakış açısını belirlemeye yönelik sorulan soruya öğrencilerin % 22,2'si doğru cevap vermiş, % 15,3'ü doğru cevaba yakın bir cevap vermiş, % 62,5'i ise doğru cevap verememiştir.

1.4. Metnin Ana Düşüncesinin Belirlenme Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 4. Metnin Ana Düşüncesinin Belirlenmesine Yönelik Soruya Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

Bilgilendirici Metin Yapısı	Soruya doğru cevap vermiştir. (2 puan)		Doğru cevaba yakın bir cevap vermiştir ancak bazı eksikler bulunmaktadır. (1 puan)		Doğru cevap verememiştir. (0 puan)	
	f	%	f	%	f	%
Metnin Ana Düşüncesi	1	0,7	14	9,7	129	89,6

Tablo 4'e göre, metnin ana düşüncesini belirlemeye yönelik sorulan soruya, öğrencilerin % 0,7'si doğru cevap vermiş, % 9,7'si doğru cevaba yakın bir cevap vermiş, % 89,6'sı ise doğru cevap verememiştir.

1.5. *Metnin Yardımcı Düşüncelerinin Belirlenme Düzeyine İlişkin Bulgular*

Tablo 5. Metnin Yardımcı Düşüncelerinin Belirlenmesine Yönelik Soruya Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

Bilgilendirici Metin Yapısı	Soruya doğru cevap vermiştir. (2 puan)		Doğru cevaba yakın bir cevap vermiştir ancak bazı eksikler bulunmaktadır. (1 puan)		Doğru cevap verememiştir. (0 puan)	
	f	%	f	%	f	%
Metnin Yardımcı Düşünceleri	0	0	20	13,9	124	86,1

Tablo 5'e göre metnin yardımcı düşüncelerini belirlemeye yönelik sorulan soruya öğrencilerin hiçbiri doğru cevap verememiş, % 13,9'u doğru cevaba yakın bir cevap vermiştir, % 86,1'i ise yanlış cevap vermiştir.

1.6. *Metindeki Tanım Cümlesinin Belirlenme Düzeyine İlişkin Bulgular*

*Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici
Metin Yapısı Unsurlarını Belirleme Düzeyleri*

Tablo 6. Metindeki Tanım Cümlesinin Belirlenmesine Yönelik Soruya Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

Bilgilendirici Metin Yapısı	Soruya doğru cevap vermiştir. (2 puan)		Doğru cevaba yakın bir cevap vermiştir ancak bazı eksikler bulunmaktadır. (1 puan)		Doğru cevap verememiştir. (0 puan)	
	f	%	f	%	f	%
Tanım Cümlesi	33	22,9	2	1,4	109	75,7

Tablo 6'ya göre metindeki tanım cümlesini belirlemeye yönelik sorulan soruya öğrencilerin % 22,9'u doğru cevap vermiş, % 1,4'ü doğru cevaba yakın bir cevap vermiş, % 75,7'si ise doğru cevap verememiştir.

1.7. Metindeki Karşılaştırmanın Belirlenme Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 7. Metindeki Karşılaştırmanın Belirlenmesine Yönelik Soruya Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

Bilgilendirici Metin Yapısı	Soruya doğru cevap vermiştir. (2 puan)		Doğru cevaba yakın bir cevap vermiştir ancak bazı eksikler bulunmaktadır. (1 puan)		Doğru cevap verememiştir. (0 puan)	
	f	%	f	%	f	%
Karşılaştırma	44	30,6	9	6,3	91	63,2

Tablo 7'ye göre metindeki karşılaştırmanın belirlenmesine yönelik sorulan soruya öğrencilerin % 30,6'sı doğru cevap vermiş, % 6,3'ü doğru cevaba yakın bir cevap vermiş, % 63,2'si ise doğru cevap verememiştir.

1.8. Metindeki Şart İfadesinin Belirlenme Düzeyine İlişkin Bulgular

Fidan UĞUR

Tablo 8. Metindeki Şart İfadesinin Belirlenmesine Yönelik Soruya Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

Bilgilendirici Metin Yapısı	Soruya doğru cevap vermiştir. (2 puan)		Doğru cevaba yakın bir cevap vermiştir ancak bazı eksikler bulunmaktadır. (1 puan)		Doğru cevap verememiştir. (0 puan)	
	f	%	f	%	f	%
Şart İfadesi	2	1,4	0	0	142	98,6

Tablo 8'e göre metindeki şart ifadesinin belirlenmesine yönelik sorulan soruya, öğrencilerin % 1,4'ü doğru cevap vermiş, % 98,6'sı ise doğru cevap verememiştir. Doğru cevaba yakın bir cevap verebilen öğrenci ise bulunmamaktadır.

1.9. *Metindeki Açıklama İfadesinin Belirlenme Düzeyine İlişkin Bulgular*

Tablo 9. Metindeki Açıklama İfadesinin Belirlenmesine Yönelik Soruya Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

Bilgilendirici Metin Yapısı	Soruya doğru cevap vermiştir. (2 puan)		Doğru cevaba yakın bir cevap vermiştir ancak bazı eksikler bulunmaktadır. (1 puan)		Doğru cevap verememiştir. (0 puan)	
	f	%	f	%	f	%
Açıklama	16	11,1	11	7,6	117	81,3

Tablo 9'a göre, metindeki açıklama ifadesinin belirlenmesine yönelik sorulan soruya, öğrencilerin % 11,1'i doğru cevap vermiş, % 7,6'sı doğru cevaba yakın bir cevap vermiş, % 81,3'ü ise doğru cevap verememiştir.

1.10 . *Metindeki Benzetme İfadesinin Belirlenme Düzeyine İlişkin Bulgular*

*Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici
Metin Yapısı Unsurlarını Belirleme Düzeyleri*

Tablo 10. Metindeki Benzetme İfadesinin Belirlenmesine Yönelik Soruya Verilen Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

Bilgilendirici Metin Yapısı	Soruya doğru cevap vermiştir. (2 puan)		Doğru cevaba yakın bir cevap vermiştir ancak bazı eksikler bulunmaktadır. (1 puan)		Doğru cevap verememiştir. (0 puan)	
	f	%	f	%	f	%
Benzetme	32	22,2	9	6,3	103	71,5

Tablo 10'a göre, benzetme ifadesini belirlemeye yönelik sorulan soruya, öğrencilerin % 22,2'si doğru cevap vermiş, % 9,6'sı doğru cevaba yakın bir cevap vermiş, % 71,5'i ise doğru cevap verememiştir.

2. Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yapısı Unsurlarını Belirlemede Ortaya Çıkan Sorunlara İlişkin Bulgular

Bilgilendirici metin unsurlarının belirlenmesine yönelik madde başlıklarında, öğrencilerin verdikleri cevaplarda karşılaşılan sorunlar aşağıda belirtilmiştir.

2.1. Metnin Konusunu Belirlemeye Yönelik Sorunlara İlişkin Bulgular

2.1.1 İki ayrı konu ifadesi yazma: " İçtenliğin insanlara faydası ve insan üzerine düşen etkisi"

2.1.2 Konuyu tek bir kelimeyle ifade etme/metnin başlığıyla ifade etme: "İçtenlik"

2.1.3. Konuyu kelime grubu ya da bir/ birkaç cümleyle anlatma: "İçtenliğin hem iyi hem de kötü yanları bize anlatılmak istenmiş.", "İçtenlik sadece düşünmeden beynimizdekini hemen dışarı vurmak değildir. İçtenlik, düzgün bir şekilde ve düşünerek hareket etmek.", içtenliğin zor ve güç bir şey olduğu"

2.1.4. Metinde bulunmayan düşüncelere ya da kavramlara yer verme: "İçinizden geldiği gibi davranın", "İçtenlik, saygı, sevgi ve anlayışlı bir şey olduğu anlatılmaktadır."

2.1.5. Bir ya da birkaç paragrafta ait düşünceleri sıralama: ".... Alçakgönüllüler kendilerini beğenmiş sanarlar. Yani insanlar kötü söz beklemez saygı ve terbiye ister."

2.1.6. Metinde geçen herhangi bir düşünceye yer verme: "Okuduğum metinde içtenliğin saçma sapan sözlerden ibaret olmadığı."

2.1.7. Metinden hareketle yanlış bir çıkarımda bulunma: "İnsanların alçakgönüllü olması anlatılır."

2.1.8. Metindeki düşünceyi yüzeysel olarak değerlendirme: "İçtenlik ve özellikleri"

Fidan UÇUR

2.2. *Yazarın Metni Yazma Amacını Belirlemeye Yönelik Sorunlara İlişkin Bulgular*

2.2.1 Amacı, metinde yer verilen herhangi bir düşünceyle açıklamaya çalışma: “Her içimizden geleni söylememek için.”

2.2.2. Amacı açıklarken bir ya da birkaç paragraftan çıkan düşünceleri sıralama: “Terbiyeli olmak için, iki yüzlü olmamak için bunları yazmıştır. İnsanlar iyi, güzel kalpli olsunlar diye.”

2.2.3. Yazarın amacından çok kendi yorum ve çıkarımına yer verme: “İnsanların kendilerine çok güvenmeleri ve bazılarının saçma ve kırıcı konuşmaları insanların kalbini kırabilir.”

2.2.4. Amacı, metinde yer verilmeyen kavram ya da düşüncelerle açıklamaya çalışma: “İçtenliğin ve karar verdiğimiz hedeflerin çok zor olduğu”

2.2.5. Amacı, metindeki bir cümleden hareketle açıklamaya çalışma: “Karşınızdakinin onurunu kıracak sözler söylemek doğruysa içtendir diye onları da mı beğenecez, onları da mı alkışlayacağız.”

2.2.6. Amacı açıklarken metinden yanlış çıkarımda bulunma: “Her şeyi içtenlikle yapmamız gerektiği için ve alçak gönüllü olmamız için.”

2.3. *Yazarın Konuya Bakış Açısını Belirlemeye Yönelik Sorunlara İlişkin Bulgular*

2.3.1. Bakış açısını ortaya koyarken yazarın düşüncesinin aksini iddia etme: “Yazar içtenlik kavramını ağızına geleni hiç düşünmeden söylemek olarak değerlendiriyor.”

2.3.2. Bakış açısını metinde yer verilmeyen bir düşünceyle açıklamaya çalışma: “İçtenlik, yazara göre gerçekten içinden geldiği gibi davranan insandır. Başkasına benzemeye çalışmayan insandır.”

2.3.3. Metindeki bakış açısını tümüyle yansıtmayan, genel bir çıkarımda bulunma: “İçten olmak kolay değil.”

2.3.4. Soru kökündeki cümleyi tekrarlayarak bakış açısını dile getirme: İçtenlik demiyorlar mı büyük bir söz ettiklerini her işi ta kökünden çözümleriverdiklerini sanıyorlar.”

2.3.5. Bakış açısını metindeki tanım cümlesiyle ifade etme: “Yazara göre içtenlik kavramı, bir insanın bir iş üzerine iyice düşündükten sonra, canı pahasına da olsa savunmayı göze alarak ortaya çıkardığı kanıdır.”

2.4. *Metnin Ana Düşüncesini Belirlemeye Yönelik Sorunlara İlişkin Bulgular*

2.4.1. Yargı bildiren cümle kuramama, ana düşünceyi yansıtmayan kelime grubuyla ifade etme: “İçtenliğin önemi”

2.4.2. Söylemek istediğini tam bir yargıyla değil, iki ya da daha fazla yargıyla ifade etme: “İçten olmak. İçtenliği daha iyi kavrayabilmek. İçtenliğin karşımızdakini kırıp incitmeyecek şekilde olması.”

2.4.3. Ana düşünceyi bir soru cümlesiyle ifade etme: “İçtenlik nedir?”

2.4.4. Metnin son cümlesini ana düşünce olarak yazma: “İçtenlik, laübaliliğin, yarenliğin ayıp olduğunu içinize sindirdikten sonra başlar.”

2.4.5. Ana düşünceyi metnin başlığıyla ifade etme: “İçtenlik”

2.4.6. Metindeki herhangi bir cümle ya da paragraftan hareketle ana düşünceyi ifade etme: “Okuduğumuz metnin ana fikri içten olmanın aslında zannedildiği gibi kolay olmadığıdır.”

2.4.7. Ana düşünceyi metinde yer verilmeyen kavramlarla açıklamaya çalışma: “Sevgi, saygı, hoşgörüdür.”

2.4.8. Ana düşünce yerine, konuyu ifade eden bir cevap yazma: “İçtenliğin nasıl bir şey olduğunu anlatıyor.”

2.4.9. Metinde yer almayan bir düşünceye yer verme: “İçtenliğin hayatımıza kattığı faydalar.”

2.4.10. Kendi içinde çelişkili anlam içeren cümle kurma: “İçtenliğin zor olabileceği ama aynı zamanda düşününce zor olmayacağını.”

2.4.11. Kendi düşüncesini/çıkarımını yansıtmaya: “İçtenlik sadece sözden ibaret bir şey değildir.”

2.5. Metnin Yardımcı Düşüncelerini Belirlemeye Yönelik Sorunlara İlişkin Bulgular

2.5.1. Yargı bildiren cümle kuramama, kelime grubuyla ifade etme: Saygılı olmak, terbiyeli olmak vb.”

2.5.2. Yardımcı düşünceleri tek bir cümleyle ifade etmeye çalışma: “Kendinizi büyük görürseniz ne kadar büyük olursanız olun, ereğe göre göre küçük olduğunuzu anlamazsanız, ona eremezsiniz.”

2.5.3. Yardımcı Düşünceleri bir ya da birden çok bağımsız kavramla ifade etme: “Saygınlık ve dürüstlük”

2.5.4. Yardımcı düşüncelerin tamamını belirleyememe (birini ya da birkaçını bulma): “Saçma sapan şeyleri söylemek içtenlik değildir.”

2.5.5. Yardımcı düşünceler yerine kendi çıkarımlarına yer verme: “Okuduğumuz metnin yardımcı düşünceleri insanların içtenlik kavramını anlamamasıdır.”

2.5.6. Yardımcı düşünceleri metinde yer verilen düşüncelerden bir ya da birkaçıyla açıklamaya çalışma: İnsanların içtenliğin basit bir şey olduğunu sanmaları oysa ki hiç te basit olmadığı.”

2.5.7. Metinde yer almayan kavramlara yer verme: “Toplum, kötülük”

Fidan UĞUR

2.5.8. Metinde yer verilmeyen düşünceye yer verme: “Alçakgönüllü olmamalıyız.”

2.5.9. Metnin başlığını yazma: “İçtenlik”

2.6. *Metindeki Tanım Cümlesini Belirlemeye Yönelik Sorunlara İlişkin Bulgular*

2.6.1. Tanım cümlesi yazamama, tanım yerine metinden çıkardığı herhangi bir düşünceyi kullanma: “Yazara göre içtenlik kavramı her düşündüğümüzü söyleme hakkını vermez.”

2.6.2. Tanım yerine metinde bulunan ya da bulunmayan bazı kavramları kullanma: “İçten gelen söz, dürüstlük, iyi kalplilik kavramları ile tanımlanabilir.”

2.6.3. Tanım yerine metinde yer verilmeyen düşünceleri kullanarak bir ya da birden fazla cümleyle açıklama yapma: “Yazara göre içtenliğin samimi kırıcı olmadan tanımlamıştır. İçtenliğin aynı zaman bir cesurluk olduğunu söylemiştir.”

2.6.4. Tanım yerine metinden yaptığı çıkarımı yazma: “İçten olmak zordur.”

2.6.5. Tanım yerine metinde yer alan ilgisiz bir cümleyi yazma: “İçtenliğin, yarenliğin ayıp olduğunu içinize sindirdikten sonra başlar.”

2.6.6. Tanım yerine konuyla ilgili kendi görüşünü yazma: “İçtenlik bence her insanı yargılamak değildir.”

2.7. *Metindeki Karşılaştırmayı Belirlemeye Yönelik Sorunlara İlişkin Bulgular*

2.7.1. Kendi çıkarımlarıyla karşılaştırma yapma: “İkisi de yalan söylemiştir. Ama içten olanlar haklı.”

2.7.2. Metinde yer verilmeyen kavramlar üzerinden karşılaştırma yapma: “İkisi de dürüst ve iyi insanlardır.”

2.7.3. Karşılaştırma yaparken metinde yer almayan düşüncelere yer verme: “İçten olan kişiler ağızına gelen her şeyi söyler. Ama alçakgönüllü kişiler kırıcı şeyler söylemez.”

2.7.4. Karşılaştırma unsurlarını tespit etmesine rağmen karşılaştırma içeriğini ifade edememe: “Bendenki bu değerle bu üstünlüklerle ben gözlerimi çok yukarılara dikebilirim.”

2.7.5. Karşılaştırma yaparken metinde yer alan ilgisiz kavramları kullanma: “Birbirinden terbiye ve nezaket beklemeleri”

2.7.6. Karşılaştırmada yer verilen düşüncenin aksini iddia etme: “İkisinin sonunda bence kendini beğenmişlik ve artistslik yok.”

2.8. *Metindeki Şart İfadesini Belirlemeye Yönelik Sorunlara İlişkin Bulgular*

2.8.1. Şart ifadesi oluştururken, metindeki herhangi bir kavram ya da düşünceyi yazma: “Toplum hayatında kişiler birbirine içtenlik beklemezler. Terbiye ve nezaket beklerler.”

2.8.2. Şart ifadesi oluştururken, metinde yer almayan düşünceye yer verme: “Kendi gibi davranmaktır, içinden geldiğini söylemektir.”

2.8.3. Şart ifadelerini tespit edememe, metindeki tanım ya da açıklamaları şart olarak belirleme: “Yazara göre içten olmak doğruyu arayıp, çıkarınızı hatta duygularınızı aşılıp, toplumun size aşılıdığı ön yargılardan silkenenip şu şöyle dermiş bu böyle dermiş aldırmayacaksınız doğruyu bulduğunuzda da içinize güven gelecek o zaman söyleyeceksiniz.”, “İçtenlik bence bir insanın bir iş üzerine iyice düşündükten sonra canı pahasına da olsa savunmayı göze alarak ortaya çıkardığı kanısıdır.”

2.8.4. Şart ifadesi yerine metinde yer alan bazı düşünceleri rastgele sıralama: “Toplum baskılarından kurtulmak, uluorta konuşmamak, söyleyeceklerimizi düşünerek söylemektir.”

2.9. *Metindeki Açıklama İfadesini Belirlemeye Yönelik Sorunlara İlişkin Bulgular*

2.9.1. Açıklama yerine metinden çıkardığı herhangi bir yargıyı belirtme: “İçtenlik kolay bir şey olduğunu sanıyorlar. Ama içten olmak kolay değil.”

2.9.2. Açıklama yaparken şart ifadesiyle cevap verme: “Kendinizi büyük görürseniz ne kadar büyük olursanız olun hedefe göre gene küçük olduğunuzu anlamazsanız ona eremezsiniz. İçtenlik laübaliliğin yarenliğin ayıp olduğunu içinize sindirdikten sonra başlar.”

2.9.3. Açıklama ifadesi oluştururken, metindeki herhangi bir cümle ya da düşünceyi kullanma: “İçtenlik, laübaliliğin ve yarenliğin ayıp olduğunu anladıktan sonra başlar.”

2.9.4. Açıklama ifadesi oluştururken metinde yer alan bazı kelime ya da kelime gruplarını kullanma: “Terbiyeli olmak, nezaket, kurallara uyman”

2.9.5. Açıklama ifadesi oluştururken metinde bulunmayan bir düşünceye yer verme: “Kendi içimizden geçirdiklerimizi düşünmeden söylemekten geçer içtenliğe ulaşmanın yolları.”

2.9.6. Açıklama ifadesini benzetme ifadesiyle açıklama: “Sanıyorlar ki insanı içtenliği doğuştan getirir. Yağma yok! Çetin bir yoldur ona götüren yol, bütün büyüklere götüren yollar gibidir.”

2.9.7. Açıklama yerine tanım cümlesini yazma: “Bir iş üzerine iyice düşündükten sonra, canı pahasına da olsa savunmayı göze alarak kanısını çıkarmasıdır.”

2.9.8. Açıklama ifadesini metinde yer almayan kavramlarla anlatmaya çalışma: “Başarı, hedef, sevgi”

2.10. *Metindeki Benzetme İfadesini Belirlemeye Yönelik Sorunlara İlişkin Bulgular*

2.10.1. Benzetme unsurunu belirleyememe, bunun yerine metinden herhangi bir yargı çıkarma: “Yazara göre kendimizi ne kadar büyük görürsek görelim, hedefimize göre küçük kalırız.”

Fidan UÇUR

2.10.2. Yanlış benzetme unsuru bulma: “Kendini beğenmişliğe benzetilmektedir.”

2.10.3. Metindeki benzetme unsuru bulamama ve kendi benzetmesini yapma: “Bir dağa”

2.10.4. Benzetme yerine metinden ilgisiz bir cümleyi/kelimeyi kullanma: “İçtenlik laübaliliğin, yarenliğin ayıp olduğunu içinize sindirdikten sonra başlar.”

2.10.5. Benzetme yerine metinde yer almayan bir düşüncüyü ifade etme: “Karşıdaki insana doğruyu söyleyip onun gözüne girmeye çabalamak.”

2.10.6. Benzetme yapısını tam olarak ifade edememe: “Yollara benzetilmektedir.”

2.10.7. Benzetme unsuru metinde yer almayan kavramlarla anlatmaya çalışma: “Başarı, hedef, sevgi”

Tartışma ve Sonuç

“Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yapısı Unsurlarını Belirleme Düzeyleri” başlıklı çalışmada ulaşılan sonuçlar, belirli bir sınıflamaya tabi tutularak aşağıdaki başlıklar çerçevesinde sunulmuştur.

1. Metnin Konusunun Belirlenebilme Düzeyine ve Cevaplarda Ortaya Çıkan Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Konu, metinde “ne anlatıldığını” ifade eden bir bilgilendirici metin yapısı unsurudur. Konuyu doğru belirlemek, metinde verilen asıl mesajı en doğru şekilde belirleyebilmek açısından önemlidir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, metnin konusunu belirlemeye yönelik sorulan soruya öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 52,8) doğru cevaba yakın bir cevap verdiği ancak oldukça az bir kısmının (% 9) doğru cevap verebildikleri görülmüştür. Cevapların içeriğine ilişkin bulgulara bakıldığında ise konunun genel olarak metinde yer alan ya da yer almayan bilgi, düşünce ya da kavramlardan hareketle açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Buna ek olarak, yapısal olarak konunun genellikle bir kelime grubuyla ifade edilmesi gerekirken tek bir kelime ya da cümleyle ifade edilmeye çalışıldığı da dikkat çekmektedir. Bu noktadan hareketle öğrencilerin büyük çoğunluğunun metinde ne anlatıldığını tam olarak belirleyemedikleri ve konuyu nasıl ifade edeceklerini bilmedikleri sonucuna varılabilir.

2. Yazarın Metni Yazma Amacının Belirlenebilme Düzeyine ve Cevaplarda Ortaya Çıkan Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Amaç, yazarın metni niçin yazdığıyla ilgili bir bilgilendirici metin yapısı unsurudur. Bulgulara bakıldığında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 54,2) yazarın metni yazma amacını belirleyemedikleri, az bir kısmının (% 16,7) doğru cevap verebildiği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca cevapların içeriğine ilişkin bulgulara bakıldığında da yazarın metinde amaca yönelik verdiği mesajı ayırt edemedikleri, çoğunlukla metindeki farklı bilgi ve düşüncelere, kendi çıkarımlarına bağlı kaldıkları

*Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici
Metin Yapısı Unsurlarını Belirleme Düzeyleri*

ya da metinde yer almayan kavram ve düşüncelere yer verdikleri görülmektedir. Buna göre öğrencilerin çoğunluğunun, metnin tamamındaki bilgi ve düşüncelerden hareketle yazarın metni niçin yazmış olabileceğini tespit etme becerisinde yoksun oldukları sonucuna varılabilir.

3. Yazarın Konuya Yönelik Bakış Açısını Belirlenebilme Düzeyine ve Cevaplarda Ortaya Çıkan Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Bakış açısı, yazarın konuya yönelik tutumunu yansıtan bilgilendirici metin yapısı unsurudur. Bulgulara bakıldığında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 62,59) yazarın bakış açısını belirleyemediği, az bir kısmının (% 15,3) doğru cevap verebildiği ortaya çıkmaktadır. Verilen cevapların içeriğinin bakıldığında ise, öğrencilerin metinde bakış açısına yönelik olarak verilen mesajı tespit edemedikleri, metindeki herhangi bir düşünce ya da bilgiye yöneldikleri, kişisel çıkarımlarından yararlandıkları ya da metnin tamamen dışında kalan düşüncelere yer verdikleri görülmüştür. Buna göre öğrencilerin, metinde yazarın bakış açısına dair ipucu veren birimlerin anlamını kavrayamadıkları, onları diğer bilgi ve düşüncelerden ayıramadıkları sonucuna varılabilir.

4. Metnin Ana Düşüncesinin Belirlenebilme Düzeyine ve Cevaplarda Ortaya Çıkan Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Ana düşünce, yazarın işlenen konuyla ilgili okura vermek istediği asıl mesajdır. Yapılan bazı araştırmalarda öğrencilerin ana fikri belirlemeyi kolay bir iş olarak görmedikleri belirtilmiş; ilköğretim öğrencilerinin önemli ve önemsiz fikirleri belirlemede ve metnin ana fikir ifadesini ortaya koymada başarısız oldukları ortaya çıkmıştır (Sjostrom ve Hare, 1984'den akt. Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2013: 191). Söz konusu araştırmada ortaya çıkan sonuç da bu bilgiyi destekler niteliktedir. 7. sınıf öğrencilerinin daha önceki Türkçe derslerinde ana düşünce kavramıyla defalarca karşılaşmalarına ve buna yönelik çalışmalar yapılmasına rağmen, öğrencilerin yaklaşık % 90'ının ana düşünceyi yanlış belirlemiş olması, çok az bir kısmının (% 0,7) ana düşünceyi tam olarak tespit edebilmesi dikkat çekici bir sonuçtur.

Verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin, ana düşüncenin metinde kapsayıcı bir mesaj çıkaran, tek cümlelik yargı yapısına uymadıkları, metindeki bazı düşünce birimlerini ana düşünce olarak ifade ettikleri, metinde yer almayan kavram ya da düşüncelere yer verdikleri, ana düşünceyi kendi çıkarımlarıyla ifade etmeye çalıştıkları dikkat çekmektedir. Bu noktadan hareketle öğrencilerin, ana düşünceyi hem yapısal açıdan hem de içerik olarak doğru belirleyebilme becerisine sahip olmadıkları söylenebilir. Bu durum, sınıf ortamında okunan metinlerin ana düşüncesini buldurmaya yönelik yapılan çalışmalarda sistematik, teknik ve mantıksal bir öğretim yönteminin tercih edilmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Ülkemizdeki Türkçe derslerinde çoğunlukla öğrencilere "Okuduğunuz metnin ana düşüncesi nedir?" sorusu yöneltilmekte ve bu soru bir şekilde cevaplandırılmaktadır. Ancak öğrencilerin öncelikli olarak öğrenmesi gereken şey, ana düşünceyi "nasıl" bulacaklarıdır.

Fidan UĞUR

5. Metnin Yardımcı Düşüncelerinin Belirlenebilme Düzeyine ve Cevaplarda Ortaya Çıkan Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Okuduğunu anlama sürecinde, yardımcı düşünceler metnin paragraflarından çıkarılan, ana düşünceyi destekleyen ve her biri tek bir cümleyle ifade edilen yargılardır. Yardımcı düşüncelerin, ana düşünceyle bağlantılı olarak öğretilmesi gerekir. Çalışmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, öğrencilerin hiçbirinin yardımcı düşünceleri tam olarak belirleyememesi, büyük çoğunluğunun (% 86,1) ise tamamen yanlış cevap vermesi öğrencilerin yardımcı düşünceleri belirlemede oldukça başarılı olduklarının göstergesidir. Cevaplarda ortaya çıkan sorunlardan hareketle öğrencilerin, kendi yargılarına, metindeki bazı düşünce birimlerine ya da kavramlara, metinde yer almayan kavram ve düşüncelere yer verdikleri görülmüştür. Buna göre öğrencilerin paragraflardan ayrı ayrı yardımcı düşünceleri çıkaracakları ve her bir yardımcı düşüncenin bir yargı belirtmesi gerektiği bilgisinden yoksun oldukları sonucuna varılabilir. Bu durum, ana düşünceye ilişkin sonuçlarda da belirtildiği gibi, öğrencilerin yardımcı düşünceleri “nasıl” tespit edeceklerini bilmemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

6. Metindeki Tanım Cümlesinin Belirlenebilme Düzeyine ve Cevaplarda Ortaya Çıkan Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Tanımlama yapmak, bir kavramı eksiksiz olarak belirtme ve açıklamaya dayanır. Bilgilendirici türdeki metinlerde sıkça kullanılan tanım cümlelerinin hem şekil hem de içerik açısından belli yapıları vardır. Bu nedenle metin içinde diğer cümle yapılarından kolaylıkla ayırt edilebilirler. Çalışmadaki bulgulara bakıldığında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 75,7) bu soruya yanlış cevap vermesi, az bir kısmının (% 22,9) doğru cevabı bulması, sınıf düzeyi (7.sınıf) de göz önünde bulundurulduğunda dikkat çekici bir sonuç olmuştur. Cevaplardaki sorunlardan incelendiğinde öğrencilerin metindeki herhangi bir düşünce ya da cümleye, metinde bulunan ya da bulunmayan bazı kavramlara, metinde yer verilmeyen düşüncelere ve kendi çıkarımlarına yer verdikleri dikkat çekmektedir. Buna göre öğrencilerin çoğunluğunun okuma esnasında tanımı belirleme ve tanım cümlesi yazarken, tanımı içerik açısından ve yapısal açıdan doğru bir biçimde oluşturma becerisine sahip olmadıkları sonucuna varılabilir.

7. Metindeki Karşılaştırmanın Belirlenebilme Düzeyine ve Cevaplarda Ortaya Çıkan Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Bilgilendirici metinlerde karşılaştırma yapılırken, kavramlar, durumlar, olaylar arasındaki zıtlıklardan ve benzerliklerden yararlanılabilir ve bunlar arasında ilişkiler kurulabilir. Çalışmanın bulgularına bakıldığında, öğrencilerin çoğunun (% 63,2) metindeki alçakgönüllü olduğunu idda eden insanlarla içten olduğunu iddia eden insanlar arasındaki benzerliğe dayanan karşılaştırmayı tespit edemediği, % 30,6'sının ise doğru tespit ettiği görülmüştür. Metindeki karşılaştırma unsuru çok açık bir biçimde ortaya konmamasına rağmen, öğrencilerin bu soruya doğru cevap verme oranlarının, diğer tüm yapısal unsurlara doğru cevap verme oranlarından yüksek olması dikkat çekmektedir. Verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin,

*Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici
Metin Yapısı Unsurlarını Belirleme Düzeyleri*

karşılaştırma yerine kendi çıkarımlarına yer verdikleri, metinde yer almayan kavram ya da düşüncelere yer verdikleri, karşılaştırmanın içeriğini tam olarak ifade edemedikleri, metindeki ilgisiz kavramları kullandıkları ya da karşılaştırmadaki düşüncenin aksini ifade ettikleri görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin metindeki karşılaştırmayı içerik açısından ve yapısal açıdan ifade etmede sorunlar yaşadıkları sonucuna varılabilir.

8. Metindeki Şart İfadesinin Belirlenebilme Düzeyine ve Cevaplarda Ortaya Çıkan Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Bilgilendirici metinlerde zaman zaman yer verilen şart ifadeleri, metnin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olan yapısal unsurlardır. Şart ifadeleri çoğunlukla –se/-sa yapıyla oluşturulur. Bu nedenle hem anlamsal hem de yapısal açıdan tespit edilmesi zor değildir. Çalışmanın bulgularına bakıldığında öğrencilerin tamamına yakınının (% 98,6) metindeki şart ifadesini belirleyemediği, çok az bir kısmının (% 1,4) soruya doğru cevap verebildiği görülmektedir. Öğrenciler, şart ifadesini belirlemede, diğer bütün yapısal unsurlardan daha başarısızlardır. Verilen cevaplarda ortaya çıkan sorunlar incelendiğinde ise öğrencilerin, metinde yer alan bazı kavram ya da düşüncelere yer verdikleri, metindeki tanım ya da açıklamaları şart olarak belirledikleri, metinde yer almayan düşüncelere yer verdikleri dikkat çekmektedir. Bulgulara göre, öğrencilerin metinde hem anlamsal hem de yapısal açıdan belirlenebilir düzeyde bulunan şart ifadesini tespit edememeleri, şart ifadesine işaret eden yapıyı fark etmemeleri, dolayısıyla oradaki anlamı da ayırt edememeleriyle ilgili olabilir.

9. Metindeki Açıklama İfadesinin Belirlenebilme Düzeyine ve Cevaplarda Ortaya Çıkan Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Açıklamalar, bir konuyla ilgili gerekli bilgileri belli bir düzende sunan yapılardır. Açıklama yapısı bilgilendirici metinlerin hemen hemen tamamında var olan yapısal unsurdur. Çalışmanın bulgularına bakıldığında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 81,3) açıklamaya yönelik soruya yanlış cevap verdiği, az bir kısmının (% 11,1) doğru cevap verdiği görülmektedir. Cevaplarda ortaya çıkan sorunlardan hareketle öğrencilerin, metindeki düşünce, cümle, kelime ya da kelime gruplarına yer verdikleri, metindeki şart, benzetme ve tanım yapılarıyla soruyu cevapladıkları, metinde yer almayan kavram ya da düşüncelere yer verdikleri görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin mevcut yapıya yönelik soru kökünde işaret edilen kısmı metinde doğru tespit edemediklerini, bu bölümü anlamsal olarak ayırt edemediklerini göstermektedir.

10. Metindeki Benzetme İfadesinin Belirlenebilme Düzeyine ve Cevaplarda Ortaya Çıkan Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Benzetme ifadeleri, öğrencilerin bütün metin türlerinde karşılaştıkları, hem anlamsal hem de yapısal açıdan ipuçları bulunan ifadelerdir. Bu yönleriyle metin içinde dikkat çekerler. Buna rağmen öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 71,5) metindeki benzetme ifadesini doğru tespit edememesi, az bir kısmının (% 22,2)

Fidan UÇUR

soruya doğru cevap vermesi dikkat çekici bir sonuç olmuştur. Verilen cevapların içeriğine bakıldığında da öğrencilerin, metindeki herhangi bir yargı, kelime ya da cümleye yer verdikleri, yanlış benzetme unsuru buldukları ya da benzetme unsurunu bulamayıp kendi benzetmelerini yaptıkları, benzetme yapısını tam olarak ifade edemedikleri ve metinde yer almayan düşünce ya da kavramlara yer verdikleri görülmektedir. Buna göre öğrencilerin genel olarak hem metindeki benzetmeyi doğru tespit edemedikleri hem de anlamsal ve yapısal açıdan benzetme ifadesi oluşturamadıkları sonucuna varılabilir. Bu durum öğrencilerin yapı farkındalığıyla ilgili eksiklerinin olmasıyla ve ilgili yapıyı barındıran bölümdeki anlamı tam olarak kavrayamamalarıyla ilgili olabilir.

Çalışmada ortaya çıkan bu sonuçlar, öğrencilerin bilgilendirici bir metni meydana getiren çeşitli yapısal unsurları belirlemede oldukça başarısız olduklarını ortaya koymaktadır. Sonuçlara göre öğrencilerin, okuma esnasında bilgilendirici metin unsurlarını tespit edebilme sorunlarının yanı sıra onları ifade etmede de problemler yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Oysa ki bilgilendirici türdeki metinlerin iyi anlaşılabilmesi, bilgi ya da düşünce birimlerini taşıyan yapısal unsurların doğru belirlenebilmesine bağlıdır. Elde edilen sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Bilgilendirici türde metinler okunurken, metin yapısına dikkat çekilmelidir. Bu noktada iki ayrı husus üzerinde durmakta yarar vardır:

1.1. Konu, amaç, bakış açısı, ana düşünce ve yardımcı düşünceler bütün bilgilendirici metinlerde bulunan ortak yapısal unsurlardır. Dolayısıyla okunan her bilgilendirici metin türünde bu unsurların “nasıl” tespit edileceği ve “nasıl” ifade edileceği ayrıntılı bir biçimde öğretilmelidir.

1.2. Yukarıdaki beş unsur dışında kalan bilgilendirici metin yapısı unsurları (tanım, şart, karşılaştırma, benzetme, sebep-sonuç, problem-çözüm, sınıflama, sıralama vb.) her metinde bulunmayabilir ya da farklı şekillerde karşımıza çıkabilir. Dolayısıyla bu yapıların öğretiminde, okunan metindeki şekilleri ve o metne kattıkları anlam metnin genel bağlamından hareketle ele alınmalıdır. Buna ek olarak, bu yapılara işaret eden sözcüklere, gramer yapılarına da dikkat çekilmeli; dil bilimsel özelliklerin anlamı nasıl belirlediği ve nasıl etkilediği üzerinde durulmalıdır. Bu yapıların tespit edilmesinde anlamın yanında, kullanılan sözcüklerin ve gramer yapılarının önemli bir ipucu olacağı belirtilerek yol gösterici olunmalıdır.

2. Öğrencilere, bilgilendirici metin yapısı unsurları doğru belirledikleri zaman okuduklarını daha iyi anlayacakları fikri aşılanmalıdır. Bu fikir, öğrencilerin bilgilendirici metin yapısını öğrenmeleri ve bu türdeki metinleri daha dikkatli okumaları için motive edici bir işlev görür.

3. Öğrenciler farklı türlerde bilgilendirici metinleri okumaya teşvik edilmelidir.

4. Okullarda kullanılmak üzere, metin yapısı açısından iyi düzenlenmiş, farklı metin yapılarını içeren, konu bakımından da öğrencilerin ilgisini çekecek metinler üretilmelidir.

*Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici
Metin Yapısı Unsurlarını Belirleme Düzeyleri*

5. Okumayla bağlantılı olarak, yazma çalışmalarında da bilgilendirici türede metin yazma çalışmalarına ağırlık verilmeli, bir yazıda farklı metin yapılarının nasıl kullanılacağı, bilgilerin bu yapılarla nasıl ifade edileceği öğretilmelidir. Okuma eğitimi sürecinde öğrenilen yapı bilgilerinin yazma sürecinde uygulamaya koyulması öğrenmeyi pekiştirecektir.

KAYNAKÇA

Akhondi, M., Malayeri, F.A., Samad, A.A. (2011). How to teach expository text structure to facilitate reading comprehension. *The Reading Teacher*, 64(5), 368-372, Doi: 10.1598/RT.64.5.9

Akyol, H. (2016). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Armbruster, B.B., Anderson, T.H. ve Ostertag, J. (1986). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text. (ERIC Document Reproduction Service No. ED281185). (Erişim tarihi: 07.03.2017)

Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çetinkaya, Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikri bulma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 188-210.

Gagnon, R. ve Ziarko, H. (2012). The writing of expository texts in early grades: What predicative analysis teaches Us. *US-China Education Review A*, 10, 885-891.

Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Hall, K.M., Sabey, B.L. ve McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology*, 26, 211-234.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Meyer, B.J. F. ve Ray, M. N. (2011). Structure Strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127-152.

Moustafa, B. M. (1999). Content Area Reading: Summary of Reference Papers. (ERIC Document Reproduction Service No. ED427297). (Erişim tarihi: 20.03.2016)

Öz, M.F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özdemir, E. (2013). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özmen, E.R. (2011). Bir Metin yapısı örneği: Evrensel dünya problemlerine ilişkin problem çözüm yapısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 49-62.

Fidan UĞUR

Ray, M. N. and Meyer, B.J. F. (2011). Individual differences in children's knowledge of expository text structures: A review of literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 67-82.

Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Temizkan, M. ve Sallabaş, M.E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.

Wake, G.D. (2009). Teaching expository text structures: Using digital storytelling techniques to make learning explicit. (Ed: F.Falk-Ross, S.Szabo, M. B. Sampson, M. M. Foote), *Literacy issues during changing times: A call to action*, Texas: Texas A&M University-Commerce.

EXTENDED ABSTRACT

An individual encounters texts of various types in the process of reading education, which seeks to enable the individual to understand the text that he or she reads in the most correct way and, in time, to gain metacognitive skills such as interpreting, analyzing, synthesizing and evaluating the text. It is necessary to take into consideration the features of the text type of the text to be read for an accurate understanding of the text.

Informative texts are one of the text types encountered by individuals in their education life as well as during their individual readings. It is essential to determine informative text elements including main idea, supporting ideas, purpose and point of view as well as informative text structures in the most accurate way for comprehending informative texts correctly. Accordingly, in this study, which aims to determine the levels of ability of 7th grade students to identify the structural elements of informative texts, the students at 7th grade in a secondary school in the city center of Hatay were asked to read a sample text based on their levels and answer the open-ended questions to identify the informative text structure and elements of the text. The answers were analyzed by means of quantitative and qualitative analysis methods. "The Scoring Key for Informative Text Elements" was used as the data collection tool in the quantitative analysis. The values given to the answers of the students were analyzed based on percent (%) and frequency (f). They

*Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici
Metin Yapısı Unsurlarını Belirleme Düzeyleri*

were further analyzed through content analysis method, thus the problems encountered by students in answering a range of text features were identified.

This study, titled “The Level of Ability of 7th Grade Secondary School Students to Determine the Structural Elements of an Informative Text”, revealed the following results:

Most of the students (52.8%) provided an answer close to the correct answer to the question, which was asked to determine the subject of the text, however, only a few students (9%) correctly answered the question. The answers of the students showed that the vast majority of the students failed at determining what the text is about and did not know how to state the subject of the text.

The answers given to the question, which was asked to determine the writing purpose of the author, indicated that a great majority of the students (54.2%) could not find out the writing purpose of the author whereas few of them (16.7%) provided the correct answer. It follows from that the majority of the students lacked the ability to determine the potential purpose of the author in writing the text by putting together the information and ideas in the entire text.

Based on the answers to the question, which was asked to determine the point of view of the author regarding the subject, a great majority of the students (62.59%) failed at determining the point of view of the author while few students (15.3%) correctly answered the question.

It can be stated that, considering the content of the answers to the questions, the students could not comprehend the meaning of the units that may potentially give a hint about the point of view of the author in the text and distinguish such hints from other information or ideas in the text.

The answers given to the question, which was asked to determine the main idea of the text, remarkably demonstrated that about 90% of the students failed at identifying the correct main idea whereas a few of them (0.7%) were successful at accurately determining the main idea. Based on the content of the answers, it is notable that the students could not properly form the main idea both structurally and semantically.

Further, the answers to the question, which was asked to determine the supporting ideas of the text, showed that none of the students were able to accurately identify the supporting ideas and the majority of them (86.1%) provided a completely inaccurate answer to the question, which indicates that the students were very unsuccessful at identifying the supporting ideas. Given the answers of the students, it is evident that they were unable to form a complete and an accurate supporting idea both structurally and semantically.

Based on the answers to the question, which was asked to determine the expression of definition in the text, it is a remarkable finding, given the class level of the students (7th grade), that a great majority of the students (75.7%) provided an inaccurate answer while a few of them (22.9%) correctly answered the question. The

Fidan UĞUR

analysis of the answers revealed that the students addressed various terms and ideas, both included and not included in the text, rather than the expression of definition.

Moreover, the answers to the question, which sought to determine the expression of comparison in the text, revealed that most of them (63.2%) failed at finding out the comparison in the text based on the analogy between the people who claimed themselves as humble and those who claimed themselves as sincere, whereas 30.6% of them correctly determined the comparison. The answers further pointed out that the students attempted to answer the question by putting together various terms and ideas, both included and not included in the text.

In the question, which was asked to determine the expression of condition in the text, almost all of the students (98.6%) were failed at identifying the expression of condition whereas a few of them (1.4%) provided an accurate answer to the question. The students were more unsuccessful at identifying the term of condition than at identifying all other structural elements in the text. The analysis of the answers indicated that the students addressed some terms and ideas, included and not included in the text, and confused the expression of condition with other expressions.

The answers to the question, which was asked to determine the expression of explanation in the text, demonstrated that a majority of the students (81.3%) provided an inaccurate answer to the question, while few of them (11.1%) correctly answered the question. The analysis of the answers showed that the students addressed certain terms and ideas, included and not included in the text, and confused the expression of explanation with other expressions.

Based on the answers to the question, which was asked to determine the expression of analogy, it is remarkable that the vast majority of the students (71.5%) failed at correctly identifying the expression of analogy whereas few of the students (22.2%) provided an accurate answer. The analysis of the answers showed that the students addressed some terms and ideas, included and not included in the text; the students pointed out the elements of a false analogy, or failed at finding any and created their own analogy, or could not fully explain the structure of the analogy.

Key Words: informative text structure, reading, reading in informative text type

FELSEFE ÖĞRETİMİNDE KAVRAM KARİKATÜRLERİNİN KULLANIMI

Serkan ÜNSAL

Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

serkan-unsal09@hotmail.com

Makale Geliş Tarihi: 01.04.2017 Makale Kabul Tarihi: 27.08.2017

Özet

Bu araştırmada, felsefe öğretiminde kavram karikatürlerinin kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırmaya uygun olarak olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş'ta bir Anadolu Lisesinin 11.sınıfın da öğrenim gören 8 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın uygulanma süreci 2015- 2016 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde dört hafta boyunca felsefe derslerinde kavram karikatürlerinin kullanılmasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu sürecin sonunda öğrencilerin kavram karikatürlerine ilişkin görüşleri araştırmacı tarafından hazırlanan ve dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla belirlenmiştir. Veriler araştırmanın yapıldığı sınıfta yer alan sekiz öğrenciyle odak görüşme yapılarak toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak öğrenciler kavram karikatürlerinin; kavram yanlışlarını giderme, derse ilgi ve dikkati artırma, dersten keyif alma, konulara aşinalığı artırma, ders çalışmaya başlatma, motivasyonunu artırma, işbirliğini sağlama gibi öğrenciye birçok avantaj sağladığını belirtmişlerdir. Felsefe öğretiminde anlatım tekniğinin çok yoğun kullanılmasından kaynaklı; öğrenci motivasyonunun düşmesi, öğrencinin derse dinleme isteğinin ve derse ilgisinin azlığı gibi problemlerin ortadan kaldırılmasında dersin somutlaştırılmasında ve öğrencilerin felsefe dersine daha fazla ilgi duymalarının sağlanmasında kavram karikatürlerinin felsefe öğretiminde kullanılabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Kavram karikatürleri, Felsefe dersi, Felsefe öğretim programı, NVivo

USE OF CONCEPT CARTOONS IN PHILOSOPHY TEACHING

Abstract

This research aims to determine students' views on the use of concept cartoons in teaching philosophy. The participants consisted of 34 students from the 11th grade at Anatolian high school located in Kahramanmaraş. The implementation period of the research was realized through the use of concept cartoons in philosophy courses for four weeks during the first term of the 2015-2016 academic year. A semi-structured interview form developed by the researcher and including 4 questions was utilized in order to determine students' views on concept cartoons. The data were collected through focus group interview together with eight students. The research used content analysis method for data analysis. The data was analyzed through

Serkan ÜNSAL

"NVivo 8", a computer-aided qualitative data analysis program. Analyses have revealed that students' beliefs on the advantages of concept cartoons such as eliminating misconceptions, increasing attention and attention to the course, enjoying the course, increasing familiarity with the topics, starting to study, increasing the motivation and providing cooperation. It may be wise to indicate that concept cartoons can be used in philosophy teaching so as to eliminate some problems like the lack of students' motivation that is prevented due to the heavy use of direct instruction technique in philosophy teaching and decrease in students' desire for listening to the course, to make the course concrete and to ensure students become much more interested in philosophy.

Key Words: Concept cartoons, Philosophy teaching program, Method and Technique, NVivo

Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı 2005 yılında yapılandırmacı eğitim anlayışına geçtikten sonra bireyi öğrenme sürecinde aktif kılarak, kalıcı ve anlamlı öğrenmenin nasıl sağlanabileceği önemli tartışma konusu haline gelmiştir. Yapılandırmacılık eğitim anlayışı; öğrenenin bilgiyi oluşturma sürecinde aktif olduğu, sorumluluk aldığı, öğrendiği bilgiyi günlük hayata uyarlayabildiği, yaparak- yaşayarak öğrendiği, sonunda ise etkili/ kalıcı ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşebildiği bir süreci ifade eder. Ancak bu sürecin etkin bir şekilde gerçekleşmesi için geleneksel öğretim yöntemlerinin yerine, yapılandırmacı anlayışa uygun, öğretmenlere zengin öğrenme ortamları oluşturabilme fırsatı sunan, öğrenciyi merkeze alan, birçok aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerekir (İnel, Balım ve Evrekli, 2009). Bu tekniklerden biri de öğrencilerin derse aktif katılımına imkân veren, öğrenme sürecinde birden fazla duyu organını kullanabildiği, günlük yaşama ilişkin problemlerini çözmesine katkı sağlayan ve akademik konulara ilgisini artırdığı potansiyel bir eğitim aracı olarak kullanılabilen kavram karikatürleridir (Balım, İnel ve Evrekli, 2008; Cleaver, 2008).

Kavram Karikatürü Nedir?

Karikatürler, çok yönlü, zengin ve dikkat çekici unsurları bünyesinde barındırdığı, düşüncenin mizahla yoğrulup çizgiyle uyumlu bir şekilde betimlendiği, bir olayın ve olgunun gülünç ve çarpıcı yanının yakalanıp öne çıkartıldığı görsel bir materyaldir (Akkaya, 2011; Oruç, 2006; Sidekli, Er, Yavaşer ve Aydın, 2014). Eğitimde karikatürler farklı amaçlar için kullanılması hem öğrenciyi hem de öğretmene farklı açılardan yararlar sağlamaktadır. Bundan dolayı bugün eğitimciler her yaşta insan için özellikle de eğitim çağındaki çocuklar için karikatürlerin potansiyel bir eğitim aracı olduğunu ifade etmektedirler (Cleaver, 2008; Rahim, Halim, ve Mamat, 2014).

Eğitimde karikatürlerin kullanımı, sadece yazılı ders materyallerinde görselliği destekleme alanı ile sınırlı değildir (Çakır ve Aydağdu, 2016). Eğitimciler arasında karikatürlerin eğitim ve öğretim aracı olarak dikkat çekmesinin sebebi; öğrenmeye

Felsefe Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Kullanımı

yönelik motivasyonu artırması, ilgiyi, dikkati ve anlamayı artırması, farklı ve yaratıcı düşünmeyi sağlaması, kaygı ve stresi azaltması, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlaması, sınıftaki can sıkıntısını ve davranış problemlerini azaltması olarak değerlendirilebilir (Khalid, Meerah ve Halim 2010).

Clark (2000) ise karikatürlerin bir eğlenme aracı olarak, öğrencinin derse dikkatini çekme ve bilginin öğrenciyi rahatsız etmeyecek tarzda sunma olanağı sağladığını belirtir. Diğer taraftan karikatürler öğrencilerin motivasyonlarını artırmada, sınıf yönetiminde yaşanan problemlerin azaltılmasında ve hedeflerin gerçekleştirilmesinde kullanılabilir pratik bir araçtır (Keogh ve Naylor 1999). Eğitim ve öğretim sürecinde karikatürlerin kullanılması öğrencilerin daha meraklı olmasını ve sorgulama becerilerinin artmasını sağlar (Long ve Marson, 2003). Akamca, Ellez ve Hamurcu (2009) ise karikatürler önceki bilgilerin açığa çıkartılmasında ve kavram yanlışlarının giderilmesinde kullanılacak tekniklerden biri olduğunu belirtirler.

Son olarak kavram karikatürleri öğrenciyi, öğrendiği bilgiyi günlük yaşamla ilişkilendirme (Chin ve Teou, 2009; Feasey, 2007; Hatzitaskos ve Karacapilidis, 2010; Keogh ve Naylor, 1999; Long ve Marson, 2003) derse aktif olarak katılma, günlük yaşamın problemlerini çözümünde cesaretini artırma, öğrenme sürecinin daha eğlenceli ve ilginç olmasına sağlama gibi birçok katkıları bulunmaktadır (Balım, İnel, ve Evrekli, 2008; Gafoor ve Shilna, 2013; Long ve Marson, 2003).

Felsefe Öğretim Programı

Cumhuriyet sonrası felsefe dersine yönelik öğretim programı ilk olarak 1924 yılında geliştirilmiş; sonraki dönemlerde ise sırasıyla 1927, 1931, 1934, 1935, 1938, 1950, 1957, 1976, 1985, 1993 ve 2009 olmak üzere toplam 12 defa felsefe öğretim programında değişiklikler yapılmıştır. Cumhuriyetin ilanından itibaren bu değişiklikler bazen önemli derecede öğretim programının geneline yönelik yapılırken; bazen ise sadece dilde sadeleştirme şeklinde gerçekleşmiştir (Kızıltan, 2014; Oktay ve Şakar, 2014; Manav, 2015). Son olarak 2009 yılında geliştirilen felsefe dersi öğretim programı ise yapılandırmacılık eğitim anlayışına uygun olarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının ön plana çıkartıldığı söz konusu programda öğrencinin derse aktif katılımının sağlanması vurgulanmıştır (Demircioğlu ve Duman, 2013; Kızıltan, 2014; Manav, 2015; Oktay ve Şakar, 2014).

2009-2010 yılında yapılandırmacılık eğitim anlayışı doğrultusunda Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan felsefe öğretim programı 2010-2011 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya konulmuştur. Ancak eğitim programlarında yer alan amaçlar yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş olsa da dersin içeriğinin yapılandırmacı anlayışa uygun yöntem ve teknikler seçilerek öğrenciyi aktarılması gerekmektedir (Kızıltan, 2012). Ancak felsefe öğretim programına yönelik araştırmalar incelendiğinde, felsefe dersinin işlenişinde en çok anlatım yönteminin kullanılarak salt bilgilerin öğrencilere aktarılmaya çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Ergün ve Yapıcı, 2007; Yılmaz, Cihan ve Şahin, 2006). Bu sonuçlardan felsefe öğretiminde yapılandırmacı anlayışa uygun yöntem ve tekniklerin seçilmediği ifade edilebilir.

Serkan ÜNSAL

Bıçer (2013)'in yapmış olduğu çalışmada öğretmenler felsefe öğretim programının uygulanmasında, karşılaşılan sorunları; öğrencinin derse ilgisizliği, derse karşı olumsuz önyargısı, dikkat çekici materyalin olmaması, görsel materyalin azlığı, materyal çeşitliliğinin olmaması şeklinde ifade etmiştir. Ünsal (2016)'ın yapmış olduğu çalışmada öğretmenler felsefe dersinin öğrenciler tarafından genelde soyut bir ders olarak algılandığını, Akdağ (2002)'in çalışmasında ise öğrenciler felsefe dersinin, en az ilgi duyulan derslerden biri olduğunu belirtmişlerdir. Genel anlamda felsefe öğretimine yönelik çalışmalarda felsefe dersine yönelik öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının düşük olduğu, felsefe dersinin öğrenciler tarafından soyut ve gündelik yaşamda karşılığı olmayan bir ders olarak algılandığına yönelik sonuca ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkılarak felsefe öğretim programının kendisinden beklenen işlevleri tam olarak yerine getiremediği ifade edilebilir.

Öğrencilerin felsefe dersine yönelik olumsuz tutumlarını engelleyecek, derse ilgisini ve motivasyonunu artıracak, onları aktif olarak öğretim sürecine katacak, öğrencilerin kavramları rahatlıkla zihinlerinde somutlaştırmalarına imkan sağlayabilecek, öğrencileri düşündürmeye ve bu düşünme faaliyeti sonucunda üretmeye zorlayabilecek, merak duygularının gelişmesini sağlayacak ve tüm bu süreçte öğrencinin keyif alabileceği öğretim teknikleri ve materyalleri kullanmak felsefe öğretimi programının kendisinden beklenen işlevleri yerine getirebilmesi açısından oldukça önemli olacağı ifade edilebilir (Altun, 2009; Kızıltan, 2012). Çünkü öğretimin etkili/verimli olabilmesinde, öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında ve derse karşı olumlu bir tutum geliştirmesinde, derslerde yerinde ve doğru şekilde kullanılan iyi hazırlanmış, öğretim materyallerine ihtiyaç bulunmaktadır (Başak, 2002; Eşgi, 2006; Kılınc, 2006). Bu materyallerden biri de yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun kavram karikatürleridir. (Morris, Merritt, Fairclough, Birrell ve Howitt, 2007). Kavram karikatürlerine yönelik farklı derslerde çalışmalar bulunmasına rağmen felsefe dersine yönelik herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmanın temel amacı yukarıda yer alan açıklamalar doğrultusunda, felsefe dersinde kullanılan kavram karikatürlerine yönelik öğrenci görüşlerini belirlemektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Felsefe dersinde kavram karikatürlerinin kullanılmasının derse yönelik tutumunuzu ne yönde etkilemiştir?
2. Felsefe dersinde kavram karikatürlerinin kullanılması ders başarınızı ne yönde etkilemiştir?
3. Felsefe dersinde kavram karikatürlerinin kullanılmasının öğrenciye hangi avantajları sağlayacağını düşünüyorsunuz?
4. Felsefe dersinde kavram karikatürlerinin daha etkin bir şekilde kullanılması için önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada öğrencilerin felsefe öğretiminde kavram karikatürlerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladığından dolayı nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilimi (fenomenoloji) kullanılmıştır. Fenomenoloji bireylerin kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desendir (Ersoy, 2016) Diğer bir ifade ile fenomenoloji herhangi bir duruma ilişkin bireyin deneyimlerini süreç içerisinde anlamaya ve açıklamaya yöneliktir bir araştırmadır (Gedik, 2016). Öğrencilerin kavram karikatürlerine ilişkin deneyimlerini ve bu deneyime bağlı olarak oluşan algı ve anlamalarını orta çıkarmak amaçlandığından bu çalışmada olgu bilimi tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada da nitel araştırmanın doğasına ve bu çalışmanın amacına uygun olarak zengin bir veri setine ulaşmak düşünüldüğünden amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Bu çalışmada belirlenen ölçüt, kavram karikatürlerinin kullanıldığı öğretim deneyimine sahip olmaktadır.

Bu açıdan araştırmanın çalışma grubunu 2015-16 eğitim ve öğretim yılı Kahramanmaraş Toki Duran Karabuğuş Anadolu Lisesin 11. sınıfında öğrenim gören ve felsefe dersinin kavram karikatürü ile işlendiği 8 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada felsefe dersleri dört hafta süreyle kavram karikatürleriyle birlikte işlenmiştir. Çakır ve Aydoğdu (2014) eğitimde karikatürlerin kullanımı, sadece bir materyal olarak görselliği destekleme alanı ile sınırlı olmadığını, karikatürlerin farklı yollarla ders sürecine katılabileceğini ifade etmişlerdir. Mürsel (2009) karikatürlerin, sınıfça yapılacak tartışmalarda, merak uyandıracak bir araç olarak dersin başında, Demir (2008) ise teorik bilgilerin gerçek yaşamla ilişkisi kurulmasında, konunun sonunda öğrenmeyi gözden geçirmek ve fikirleri yeni durumlarda ortaya koymak için kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda bu çalışmada karikatürlerin kullanılmasının amacı, dersin sonunda öğrendikleri konuları pekiştirmek, olası kavram yanlışlarını gidermek ve felsefenin günlük yaşamla ilişkisinin nasıl kurulduğunu göstermektir. Kavram karikatürleri çalışma grubundaki öğrenciler tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanma aşamasında dikkat edilecek hususlar öğrencilere araştırmacı tarafından anlatılmıştır. Öğrencilerin hazırlamış oldukları karikatürler eğitsel değeri olmayan, konuyla ilgisi olmayan ve kullanım amacının dışında hazırlanmış karikatürler araştırmaya dahil edilmemiştir. Karikatürlere ilişkin örnek karikatürler ekte sunulmuştur. Araştırmada ise veriler, uygulamada yer alan ve görüşmeye katılmak isteyen 8 öğrenci ile yapılan odak grup görüşmesiyle elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu; literatür taraması, uzman görüşleri ve ön uygulama neticesinde şekillenen dört sorudan oluşmaktadır. Öğrencilere kavram karikatürlerinin kullanılmasının ders başarılarına, derse yönelik

Serkan ÜNSAL

tutumlarına ve öğrencilere yönelik avantajlarının neler olduğuna ilişkindir. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde amaç, elde edilen veriler içerisinde birbirine benzeyen ve ilişkili olan verilerin, belirli bir kavram ve tema başlığı altında düzenlenerek kavramsallaştırılması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma verilerinin analizinde ve modelleştirilmesinde, bilgisayar destekli nitel veri analizi programı olan “NVivo 8”den yararlanılmıştır. Analiz sırasında oluşturulan kodlar ve temalar, model ve grafikler halinde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için yapılan işlemler ise aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için araştırmada kullanılacak veri toplam aracına son şekli uzman görüşleri doğrultusunda verilmiştir. Öğrenci görüşlerini içeren doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Dış geçerlik için ise araştırmanın modeli, çalışma grubu, işlem basamakları, veri toplam süreci ve analizi hakkında detaylı bilgi verilmiş ve amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Güvenirlik için verilerin analizi sürecinde tema ve kodların çıkartılması iki araştırmacı tarafından öncelikli olarak birbirinden bağımsız şekilde gerçekleştirilmiş, daha sonraki aşamada araştırmacılar bir araya gelerek karşılaştırma yapılmış ve tema ve kodlar konusunda uzlaşma sağlanmaya çalışılmıştır (Creswell, 2013).

Bulgular ve Yorum

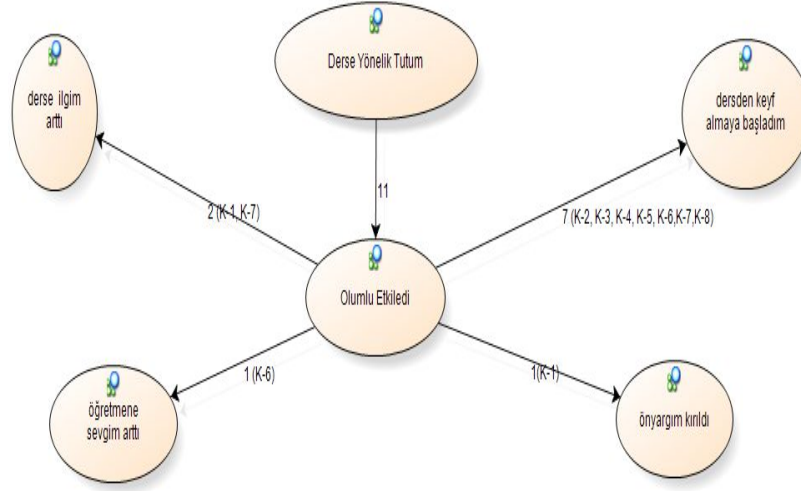
Araştırmanın bu bölümünde araştırma problemlerinden elde edilen bulguların analizi ve yorumları yer almaktadır.

Felsefe dersinde kavram karikatürlerinin kullanılmasının derse yönelik tutumu ne yönde etkilediğine ilişkin öğrenci görüşleri.

Öğrenciler kavram karikatürlerinin kullanılmasının derse yönelik tutumlarını ne yönde etkilediğine ilişkin görüşleri tema, alt tema ve kodlar olarak şekil 1’ de sunulmuştur. Şekil 1 incelendiğinde öğrenciler kavram karikatürlerinin kullanılmasının felsefe dersine yönelik tutumlarını olumlu şekilde etkilediğini belirtmişlerdir. Olumlu şekilde etkilemesinin nedenlerini ise; dersin keyifli olmaya başlaması, derse ilgilerinin artması, derse yönelik olumsuz önyargının kırılması ve öğretmene sevgilerinin artması şeklinde belirtmişlerdir.

Felsefe Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Kullanımı

Şekil 1: Öğrencilerin kavram karikatürlerinin kullanılmasının derse yönelik tutumlarını ne yönde etkilediğine ilişkin görüşleri.



Birinci alt probleme ilişkin öğrenci görüşlerinin yer aldığı örnekler aşağıda sunulmuştur.

K1) Derse olan ilgimi artırdı. Derse karşı bir önyargım vardı. Çünkü ilk defa karşılaşmıştım. Tuhaf tuhaf konular ve isimler vardı. Ama kavram karikatürleri sayesinde ön yargım kırıldı. Dersin daha eğlenceli olduğunu düşünüyorum.

K2) Felsefe dersine karşı soğuktum. Çünkü YGS'de az çıkıyor. Zaten bir kısmımı yapıyordum. Diğeri için de dersle uğraşmaya gerek olmadığını düşünüyordum. Ancak karikatürler olayı değiştirdi. İlk defa derste gülmeye başladım. Bu da derse olan bakışımı olumlu etkiliyor.

K-4 Bu kavramlar her yönden bana artı olarak gelmiştir. Felsefi kavramları daha kolay anlamama yardımcı oldu. Realizm, semptomizm vs. bu tarz felsefeye ilişkin kuramları daha rahat anlamama yardımcı oldu, hem de bizi bunaltan, sıkıcı bir ders yerine daha eğlenceli ve daha öğretici bir ders haline geldi. Benim için olumlu olduğunu bu şekilde açıklayabilirim.

K-6 Derse kendimizi daha yakın hissettik. Ders eğlenceli hale geldi. Arkadaşlarla güldük. Özellikle O Ses Türkiye karikatürü bizi bitirdi. Hocayı daha çok sevmeye başladık. Bu da derse yansıyor. Yani olumlu buldum. Bunlar tabii benim görüşüm.

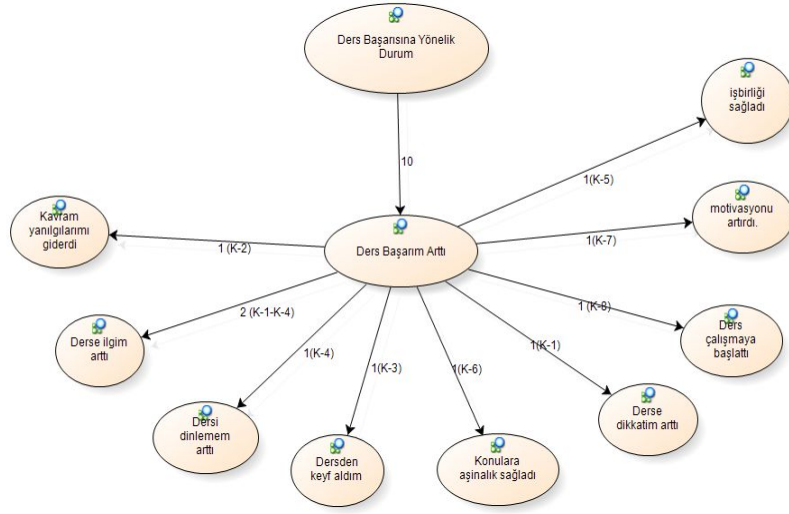
Kavram karikatürlerinin kullanılması ders başarısını ne yönde etkilediğine ilişkin öğrenci görüşleri

Kavram karikatürlerinin kullanılması ders başarısını ne yönde etkilediğine ilişkin öğrenci görüşleri tema, alt tema ve kodlar olarak şekil 2' de sunulmuştur. Şekil

Serkan ÜNSAL

2 incelendiğinde öğrencilerin tamamı ders başarılarının arttığına yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu tema içerisinde elde edilen kodlar ise kavram yanlışlarını giderdi, derse ilgilim arttı, derse dinlemem arttı, dersten keyif aldım, konulara aşinalığım arttı, derse dikkatim arttı, ders çalışmaya başladım, motivasyonum arttı, işbirliği sağladı şeklindedir.

Şekil 2: Öğrencilerin kavram karikatürlerinin kullanılmasının ders başarısını ne yönde etkilediğine ilişkin görüşleri



İkinci alt probleme ilişkin öğrenci görüşlerinin yer aldığı örnekler aşağıda sunulmuştur.

K-2. Bir kere kavramları karıştırmıyorum. Hatta arkadaşlarla kavramlarla takılmaya başladık. Çünkü karikatürler bunun olacağını gösterdi. Ders başarımın arttığını düşünüyorum.

K-5. İnsanın zevk aldığı bir şeyi öğrenmesi daha kolaydır bence. Bu tür karikatürler buna çok güzel bir örnektir. Onun için ders başarımı olumlu şekilde etkilemiştir. Çünkü bu çalışmayı yaparken arkadaşlarımla ve öğretmenlerimle çok iyi günler geçirdik.

K-6. Konuya yakınlığımızı ve derse ilgi duymamızı haliyle derste başarımızı olumlu etkiledi. Konular aklımda iyice yer edindi.

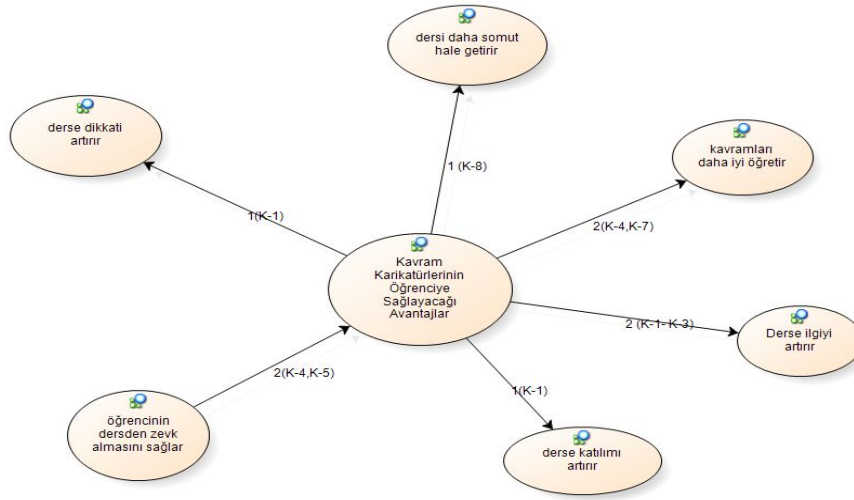
K-7 Karikatürlere gülerken farkında olmadan birçok düşünürün akımını öğrendik. Doğal olarak ders başarımın arttığını düşünüyorum. Çünkü artık derse yapacağıma inanıyorum. Dersi daha iyi takip etmeye çalışıyorum.

Kavram karikatürlerinin derste kullanılması öğrenciye hangi avantajları sağlayacağına ilişkin öğrenci görüşleri.

Felsefe Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Kullanımı

Kavram karikatürlerinin kullanılması öğrenciye hangi avantajlar sağlayacağına ilişkin öğrenci görüşleri tema ve kodlar olarak şekil 3’ de sunulmuştur. Şekil 3 incelendiğinde öğrenciler kavram karikatürlerinin öğrenciye sağlayacağı avantajları; dersi daha somut hale getirir, kavramları daha iyi öğretir, derse katılımı artırır, öğrencinin dersten zevk almasını sağlar ve derse dikkati artırır şeklindeki kodlar ile belirtmişlerdir.

Şekil 3: Kavram karikatürlerinin öğrenciye sağlayacağı avantajlara ilişkin öğrenci görüşleri



Üçüncü alt probleme ilişkin öğrenci görüşlerinin yer aldığı örnekler aşağıda sunulmuştur.

K-4. Avantajları; felsefeye yönelik olan kavramları çok daha anlaşılabilir bir vaziyete sokar. Öğrenci için sıkılmadan, eğlenerek gördüğü bir ders haline geliyor. Her ders için böyle olsa daha iyi olabilir. Öğrencilerin gerçekten ders işleniş biçimlerinden sıkıldığını biliyoruz ve felsefe derslerine bu şekilde karikatürle bir farklılık getirerek öğrencileri de o sıkılmış derslerden biraz daha uzaklaştırabilir.

K-5. Öğrenci katıldığı dersten zevk almak ister. Bu karikatürler onu güldürdüğü için derse katılımını olumlu yönde etkiler. Bu da derste ki başarısının artmasını sağlar.

K-6. Konuya aşina oluyorsun. Bu büyük bir avantaj. Derse normal bir öğrenci gibi değil de konunun öğretmeni gibi giriyorsun.

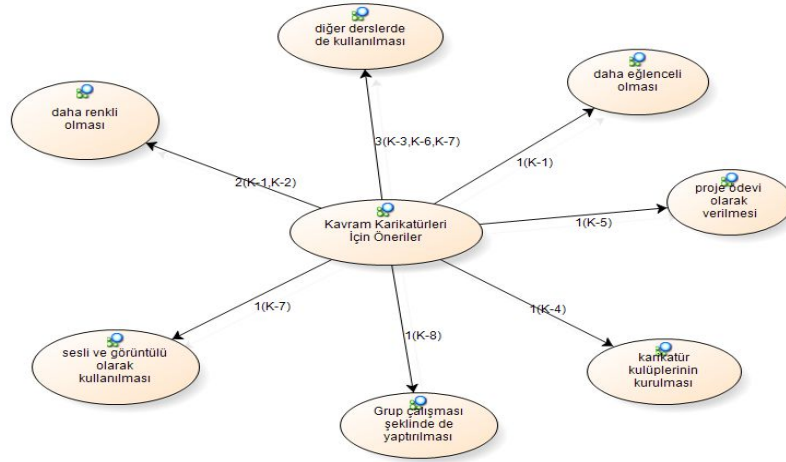
K-7. Felsefede çok fazla kavram var. Bunları anlamak ayrı dert karıştırmamak, ayır etmek ayrı dert. En azından karikatürler öğrencilerin hem anlamalarını sağlıyor hem de kafamızın karışmasını engelliyor.

Serkan ÜNSAL

Kavram karikatürlerinin daha etkin bir şekilde kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri.

Kavram karikatürlerinin daha etkin bir şekilde kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri tema ve kodlar olarak şekil 4’de sunulmuştur. Öğrenciler önerilerini; daha renkli olması, daha eğlenceli olması, proje ödevi olarak verilmesi, karikatür kulüpleri kurulması, grup çalışması yaptırılması, sesli ve görüntülü olarak kullanılması, diğer derslerde de kullanılması şeklinde sıralamışlardır.

Şekil 4: Kavram karikatürlerinin daha etkin bir şekilde kullanılmasına yönelik öğrenci görüşler



Dördüncü alt probleme ilişkin öğrenci görüşlerinin yer aldığı örnekler aşağıda sunulmuştur.

K-4 Her okulda karikatür kulüpleri oluşturarak orada felsefeye ait bir bölüm oluşturmak olabilir. Dersin bir bölümünde öğretmen, öğrencilerle birlikte karikatür inceleyebilir veya onların felsefi yönde nasıl bir karikatür istediklerini sorabilir.

K-5 Öğrencilere bu konuda proje ve performans ödevlerinin verilmesi, o ödevleri yaptığı için mükâfatlandırılması; o öğrenciyi mutlu eder ve derse olan ilgisini artırır.

K-7 Bana göre bu gibi projeler tüm eğitici ve öğretici şeylerde kullanılmalıdır. Böylelikle zihinde kalıcılığı artıracığına inanıyorum. Hatta bunu hem sesli hem görüntülü şekilde de geliştirmek, öğretilen bilgileri daha bir sevgiyle öğrenilmesine yol açacaktır diye düşünüyorum.

K-8 Bu tip çalışmalar öğrencilere grup çalışması olarak verilebilir. Tamamen hepsini öğrenci çizebilir. Ancak internetten bulabilir ve onları kullanabilir. Tamamen her şeyi öğrenci yapsa daha orijinal olur, ama internette de daha güzel olanları var. Onlar da kullanılabilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın temel amacı felsefe dersinde kullanılan kavram karikatürlerinin öğrencinin ders başarısına, derse yönelik tutumuna yönelik etkisini ve öğrenciye sağlayacağı avantajların neler olabileceğini öğrenci görüşleri bağlamında belirlemektir.

Araştırmaya katılan öğrenciler kavram karikatürlerinin felsefe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Çalışmanın bu sonucunu destekleyen; gerek yurt içi, gerekse yurt dışı bir çok çalışma bulunmaktadır. Nahiley, Stephens ve Sutherland (1981)'in çalışmasında, karikatür temelli öğretimin öğrencilerin derse karşı olan tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğine yönelik sonucu, Durmaz (2007)'in fen bilgisi öğretiminde karikatür kullanımı, öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özelliklerini olumlu etkilediğine yönelik sonucu, Özşahin (2009)'in coğrafya dersinde karikatürlerin kullanılmasının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu şekilde etkilediğine yönelik sonucu, Akzengin ve İbrahimoglu (2010)'nun sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının, öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğine yönelik sonucu ve Çakır ve Aydoğdu (2014)'nin sosyal bilgiler dersinde karikatür temelli etkinliklerle işlenen dersin öğrencilerin derse yönelik tutumlarında önemli bir artış sağladığına yönelik sonucu, bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Kavram karikatürlerinin kullanılmasının genel anlamda derslere yönelik tutumlarını olumlu etkilemesinin nedenleri olarak derse monotonluktan kurtararak, eğlenceli hale getirmesi, derse ilginç kılması ve içinde mizahı barındırması gösterilebilir. Böyle bir sonucun çıkması Schweinle, Meyer ve Turner (2006) kullanılan öğrenme yöntemleri ile öğrencinin derse yönelik motivasyonu ve tutumu arasında bir ilişkinin olduğuna yönelik görüşüyle de örtüşmektedir.

Bu araştırmanın sonucundan farklı sonuçlarında elde edildiği çalışmalar bulunmaktadır. Güler, Çakmak ve Kavak(2013)'in yapmış olduğu çalışmada karikatürlerle yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını etkilemediği sonucu, bu araştırmanın sonuçlarından farklılık göstermektedir. Güler, vd. (2013) böyle bir sonucun çıkmasının nedeni olarak ise araştırmadaki uygulama süresinin kısa olmasının ve uygulama sürecinde araya yarıyıl tatilinin girmiş olmasının etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan kavram karikatürlerinin konuyla tam ilişkilendirilememesi, konuya uygun olmaması, kullanılan karikatürlerin öğrenciler için ilginç ve mizah yönünün olmama ihtimalinin böyle bir sonucun çıkmasına neden olduğu düşünülebilir

Öğrenciler felsefe öğretiminde kavram karikatürlerinin kullanılmasına yönelik olarak ders başarılarını artırdığını ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen araştırma sonuçları olduğu gibi bu araştırmanın sonuçlarını desteklemeyen araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Bu araştırmanın sonucunu destekleyen araştırma sonuçları; Durualp (2006)'ın yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretiminde karikatür kullanımı öğrencilerin ders başarılarını artırdığına yönelik sonucu, Üstün (2007)'ün yaptığı çalışmada edebiyat dersinde

Serkan ÜNSAL

karikatür kullanımının öğrencilerin yazılı anlatım dersindeki başarılarını artırdığına yönelik sonucu, Kaya, Özyay Köse ve Konu (2016)'nın yaptığı çalışmada biyoloji dersinde karikatür destekli öğretimin, öğrenci başarısını artırdığına yönelik sonucu bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Böyle bir sonucun çıkması araştırma sonuçlarının kendi içerisindeki tutarlılığını da göstermektedir. Çünkü öğrencilerin herhangi bir derse yönelik olumlu tutum sergilemesi onun ders başarısını da olumlu etkileyeceğide söylenebilir. Araştırmanın bu sonucundan farklı olarak Balım, vd. (2008) çalışmasında karikatürlerin fen bilgisi dersinde kullanılmasının öğrencilerin başarılarını artırmadığına yönelik sonucu bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Öğrenciler kavram karikatürlerinin öğrenciye sağlayacağı avantajları; dersi daha somut hale getireceğini, kavramları daha iyi öğreteceğini, derse katılımı artıracaklarını, öğrencinin dersten zevk alacağını ve derste dikkati artıracakları şeklinde sıralamışlardır. Karikatürlerin öğrenciye katkılarına yönelik elde edilen bu çalışmada elde edilen sonuç, gerek yapılan diğer çalışmalarda elde edilen sonuçlarla gerekse literatürde var olan bilgilerle örtüşmektedir.

Khalid, Meerah ve Halim (2010) karikatürlerin kullanılmasının fizik gibi zor konuların yer aldığı derste bile öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırmada pozitif bir etkisinin olduğunu yönelik sonucu, Üstün (2007) ve Dereli (2008)'nin çalışmalarında ortaya koyduğu kavram karikatürlerinin öğrencilerin kaygılarını azalttığı, derse karşı ilgi ve motivasyonu artırarak derse karşı önyargıları kaldırdığına yönelik sonucu, Rule ve Auge (2005)'nin çalışmalarında karikatürlerin öğrencilerin için eğlenceli bir öğrenme ortamı da sağladığına yönelik görüşü bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Benzer şekilde Khalid, Meerah ve Halim (2010) yaptıkları çalışmada fizik öğretiminde karikatürlerin kullanılmasının öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını ve ilgilerini artırmada pozitif bir etkisinin olduğuna yönelik elde ettikleri sonuçta yine bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Sonuç olarak felsefe öğretiminde kavram karikatürlerinin kullanılması öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu şekilde etkilediği, ders başarısını artırdığı ve öğrenciye bir çok açıdanda avantaj sağladığı ifade edilebilir. Bu sonuçtan yola çıkarak felsefe öğretiminde kavram karikatürlerinin kullanılması, düz anlatım tekniğinin felsefe öğretiminde çok yoğun kullanımından kaynaklı öğrenci motivasyonunun azalması, buna bağlı olarak dersi dinleme isteğinin azalmasının ortadan kaldırılmasında (Kızıltan, 2012) dersin somutlaştırılmasında ve öğrencilerin felsefe dersine daha fazla ilgi duymalarının sağlanmasında (Biçer, 2013) bir teknik olarak kullanılabileceği ifade edilebilir.

Öneriler

Bu çalışma felsefe dersinde yer alan Bilgi Felsefesi ünitesinde yer alan konular üzerinde yapılmıştır. Diğer konular üzerinde de benzer çalışmalar yapılabilir.

Felsefe Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Kullanımı

Hazırlanan karikatürler Web ortamında hareketli ve sesli hale getirilebilir.

Öğrencilere grup çalışmaları yaptırılarak karikatür hazırlamaları istenebilir. Hazırlanan bu karikatürler sergi haline getirilebilir.

Felsefe ders kitaplarındaki karikatürlerin sayısı artırılarak felsefe öğretiminde daha etkin kullanılması sağlanabilir.

Kavram karikatürleri farklı öğretim yöntem ve tekniklerle bir arada kullanılabilir. Bir arada kullanımına yönelik nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akamca, G. Ö., Ellez, A. M. ve Hamurcu, H. (2009). Effects of computer aided concept cartoons on learning outcomes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 296-301. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.054>

Akdag, B. (2002). Ortaöğretimdeki felsefe derslerinin etkililiğinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 11-28.

Akengin, H. İbrahimoglu, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve derse ilişkin görüşlerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 1-19.

Altun, A. (2009). Sosyal Bilgiler dersinde karikatür kullanımı. Refik Turan(Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar* (s. 192-211). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Balım, A. G., İnel, D. ve Evrekli, E. (2008). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algısına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(1), 188-202.

Chin, C., ve Teou, L. Y. (2009). Using concept cartoons in formative assessment: Scaffolding students' argumentation. *International Journal of Science Education*, 31(10), 1307-1332. <http://dx.doi.org/10.1080/09500690801953179>

Clark, C. (2000). Innovative strategy: concept cartoons. *Instructional And Learning Strategies*, 12:34-45

Cleaver, S. (2008). Comics and graphic novels. *Instructor*, 117(6), 28-30.

Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd edition). USA: Sage

Demir, Y. (2008). *Kavram yanlışlarının belirlenmesinde kavram karikatürlerinin kullanılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Dereli, M. (2008). *Tamsayılar konusunun karikatürlerle öğretiminin öğrencilerin matematik başarılarına ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Durmaz, B. (2007). *Yapılandırıcı fen öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrencilerin başarıları ve duyuşsal özelliklerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla Üniversitesi, Muğla

Serkan ÜNSAL

Durualp, E. (2006). *İlköğretimde sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ekici, F., Ekici, E. ve Aydın, F. (2007). Utility of concept cartoons in diagnosing and overcoming misconceptions related to photosynthesis. *International Journal of Environmental and Science Education*, 2 (4), 111-124.

Ergün, M. ve Yapıcı, M. (2007). *Öğretmen Adaylarının Felsefe Dersine İlişkin Görüşleri*. 20.11.2016 tarihinde <http://myapici.blogspot.com/2007/12/retmen-adaylarinin-felsefe-dersine.html> adresinden alınmıştır.

Ersoy, A. (2016). Olgü bilim. Ahmet Saban ve Ali Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı yayıncılık.

Feasey, R. (2007). *Primary Science for Teaching Assistants*. USA-Canada: Routledge.

Gedik, N. (2016). Olgü Bilim. M. Yaşar Özden ve Levent Durdu(Ed.), *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.

Güler, H. K., Çakmak, D. ve Kavak, N. (2013). Karikatürlerle yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 149-160.

Gafoor, A. K ve Shilna V. (2013). Role of concept cartoons in chemistry learning Paper PKM College of Education, Madampam, Kannur Learning Science by Doing – Sciencing 1-9

Hatzitaskos, M., & Karacapilidis, N. (2010). *Fostering learning through the use of argumentative serious games*. In A. Villafiorita, R. Saint-Paul, & A. Zorer (Eds.), *E-infrastructures and e-services on developing countries* (pp. 1-10). Germany, Berlin: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-12701-4_1

Hoyun, C. (2012) *The Use of Cartons as Teaching a Tool in Middle School Mathematics*, Dissertation, Mathematics Education Columbia University

Kabapınar, F. (2005). Effectiveness of teaching via concept cartoons from the point of view of constructivist approach. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 135- 146.

Kaya, E., Köse, E. Ö., & Konu, M. (2010). Karikatür destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Bitkiler âlemi. Ekev Akademi Dergisi*, 20(67), 109-121

Keogh, B., & Naylor, S. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: An evaluation. *International Journal of Science Education*, 21(4), 431-446. <http://dx.doi.org/10.1080/095006999290642>

Kızıltan, Ö. (2014). *Cumhuriyet dönemi ortaöğretim felsefe dersi programlarının amaçları çerçevesinde felsefe anlayışlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.

Long, S. ve Marson, K. (2003). Concept cartoons. *Hands on Science*, 19(3), 22-23.

Felsefe Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Kullanımı

Morris, M., Merritt, M., Fairclough, S., Birrell, N. ve Howitt, C. (2007). Trialling concept cartoons in early childhood teaching and learning of science. *Teaching Science*, 53(2), 42-45.

Manav, F. (2015). Cumhuriyetten günümüze ortaöğretim felsefe dersi öğretim programlarında türk düşüncesi ve 2009 programına yeni bir ünite önerisi olarak türk düşüncesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (19), 173-180.

Mürsel, C. G. (2009). *Deyim ve atasözlerinin öğretiminde karikatürün etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Nahiley, J., & Stephens, J. ve Sutherland, J. (1982). Cartoons: When they are effective. *Journal of Extension*. 3-4, 531-540.

Oktay, A. S. ve Şakar, Ö. (2014). Ortaöğretim 11. Sınıf felsefe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi* 3(9), 103-116

Özşahin, E. (2009). Karikatürlerle coğrafya öğretimi. *Marmara Üniversitesi Coğrafya Dergisi*, 20, 101-122.

Rahim,A.,N, Halim, A.,H ve Mamat, R.(2014). Asian, learning via television cartoon. *Social Science*. Vol. 10, No. 15; pp, 8-14

Rule, A. C. ve Auge, J. (2005). Using humorous cartoons to teach mineral and rock concepts in sixth grade science class, *Journal of Geoscience Education*, 53(5), 548-55.

Sidekli, S., Er, H., Yavaşer, R., ve Aydın, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde alternatif bir yöntem. *Karikatür Bilimleri Dergisi*, 2(2),151-163

Uğurel, I. ve Moralı, S. (2006). Karikatürler ve matematik öğretiminde kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(170), 47-66.

Uslu, H. (2007). Eğitimde karikatür. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 84(7), 15-18.

Üstün, Ö. (2007). *Ortaöğretim üçüncü sınıfta türk dili ve edebiyatı dersinde karikatür kullanımının yazılı anlatım öğretimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Serkan ÜNSAL

EXTENDED ABSTRACT

Aim and Significance of Research. After the Ministry of National Education embraced a constructivist education system in 2005, it became a matter of debate about how to achieve a lasting and meaningful learning and a learner-centered education. Constructivist education system is a process by which the learner is active in the process of constructing knowledge, takes responsibility, adapts the knowledge he acquires into daily life, learns by doing-living, and the acquired knowledge becomes permanent and meaningful.

In order for this process to take place effectively, many active learning methods and techniques which offer the opportunity to create rich learning settings for teachers in accordance with constructivist approach may be used in place of traditional teaching methods (Inel, Balım ve Evrekli, 2009). One of these techniques is concept cartoons that enable students to participate actively in the class, to use multiple sensory organs in the learning process, to help solve their daily life problems; furthermore, they can also be used as potential educational tools that arouse students' interest in academic literacy (Cleaver, 2008; Balım, Inel & Evrekli, 2008).

The philosophy curriculum prepared by Board of Education and Discipline in the direction of constructivist education system in 2009-2010 was put into effect in the 2010-2011 academic year. Even if the acquisitions of the educational programs are arranged depending on the constructivist approach, it is crucial to transfer the content of the course to the students through choosing appropriate methods and techniques for constructivist approach (Kızıltan, 2012). However, upon examining researches on the philosophy teaching program, direct instruction technique has been used in philosophy teaching (Yılmaz, Cihan and Şahin, 2006; Ergün and Yapıcı, 2007). These results may indicate that philosophy courses are free from appropriate methods and techniques for constructivist approach.

Under investigation, the literature revealed various studies asserting that philosophy teaching program cannot fulfill its aims. Biçer (2013) determined that teachers expressed the problems encountered in the implementation of the philosophy teaching program as: indifference to the courses, negative prejudice against the courses, nonavailability of remarkable materials, lack of visual material, lack of material diversity. On the other, Unsal (2016) reported that philosophy is generally perceived as an abstract course by the students, while in such a study conducted by Akdağ (2002), students mentioned that philosophy is among the least interested course. In a more general sense, studies on philosophy teaching have revealed that the level of interest and motivation in students towards the philosophy course is low and that the philosophy is perceived as an abstract course.

Using techniques and materials that prevent negative attitudes of students towards philosophy course, increase interest and motivation, actively participate in teaching process, enable students to embody concepts easily in their minds and force students to produce as well as helping them develop their curiosity is likely to

Felsefe Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Kullanımı

be very significant in terms of enabling the philosophy teaching program to fulfill its aims (Kızıltan, 2012; Altun, 2009).

As there is always a need for well-prepared teaching materials that are used appropriately and effectively in order to increase the academic achievement of the students, to develop a positive attitude towards the course and to be effective in teaching (Başak, 2002; Eşgi, 2006; Kılınç, 2006). One of these materials is concept cartoons appropriate for constructivist education approach. (Morris, Merritt, Fairclough, Birrell and Howitt, 2007). No study is available related to the use of concept cartoons in philosophy courses.

This research aims to determine students' views on the use of concept cartoons used in philosophy courses. Hence, answers for the following questions have been sought:

1. How does the use of concept cartoons in philosophy course affect your attitude?
2. How does the use of concept cartoons in philosophy course affect your course success?
3. What advantages do you think the use of concept cartoons in philosophy courses will provide for students?
4. What are your suggestions for using concept cartoons more effectively in philosophy courses?

Method. The research aiming to determine students' views on the use of concept cartoons in philosophy course used phenomenological design (phenomenology), one of the qualitative research methods. Thus, the participants consisted of 34 students from the 11th grade at Toki Duran Karabuğuş Anatolian High School in which philosophy course is supported by concept cartoons. Concept cartoons were prepared by the students themselves. The points to be noted during the preparation phase were explained by the researcher. Among the cartoons, those which do not have educational value, which are not related to the topic are not included in the research. Sample cartoons are presented in Appendix. Data were collected through focus group interview with 8 students.

This research used a semi-structured interview form developed by the researcher. It constitutes 4 questions with respect to literature review, expert opinions and pre-implementation. Data analysis was conducted through content analysis method. The major purpose of content analysis is to conceptualize and interpret data that are similar and related to each other within the obtained data by arranging them under a certain concept and theme title (Yıldırım and Şimşek, 2013). Data was analyzed through "NVivo 8", a computer-aided qualitative data analysis program. Codes and themes generated during data analysis are presented in models and graphics.

Results, Discussions, and Suggestions. All of the students noted that the use of concept cartoons positively affects their attitudes towards philosophy course. The

Serkan ÜNSAL

reasons are as such; the course is taught with great pleasure, increase in the students' interests, the breaking of the negative prejudice, and great love for the teacher.

The whole students have expressed their course achievement increases. The codes obtained within this theme are; it eliminated my misconceptions, my interest in the course has increased, I have enjoyed the course, I have become much more familiar with the topics, I have started to study, my motivation has increased and it has provided cooperation.

The advantages of concept cartoons have been emphasized by students as following; it makes the course more concrete, teaches the concepts better, increases the attendance to the course, ensures the student to have pleasure, and awakes the attention of the students.

It is essential that the use of concept cartoons in philosophy teaching may eliminate some problems like the lack of students' motivation that is hindered due to the heavy use of direct instruction technique in philosophy teaching and decrease in students' desire for listening to the course (Kızıltan, 2012). It may also be advantageous in terms of making the course concrete as well as ensuring students to become much more interested in philosophy (Biçer, 2013).

This research study has a qualitative research design. Experimental studies may be carried out.

In-Service Training Courses may be organized so that concept cartoons can be used effectively by the teacher.

The cartoons which are prepared may be animated and audible in the web environment.

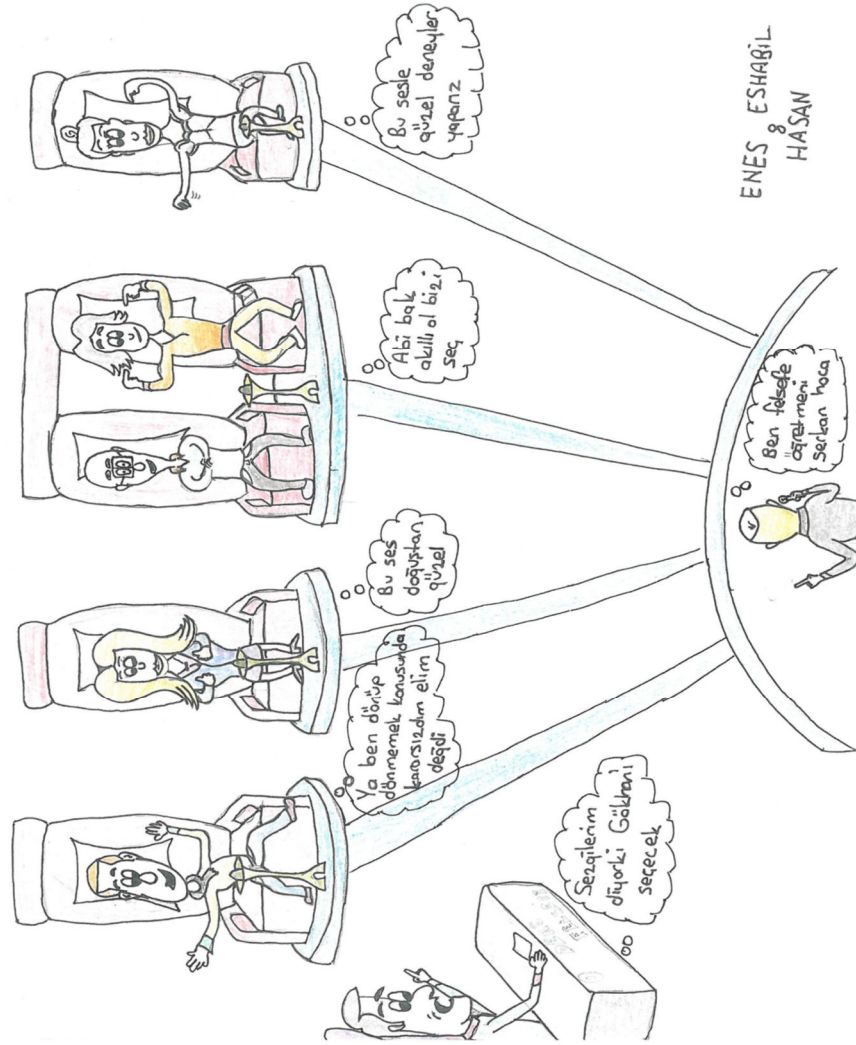
Students may be asked to make cartoons by teamwork. These cartoons may be exhibited.

The number of cartoons in philosophy textbooks may be increased.

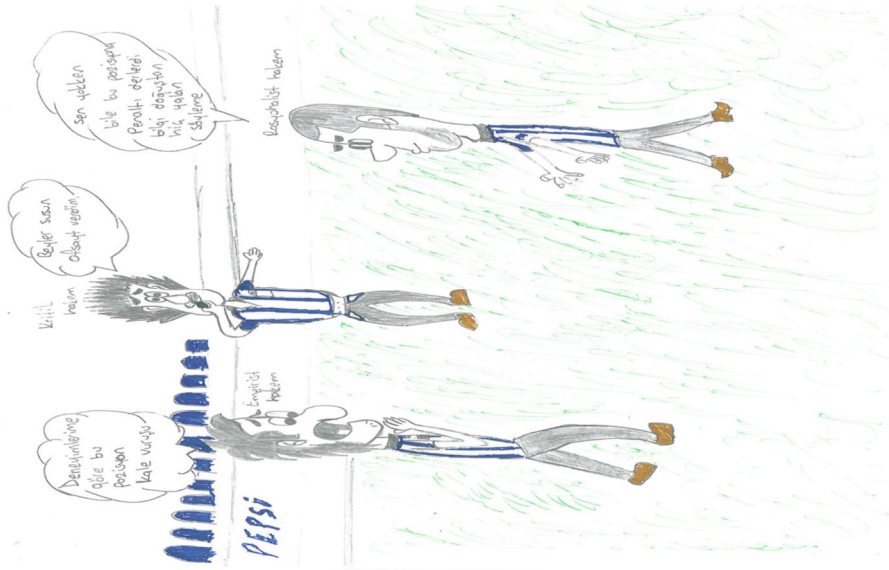
Concept cartoons can be used together with different teaching methods and techniques. Qualitative and quantitative studies related to the use of concept cartoons may be increased.

Concept cartoons can be used together with different teaching methods and techniques. Qualitative and quantitative studies related to the use of concept cartoons may be conducted.

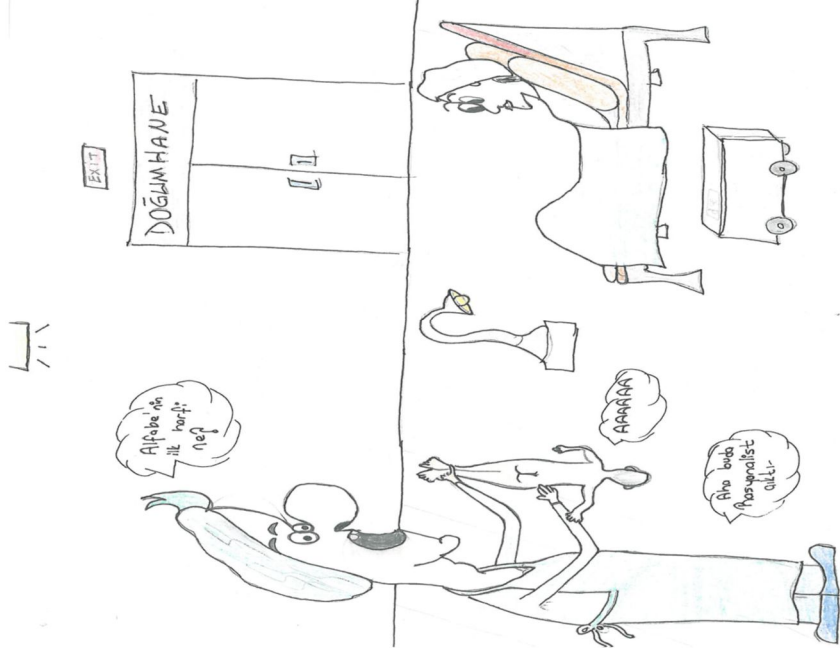
Felsefe Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Kullanımı



Serkan ÜNSAL



Felsefe Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Kullanımı



1950 SONRASI ERZİNCAN'DA EĞİTİM

Bülent ARI

Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi,
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, bulentari01@gmail.com

Mustafa Burak TOP

Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf
Eğitimi Anabilim Dalı, mburaktop@gmail.com

Makale Geliş Tarihi: 18.06.2017 Makale Kabul Tarihi: 27.09.2017

Özet

Eğitim, bir milletin kültürünün geleceğe aktarılmasını, aynı zamanda o toplumun bireylerinin çağdaş değerlere ve becerilere ulaşmasını sağlayan bir süreçtir. Eğitim, bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerinde önemli rol oynadığı için bir ülkenin gelişmişlik düzeyini belirleyen birçok faktörle ilişkilidir. Bu bağlamda bir ülkenin eğitim politikaları ve vatandaşlarına sunduğu eğitim hizmetleri oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı okur-yazar oranı, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kapsamında yıllara göre okul sayısı, öğrenci sayısı, öğretmen sayısı, öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı gibi nicel veriler ile 1950 yılı sonrasında Erzincan'daki eğitimin değişimini incelemektir. Çalışma betimsel bir araştırma olup veri toplama tekniği olarak belgesel tarama tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Erzincan'da örgün eğitimin her kademesinde okul, öğrenci, öğretmen sayısının arttığı görülmektedir. Bununla birlikte son yıllarda öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısında azalma olmuştur. Bu ortalamalar Türkiye ortalamasının altında yer almaktadır. Elde edilen verilerde 2006 yılında Erzincan Üniversitesi'nin kurulması ile yükseköğretim düzeyindeki öğrenci ve öğretim elemanı sayısında önemli bir artış olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Erzincan, Erzincan'da eğitim.

EDUCATION IN ERZİNCAN AFTER 1950

Abstract

Education is a period that helps a nation transfer its culture to the future and helps individuals of that society gain contemporary values and skills. Since education has a great importance in personal and occupational development of an individual, it is related to several factors determining development level of a country. In this context, educational policy of a country and educational services it offers its citizens are pretty important. In this study it was aimed to analyse the change of education in Erzincan after 1950 via quantitative data such as the rate of literate people, the number of schools, the number of students, the number of teachers and the average

1950 Sonrası Erzincan'da Eğitim
number of students per teacher. This is a descriptive study which employed documentary research as data collection technique. As a result of the research, it was observed that the number of schools, the number of students and the number of teachers have increased at all education levels in Erzincan. However, the average number of students per teacher has decreased in recent years. This average is below overall average of Turkey. The data obtained show that the number of students and instructors at higher education level has increased significantly since 2006 when Erzincan University was founded.

Key Words: Education, Erzincan, Education in Erzincan.

Giriş

İnsanın doğasında var olan üreticilik ve yaratıcılık her toplumda bir sosyokültürel sistemin oluşmasına kaynaklık etmektedir. Oluşan bu sosyokültürel ortamlardaki ürünler o topluma ait değerler olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanlar bu şekilde çeşitli düzeylerde topluluk oluşturarak kültürlenme süreçlerini devam ettirmişlerdir. Bu bağlamda kültür, toplum tarafından üretilen ve kullanılan bir değerler sistemidir. Toplumun ürettiği olduğu bu kültürel değerlerin yeni kuşaklara aktarılması olayı ise eğitimidir. Eğitim, toplum yaşamının kurallara göre ve düzenli olarak sürdürülebilmesi için oluşturulmuş olan toplumsal bir kurumdur. Eğitimin toplumsal düzeni oluşturmadaki rolü düşünüldüğünde, eğitim değişime açık ve gelişmeyi sağlayan toplumların başvuracağı kurumların başında gelmektedir (Aslan, 2001: 24-28). Toplumsal değişme kavramı içinde eğitimin iki işlevi vardır. Bunlardan biri eğitimin mevcut kültürü korumasıdır. Diğerisi ise toplumsal değişmeyi gerçekleştirebilecek bireyleri yetiştirmektir (Sağ, 2003: 14). Toplumsal gelişmenin ve kalkınmanın gerçekleştirilebilmesi için ihtiyaç duyulan insanların yetiştirilebilmesi, toplumdaki bireylere verilen eğitim ile yakından ilişkilidir. Toplumsal gelişmenin ve toplumsal gelişimin gerçekleşmesinde eğitimi bir araç olarak görenlerin yanında eğitimi toplumsal değişimin başlatıcısı olarak düşünenler de vardır. Her iki düşüncede de toplumsal, ekonomik, kültürel vb. alanlardaki gelişmede ve kalkınmada eğitimin önemli bir rolü olduğu kabul edilmektedir (Dinçer, 2003: 102-109).

Eğitimin bu anlamda kültürel değerlerin korunması ve aktarılmasında, toplumsal düzenin sağlanmasında, milli ve evrensel değerlerin kazanılmasında ve toplumdaki bireylerin gelişimleri ile toplumsal gelişme için önemli bir rol oynamaktadır.

Günümüzde daha fazla bilgiye daha kolay ulaşmak mümkündür. Bilginin yoğun ve karmaşık hale gelmesi bilgiyi kullanacak kişilere sınırlılık getirmektedir. Okul, bu süreçte bireylerin daha bilinçli ve seçici olmalarını sağlayarak onların bilgiye ulaşmalarını daha sistemli hale getirebilmektedir (Balay, 2004: 69). Okul sayısının yetersiz olması mevcut okullardaki sınıfların kalabalık olmasına neden olmaktadır. Bu durum ise eğitimin niteliği ile ilgili bazı sorunlara yol açmaktadır (Öğülmüş ve Özdemir, 1995). Başar (1998), kalabalık olmayan sınıfların öğretmene ek zaman

Bülent ARI, Mustafa Burak TOP

kullanma, az kaynakla yetinebilme, her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilme, öğrenci gelişimini kolay izleyebilme, sınıfı daha etkili yönetebilme, etkin öğrenmeyi kolaylaştırabilme fırsatları vereceğini ifade etmiştir. Bundan dolayı sınıflardaki öğrenci sayısının 30'dan az olmasının öğretmenlerin daha kaliteli eğitim verebilmelerine ve öğrencilerin daha başarılı olabilmelerine yardımcı olacağını belirtmiştir (Uludağ ve Odacı, 2002:).Yaman (2006), kalabalık sınıflarda etkili ve verimli iletişim düzeyinin düşük olduğunu ifade etmiştir.

Bu araştırmada okur-yazar oranı, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kapsamında yıllara göre okul sayısı, öğrenci sayısı, öğretmen sayısı, öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı gibi nicel veriler ile 1950 yılı sonrasında Erzincan'daki eğitimin değişiminin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar var olan bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamaya yönelik çalışmaları kapsamaktadır (Büyükoztürk vd., 2013: 22). Veri toplama tekniği olarak belgesel tarama tekniği kullanılmıştır. Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel tarama denilmektedir. Belgesel tarama, bir amaca yönelik olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini içermektedir (Karasar, 2007: 183). Belgesel tarama sürecinde, konuya ilişkin belgelerin bulunması, incelenmesi ve belli sonuçları açığa çıkaracak bir senteze ulaşabilmek için gerekli düzenlemenin yapılması gerekmektedir (Karasar, 2007: 188). Kaynak olarak kullanılan belgelerde herhangi bir değişikliğin söz konusu olmaması ve bunun sonucunda veri toplama işleminde güvenilirliğin yüksek olması, belgesel tarama tekniğinin en güçlü yanlarından biri olarak kabul edilmektedir (Karasar, 2007: 197).

Araştırmada 1950 sonrasında Erzincan'da ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kapsamında okul, öğrenci, öğretmen, öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı ile okur yazar oranındaki değişim incelenmiştir. Bu amaçla "1967 Erzincan İl Yıllığı", "1973 Erzincan İl Yıllığı", "1990 Erzincan İl Yıllığı" ve Türkiye İstatistik Kurumu tarafından hazırlanan "Seçilmiş Göstergelerle Erzincan 2013" eserleri incelenmiştir. Kaynaklardan elde edilen veriler değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Yapılan araştırmada Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan sonra çok düşük seviyelerde olan okuryazar oranlarının ilerleyen yıllarda hızlı bir şekilde arttığı görülmektedir. 1935 yılında Erzincan'da toplam nüfusun % 19.48'i okuryazar durumunda bulunmaktaydı. 1960 yılında bu oranın % 44.16, 1965 yılında % 45.43, 1970 yılında ise % 46 olduğu görülmektedir (1973 Erzincan İl Yıllığı: 58). "1967 Erzincan İl Yıllığı" ndaki bilgiler incelendiğinde ise bu yıllarda Türkiye'de okur yazar oranının % 48.1 olduğu görülürken bu oranın Erzincan'da %32.4 olduğu belirtilmiştir (1967 Erzincan İl Yıllığı: 175).

1950 Sonrası Erzincan'da Eğitim

1973 Erzincan İl Yıllığı'nda yer alan bilgiler doğrultusunda Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonraki yıllarda Erzincan ilinde okuryazar oranının büyük bir kısmını erkek nüfusun oluşturduğu görülmektedir. 1935 yılında Erzincan'da 6 yaş üzeri erkek nüfus 58.974 iken okuma yazma bilenlerin sayısı 12.692 dir. 66.776 olan kadın nüfusunda okuryazar sayısının ise 3000 olduğu belirtilmiştir. 1970 yılında ise 108.700 olan erkek nüfus içindeki okuryazar sayısı 69.730 iken 114.030 olan kadın nüfus içerisinde okuryazar olan birey sayısının 32.020 olduğu görülmektedir. Bu süreçte özellikle kadın nüfusu içindeki okuryazar olanların oranında önemli bir artış olduğu görülmektedir. 1990 Erzincan İl Yıllığı'nda (s: 146) ise Erzincan'da okuma yazma oranının 1990 yılında ise %87 yükseldiği belirtilmiştir.

Türkiye genelinde 15 yaş üzeri okur yazarı oranı 1980'lerde %65lerde iken bu oran 2000 yılında %89'a yaklaşmıştır. 2000 yılından sonra okur yazar oranında hızlı bir yükseliş meydana gelmiştir. 15 yaş altı dahil edildiğinde okur yazar oranının daha yüksek olduğu bilinmektedir (Kuş ve Mery, 2011).

Tablo 1: 1935-2014 Yılları Arasında Erzincan'daki Okul Sayıları

	Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul	Ortaöğretim
1935		43	1	
1945		173	1	
1950		273	3	1
1960		294	6	4
1970		434	12	5
1990		518	37	21
2010	116	163		53
2014	110	124	74	57

1935 yılında Erzincan'da 43 ilkokul, 1 ortaokul olmak üzere 44 okul bulunduğu görülmektedir. Bu sayı ilerleyen yıllarda hızlı bir şekilde artmıştır. 1950 yılı verilerinde ilk olarak bir ortaöğretim kurumu açılmış olduğu görülmektedir. 1990 yılında lise sayısı 21, ortaokul sayısı 37 ve ilkokul sayısının 518 olmak üzere toplamda 576'ya ulaştığı görülmektedir. 2010 yılında ilköğretim okulu sayısı 163 iken 2014 yılında 124 ilkokul, 74 ortaokul olduğu görülmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında mevcut olmayan okul öncesi eğitim kurumlarının sayısında son yıllarda önemli bir artış gösterdiği görülmektedir.

16.08.1997 tarihinde ilköğretimin kesintisiz sekiz yıla çıkarılması zorunlu hale getirilmiştir (Erçelebi, 2000: 91-97). Bu kanun ile birlikte ilkokul ve ortaokul ayrımı ortadan kalkarak 8 yıllık ilköğretim okullarında ilköğretim eğitimi verilmiştir. Bu uygulama 15 sene sürmüştür. 30.03. 2012 tarihinde "İlköğretim; 1 inci maddede belirtilen amacı gerçekleştirmek için kurulmuş dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumudur." "İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulması esastır. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte de kurulabilir." Maddesinin de bulunduğu kanun ile 4+4+4 eğitim sistemi esas alınmıştır (Memişoğlu, 2013: 16).. Bu eğitim sistemi ile ilköğretim eğitimi yeniden

Bülent ARI, Mustafa Burak TOP

ilkokul ve ortaokul şeklinde düzenlenmiştir. Bundan dolayı 2010 yılına ait verilerde ilköğretim okullarına yönelik sayısal verilere yer verilmiştir.

Tablo 2: 1935-2014 Yılları Arasında Erzincan'daki Öğrenci Sayıları

	Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul	Ortaöğretim
1935		9840	591	
1945		26920	1294	
1950		41138	1211	52
1960		48178	4445	2174
1970		127565	9008	3874
1990		34414	11841	6091
2010	2901	29142		14701
2014	3051	12947	13862	16420

1935 yılı sonrasında Erzincan'daki nüfus artışına paralel olarak okul sayılarında da artış olduğu görülmektedir. 1935 yılında 10.431 olan öğrenci sayısı 1950 yılında 42.401'e ulaşmıştır. 1950 yılı sonrasında orta öğretimde okuyan öğrenci sayısında da hızlı bir artış olduğu görülmektedir. 2014 yılı itibari ile Erzincan'daki öğrenci sayısının 46.820 olduğu saptanmıştır.

Tablo 3: 1935-2014 Yılları Arasında Erzincan'daki Öğretmen Sayıları

	Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul	Ortaöğretim
1935		264	30	
1945		866	44	
1950		840	61	7
1960		2305	247	81
1970		2349	438	226
1990		1566	233	468
2010	143	1806		832
2014	197	927	1003	1031

1935 yılında Erzincan'da 294 öğretmenin görev yaptığı belirlenmiştir. Bu sayının ilerleyen yıllarda arttığı ve bu artışın en fazla 1950 ile 1960 yılları arasında olduğu görülmektedir. 2014 yılındaki verilerde ise 2014 yılında Erzincan'da okul öncesi kurumlarında 197, ilköğretimde 927, ortaokulda 1003, ortaöğretimde 1031 öğretmenin görev yaptığı görülmektedir.

Tablo 4: 1935-2014 Yılları Arasında Erzincan'da Öğretim Düzeylerine Göre Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları

	Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul	Orta öğretim
1935		37.3	19.7	
1945		31.1	29.4	
1950		49	19.9	7.4
1960		20.9	18	26.9
1970		54.3	20.6	17.1
1990		22	50.9	13
2010	20.2	16.1		17.7
2014	15.4	14	13.9	16

Elde edilen verilerde 1935 yılında Erzincan'da ilköğretim düzeyinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının 37.3, ortaokulda ise 19.7 olduğu görülmektedir. İlköğretim düzeyinde bu oran 1970 yılında 54.3' e kadar çıkarken daha sonraki yıllarda azalmıştır. 2014 yılında ise bu oran 14'e kadar düşmüştür. Ortaokulda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının en fazla olduğu yıl 1990 (50.9) olmuştur. Bu oran 2014 yılında 13.9'a kadar düşmüştür. Ortaöğretimde ise öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 1960 yılında 26.9 iken bu oranın 2014 yılında 16 olduğu belirtilmiştir.

Tablo 5: 2008-2013 yılları arasında Türkiye, Erzincan ve Erzincan Çevresindeki (Erzincan, Erzurum, Bayburt) Ön Lisans ve Lisans Düzeyindeki Öğrenci Sayıları

	Öğretim Yılı	Mezun	Okuyan	Yeni Kayıtlı
Türkiye	2008-2009	409.023	2.757.828	807.400
	2012-2013	573.434	4.676.566	887.104
Erzincan, Erzurum, Bayburt	2008-2009	8.556	38.806	13.210
	2012-2013	10.833	80.348	28.252
Erzincan	2008-2009	1.508	6.645	2.720
	2012-2013	2.309	15.104	4.721

1990 Erzincan İl Yılığında 1989 yılında Erzincan Eğitim Yüksek Okulu'nda 760, Erzincan Meslek Yüksekokulu'nda 502 ve Hukuk Fakültesi'nde 25 olmak üzere toplamda 1287 öğrencinin yükseköğrenimine devam ettiği belirtilmiştir. Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi 2008 yılında Erzincan'da okuyan ve yeni kayıtlı olmak üzere toplam 9365 öğrencinin yükseköğreniminde (ön lisans ve lisans) devam ettiği görülmektedir. Bu sayı bölgede Erzincan, Erzurum ve Bayburt illerinde 52.006 olarak belirlenmiştir. 2013 yılında ise Erzincan'da okuyan ve yeni kayıtlı öğrenci sayısı 19825 olduğu görülmektedir. Erzincan'da yükseköğrenimine (ön lisans ve lisans) devam eden öğrencilerin 2008 ile 2013 yılları arasındaki artış oranının bölge illerdeki

Bülent ARI, Mustafa Burak TOP

(Erzincan, Bayburt, Erzurum) ve Türkiye'deki artış oranından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu yıllar arasındaki öğrenci sayısındaki artışın nedeninin 2006 yılında Erzincan Üniversitesi'nin kurulması olduğu söylenebilir.

Tablo 6: 2008-2013 yılları arasında Türkiye, Erzincan ve Erzincan Çevresindeki Öğretim Elemanı Sayısı Sayıları

		Profesör	Doçent	Yardımcı Doçent	Diğer Öğretim Elemanları	Toplam
Türkiye	2008-2009	13.662	7.360	18.538	60.944	100.504
	2012-2013	17.807	10.962	27.385	74.499	130.653
Erzincan, Erzurum, Bayburt	2008-2009	295	278	633	1.378	2.584
	2012-2013	416	314	857	1.838	3.425
Erzincan	2008-2009	6	7	79	161	253
	2012-2013	13	28	173	393	607

1990 Erzincan İl Yıllığı'nda 1989 yılında Erzincan Eğitim Yüksekokulu'nda 22, Erzincan Meslek Yüksekokulu'nda 22 öğretim elemanının olduğu ifade edilmiştir. Yukarıdaki tabloda ise 2008 yılında Erzincan'da 253 öğretim elemanının görev yaptığı belirtilmiştir. 2013 yılında ise 13'ü prof., 28'i doçent, 173'ü yardımcı doçent ve 393'ü diğer öğretim elemanları olmak üzere toplam 607 öğretim elemanının görev yaptığı belirlenmiştir. Bu 5 yıllık dönemde Erzincan'da görev yapan öğretim elemanı sayısındaki artış oranı % 139' dur. Bu oran bölgedeki (Erzincan, Bayburt, Erzurum) ve Türkiye'deki artış oranından yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç

1935-1990 yılları arasında Erzincan'da ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenci sayısı artmıştır. İlkokul düzeyinde ise 1970-1990 yılları arasındaki öğrenci sayısında azalma olduğu görülmektedir. Türkiye'de 1950 yılında ortaokul düzeyindeki öğrenci sayısı 68.187 iken 1960 yılında bu sayı 291.266 olmuştur (Adem, 1981). Bu sayı Erzincan'da ise 1211'den 4445'e çıkmıştır. Bu dönemde Erzincan'da ortaokul düzeyindeki artış oranının Türkiye'deki ortaokul düzeyindeki öğrenci sayılarındaki artış oranı ile benzer olduğu görülmektedir. Türkiye'de lise düzeyindeki öğrenci sayısı 1950 ile 1960 yılları arasında 22.169'dan 75.632'ye çıkmıştır (Adem, 1981). Bu yıllarda Erzincan'da lise düzeyindeki öğrenci sayısında 52'den 2174'e yükselmiştir.

1950 Sonrası Erzincan'da Eğitim

1945 yılında Erzincan'da henüz lise bulunmaması ve bu tarihten sonra liselerin açılması bu durumda etkili olmuştur. Erzincan'da ortaöğretimin 1950 yılından itibaren yaygınlaşmaya başladığını söylemek mümkündür.

1935 yılından sonra Erzincan'da 1990-2010 yılları arasında ilköğretim sayısında, 2014 yılında ise 2010 yılındaki verilere göre okul öncesi düzeyindeki okul sayısında azalma görülmüştür. Bunun dışında diğer okul türlerinde ilerleyen yıllarda okul sayısının arttığı görülmektedir. Okul öncesi dönemdeki öğretmen sayısı son yıllarda artmaktadır. İlköğretim düzeyinde 1950 yılında 1945 yılındaki verilere göre okul sayısı artmasına rağmen öğretmen sayısının azaldığı görülmektedir. Bunun dışında diğer düzeylerdeki öğretmen sayısı okul sayısına paralel olarak artmaya devam etmiştir.

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı eğitimin niteliği bakımından büyük önem taşımaktadır. Yaman (2009), yaptığı çalışmada sınıf büyüklüğü 41-50 arası olan öğretmenlerin, sınıf büyüklüğü 20-30 arası olan öğretmenlere göre dersin içeriğini tam olarak vermekte güçlük çektikleri, ders konuları ile ilgili yeterli örnekler veremedikleri ve eğitim teknolojilerini yeterince kullanamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2009)'ndaki etkinliklerin uygulanmasında ve öğrencilere gerekli dönütlerin verilmesinde sınıfların kalabalık olmasının öğretimi olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. Yılmaz ve Altinkurt (2011) yaptıkları çalışmada kalabalık sınıfların öğretmen adaylarının belirledikleri en önemli sorunlardan biri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erzincan'da yıllara göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısında düzenli bir artış ya da düşüş söz konusu değildir. Ancak 2014 yılındaki verilerde her okul düzeyinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu durum daha verimli ve etkili bir eğitim gerçekleştirilmesine olanak sağlayabilecek bir durumdur.

Yükseköğretim kurumunda ise 2006 yılında Erzincan Üniversitesi'nin kurulması ile Erzincan'da görev yapan öğretim elemanı sayısında ve Erzincan'da eğitim alan öğrenci sayısında önemli bir artış olduğu görülmektedir.

Kaynakça

Adem, M. (1981). Cumhuriyet Dönemi Eğitiminde Sayısal Gelişmeler. *Eğitim ve Bilim*. 12-20.

Aslan, A. K. (2001). Eğitimin Toplumsal Temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 16-30.

Balay, R. (2004). "Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.

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

Cumhuriyetin 50. Yılında Erzincan 1973 İl Yıllığı. Ayyıldız Matbaası. Ankara.

Bülent ARI, Mustafa Burak TOP

Dinçer, M. (2003). "Eğitimin Toplumsal Değişme Sürecindeki Gücü", *Ege Eğitim Dergisi*, 3 (1), 102-112.

Erçelebi, H. (2000). Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitimin İçinin Doldurulması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 91-97.

Erzincan İl Yıllığı 1967. Ayyıldız Matbaası. Ankara.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.

Kara, M. (Komisyon Başkanı). *Erzincan '90*. Aydoğdu Ofset Matbaacılık. Ankara.

Memişoğlu, S.P. ve İsmetoğlu, M. (2013). Zorunlu Eğitimde 4+4+4 Uygulamasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 14-25.

Öğülmüş, S. ve Özdemir, S. (1995). Sınıf ve Okul Büyüklüğünün Öğrenciler Üzerindeki Etkisi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı: 2.

Sağ, V. (2003). Toplumsal Değişim ve Eğitim Üzerine. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 11-25.

TÜİK (2014). *Seçilmiş Göstergelerle Erzincan 2013*. Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası. Ankara.

Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 153-154.

Yaman, E. (2006) Eğitim Sorunlarından Bir Boyut: Büyük Sınıflar ve Sınıf Yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261– 274.

Yaman, H. (2009). İlköğretim Türkçe Dersi Programı'nın Kalabalık Sınıflarda Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (1), 329-359

Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 942– 973.

Extended Abstract

Education is a process which helps a nation's culture be transferred to the future in addition to helping individuals in the society obtain contemporary values and skills. Keeping and transferring cultural values, providing social order, gaining national and universal values, and contributing personal development of individuals in a society are possible with education provided to the individuals. Education is related to various factors identifying development level of a country since it plays a crucial role in personal and professional development of individuals. In this regard, educational policies of a country and educational services it presents to its citizens are highly important. Physical opportunities as well as educational policies and educational programmes have important roles in educational services' achieving

1950 Sonrası Erzincan'da Eğitim

their goals. School, classrooms, student-teacher ratio and other physical opportunities in educational institutions are effective elements to achieve expected goals in education successfully. Aim of the study was to analyze change of education in Erzincan after 1950 with quantitative data such as rate of literate people, number of schools providing primary, secondary and higher education by years, number of students, number of teachers and student-teacher ratio.

The study was descriptive, and documentary survey technique was applied as data collection instrument. "1967 Erzincan Province Annual", "1990 Erzincan Province Annual" and "Erzincan 2013 with Selected Indicators" prepared by Turkish Statistical Institute were analysed. The data obtained from the sources were evaluated and interpreted.

The findings of the research showed that while 19.48% of total population of Erzincan was literate in 1935, the rate rose to 44.16% in 1960 and to 87% in 1990.

When number of schools were investigated in the sources, it was found that there were 44 schools, 43 of which were primary school and one of which was secondary school in Erzincan in 1935. Number of primary schools was 163 in 2010 whereas there were 124 primary schools and 74 secondary schools in 2014. It was seen that the first secondary school existed in 1950 annual data. This number reached 21 in 1990, and 57 in 2014.

Number of students in Erzincan increased in accordance with number of schools after 1935. While number of students was 10.431 in 1935, it became 42.401 in 1950. Furthermore, there was a heavy increase in number of students studying at secondary schools after 1950. It was found out that number of students in Erzincan by 2014 was 46.820.

The data obtained showed that there were 294 teachers on duty in 1935. However, there were 197 teachers in pre-school institutions, 927 teachers in primary schools, 1003 teachers in secondary schools and 1031 teachers in high schools in 2014. The highest rise in rate of increase in number of teachers was between 1950 and 1960.

It was revealed that student-teacher ratio on primary education level in Erzincan in 1935 was 37.3, and it was 19.7 on secondary education level. Although this rate reached 54.3 on primary education level in 1970, it decreased in the following years. This rate dropped to 14 in 2014. The highest student-teacher ratio on secondary education level was in 1990 (50.9). This rate decreased to 13.9 in 2014. While student-teacher ratio on high school level was 26.9 in 1960, this rate became 16 in 2014.

It was reported in 1990 Erzincan Province Annual that 1287 students, 760 of whom were in Erzincan Education College, 502 of whom were in Erzincan Vocational College and 25 of whom were in Faculty of Law, studied on higher education level in 1989. On the other hand, number of students studying and newly matriculated was

Bülent ARI, Mustafa Burak TOP

19825 in 2013. It was concluded that the rate of increase in number of students studying on higher education level (short cycle and first cycle) in Erzincan between 2008 and 2013 was higher than the rate in the provinces of the region (Erzincan, Bayburt, Erzurum) and in Turkey.

As a result of the study, it was found that number of schools, students and teachers went up in every levels of formal education. However, there has been a decrease in student-teacher ratio in recent years. The average is below Turkey average. The data collected showed that number of students and teachers on higher education level rose dramatically following foundation of Erzincan University in 2006.

Consequently, it was revealed that while number of students on secondary or high school levels and number of schools showed an increase by years, number of students on primary education level decreased after 1970. On the other hand, student-teacher ratio has gone down on all educational levels in recent years. This can be regarded as a good improvement. The data collected showed that number of students and teachers on higher education level rose dramatically following foundation of Erzincan University in 2006, and this increase was more than rate of increase in the region (Erzincan, Bayburt, Erzurum) and in Turkey.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SU DÖNGÜSÜ KONUSUYLA İLGİLİ BİLGİ YAPILARI

Ayşegül DERMAN

Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü

Mehmet YARAN

Gaziantep Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Biyoloji Bölümü

Makale Geliş Tarihi: 02.02.2017 Makale Kabul Tarihi: 19.08.2017

Özet

Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin su döngüsü konusuyla ilgili bilgi yapılarını Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi ve Yazma- Çizme Tekniği aracılığıyla belirlemektir. Betimsel desenli bu çalışma 2014- 2015 akademik yılı bahar yarıyılında 95 lise öğrencisiyle yürütülmüştür. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi ile elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin su döngüsüyle ilgili bilgi yapılarında bulunan kavramlar “su döngüsünün tanımı”, “su döngüsünün basamakları” ve “su döngüsünün gerçekleştiği ortamlar” olmak üzere üç kategoridedir. “Su döngüsünün tanımı” kategorisinde 19 farklı kavram 206 frekansla temsil edilmektedir. “Su Döngüsünün Basamakları” kategorisinde 17 farklı kavram 286 frekansla temsil edilmektedir. “Su Döngüsünün Gerçekleştiği Ortamlar” kategorisinde 18 farklı kavram 136 frekansla temsil edilmektedir. Yazma- Çizme Tekniğiyle elde edilen bulgular ise öğrencilerin konuyla ilgili % 49.4 oranında bilimsel vurgusu olmayan; %45.3 oranında ise kabul edilebilir düzeyde eksik bilimsel bilgiler içeren; %5.3 oranında tamamen doğru ve eksiksiz, bilimsel bilgiye uygun bilgi yapıları oluşturduklarını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Çevre Eğitimi, Su Döngüsü, Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi, Yazma-Çizme Tekniği, Lise Öğrencileri

HIGH SCHOOL STUDENT’S KNOWLEDGE STRUCTURE RELATED TO WATER CYCLE TOPIC

Abstract

The aim of this study is to determine knowledge structure of high school students about water cycle through Independent Word Association Test and Writing-Drawing Techniques in an integrated manner. Descriptive patterned this study was conducted with 95 high school students in the 2014 - 2015 academic year spring semester. Content analysis was used. According to findings obtained via Independent Word Association Test, the concepts hold by students in their knowledge structure about the water cycle have been corresponded to following three categories: ‘Description of the water cycle,’ ‘stages of the water cycle’ and ‘environment where the water cycle takes place’. 19 different concepts are represented by 206 frequencies in the category of “the description of the water

Ayşegül DERMAN, Mehmet YARAN

cycle". 17 different concepts are represented by 286 frequencies in the category of "the stages of the water cycle". 18 different concepts are represented by 136 frequencies in the category of "the environments on which the water cycle occurs". And according to the findings which had been obtained by the Writing-Drawing Technique, the category having highest representation level is the category involving the drawings at caricature level which are far away from the scientific knowledge, having no scientific emphasis, the ones which are conflicting with the scientific knowledge (49.4%) and the acceptable-scientific (45.3%) ones.

Keywords: Environmental education, Water cycle, Independent Word Association Test, Writing-Drawing Techniques, High School Students

1. Giriş

Günümüzde çevre problemleri yeryüzünde yaşayan tüm canlıları etkileyen boyutlara ulaşmıştır. İnsanların, yeryüzünde gerçekleştirdiği faaliyetlerle, bu problemlerin birçoğunun ortaya çıkmasına hem sebep olan hem de bu problemlerden etkilenen canlı grubu olması aslında manidardır. Çevre krizi insan odaklıdır ve ilk bakışta yerel gibi görünen çevre problemleri küresel sonuçlar doğurmaktadır. Bundan dolayı temelde bu durum bir eğitim sorunudur. Çevre problemleri hakkında önlemlerin alınması ve gerekli bilinç kazanılmasında çevre eğitimi önemli rol oynamaktadır (Eroğlu, 2009; Derman, 2013). Uluslararası konferanslar, çalıştaylar ve yayımlanan deklarasyonlar çevre eğitiminin gelişmesine katkı sağlayan faaliyetlerdir. Bu etkinliklerde çevre eğitiminin iki temel amacına vurgu yapılmıştır. Bunlar bireylerin çevre okuryazarlıklarının ve çevreye yönelik sorumlu davranışlarının geliştirilmesidir (Teksöz, Şahin ve Ertepinar, 2010). Doğal kaynakların korunarak gelecek nesillerin de yaşam kalitesinin güvence altına alınabildiği bir toplum, bireylerin okulda ve okul dışı ortamlarda yaşam boyu eğitimleriyle ancak mümkün olabilir. Çevre eğitimi temel olarak 'çevre okuryazarı' bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Teksöz ve diğ., 2010). Çevre okuryazarlığı için farklı tanımlamalar yapılmakla birlikte, bu tanımlamalarda çevre okuryazarlığı için vurgulanan ortak nokta, dünyadaki doğal sistemlerin çalışma şekli ve insan etkinliklerinin bu sistemlere etkisi üzerine bilgi, farkındalık, duyarlılık ve sorumluluk sahibi olmaktır (Teksöz ve diğ., 2010). Bireylerin çevre konularındaki bilgi düzeyleri ile çevreye yönelik tutumları arasında pozitif bir korelasyon olduğunu, bilgi artışının tutum, kullanımlar ve ilgide artışa neden olacağına dair bulgular ortaya koyan çalışmalar vardır (Uzun ve Sağlam, 2007; Hungerford ve Volk, 1990). Sürdürülebilir bir gelecek için çevre kalitesinin artırılması adına doğru kararlar verebilecek bireyler yeterli çevre bilgisiyle donatılmış olmalıdır. Bununla birlikte çevreye yönelik sorumlu davranışın gelişmesini sağlayacak faktörler sadece bilgiyle açıklanamayacak kadar karmaşıktır. Chawla ve Cushing (2007), bu faktörleri çevreye ilgi, çevre konularında bilgili olma, çevre eylem stratejilerinin kullanım becerileri ve bireysel başarıya inanç şeklinde özetlemiştir. Tiflis Bildirgesi final raporunda eğitimin rolü şöyle açıklanmaktadır (UNESCO- UNEP, 1977, 12) "Çevre problemleriyle baş etmede ve

Lise Öğrencilerinin Su Döngüsü Konusuyla İlgili Bilgi Yapıları

çevreyle ilgili fırsatların iyi değerlendirilmesi noktasında eğitimin rolü hayatidir. Kurumların çevre sorunlarına çözüm oluşturulmasına katkı sağlayabilmeleri ancak kamu ve meslek gruplarının ihtiyaç duyduğu nitelikte bilgi, anlayış, değer ve becerilerle donanmış bireylerle mümkün olacaktır. Bu nitelikte bireylerin yetişmesi için çevre eğitimine, formal eğitimin her kademesinde yer verilmelidir”

Türkiye’de 1999 yılında Çevre Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında programlara zorunlu çevre dersleri getirilmesi konusunda işbirliği protokolü imzalanmıştır. Bu protokolün amacı örgün eğitim içerisinde öğrencilerde çevre bilincinin geliştirilmesidir. Türkiye’de ilköğretimde ve ortaöğretimde çevre eğitimi ayrı bir ders olarak yer almamaktadır. Çevre konuları ilköğretimde hayat bilgisi, fen ve teknoloji ve sosyal bilgiler; ortaöğretimde ise kimya, biyoloji, coğrafya derslerinin müfredatına dahil edilerek verilmektedir (Eroğlu, 2009). Dünyamızdaki doğal döngülerden birisi olan ve yeryüzündeki canlılığın devamı için çok önemli olan su döngüsü olgusuna ilköğretim ve ortaokulda hayat bilgisi, fen bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde (Alkış, 2006); liselerde ise kimya ve coğrafya derslerinde yer verildiği görülmektedir. Su döngüsü olgusu, Coğrafya öğretim programında (MEB, 2015) 9. Sınıf “Doğadaki Zenginlik: Hava-Su-Bitki-Toprak” ünitesinde ve “Troposferde Neler Oluyor: Hava ve İklim” konu başlığı altında yer alırken; kimya öğretim programında (MEB, 2013) 10. Sınıf “Kimya Her Yerde” ünitesinde ve “Su ve Hayat” konu başlığı altında yer almaktadır. Ülkemizde öğrencilerin “su döngüsü” olgusunu kavramalarıyla ilgili eğitim araştırmalarını incelediğimizde ortaokul öğrencileriyle (Alkış, 2006) ve fen bilgisi öğretmeni adaylarıyla (Çelikler ve Topal, 2011) yürütülmüş çalışmalara rastlanmasına rağmen lise öğrencilerinin bu konudaki kavramalarını ele alan kapsamlı bir çalışmanın olmaması dikkatimizi çekmiştir. Bu noktada çalışmamızın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin “su döngüsü” konusuyla ilgili bilgi yapılarını bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve yazma-çizme tekniği aracılığıyla belirlemektir.

1.2. Kuramsal Çerçeve

Doğada su, hava, toprak, canlılar arasında sürekli ve dinamik bir madde alışverişi vardır. Bu alışveriş maddelerin tekrar kullanılmasına imkân tanıyarak canlı yaşamının devamını sağlamaktadır. Yeryüzündeki bütün sular, su döngüsüne katılmaktadır. Bu etkileşim şu şekilde açıklanmaktadır (Para ve Reis, 2009; Çelikler ve Topal, 2011): Denizlerden buharlaşan su, yağış olarak yeryüzüne dönmekte, bir kısmı yüzeysel sularda birikip, bir kısmı da yeraltı sularına karışmaktadır. Yeraltı sularının son toplanma yeri ise deniz ve okyanuslardır. Burada toplanan sular, su döngüsüne devam eder. Deniz ve okyanuslardan buharlaşan su karalara geçmeden tekrar yağmur, kar, dolu, biçiminde deniz ve okyanuslara geçer. Buharlaşma ve terleme yoluyla yükselen su, bulutlarda yoğunlaşarak yağışı oluşturur. Yağış olarak geri dönen suyun bir kısmı yüzey sularında (göl ve denizlerde) depo edilirken bir kısmı da yeraltı sularına karışır. Toprağa giren su, yeraltı suyu olarak tekrar denizlere akar.

Ayşegül DERMAN, Mehmet YARAN

Henriques (2000) su döngüsü, atmosfer, mevsimler, küresel ısınma, buharlaşma, hal değişimi, bulut, yağış ve sera etkisi ile ilgili kavram yanlışları ve bunların olası nedenlerini incelediği çalışmasında öğrencilerin birçoğunun görüşünün su döngüsünün, suyun donma ve erimesini kapsadığı şeklinde olduğunu tespit etmiştir. Oysa su döngüsü, suyun buharlaşmasını, su buharının yoğunlaşarak bulutlardan yeryüzüne inen yağmur ya da kar haline gelmesini kapsar. Ona göre bu yanlış kavrama, öğrencilerin kaynama ve donma kavramlarını buharlaşma ve yoğunlaşma kavramlarından daha önce anlamış olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin su döngüsü ve yağmurun mekanizmasını tamamen anlayabilmeleri için buharlaşma ve yoğunlaşma kavramlarını da anlamaları gerekmektedir (Akt: Alkış, 2006, 135). Osborne ve Cosgrove (1983) suyun kaynama, buharlaşma ve yoğunlaşma olaylarının gerçekleşme mekanizmasıyla ilgili öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla 8-17 yaş aralığındaki 43 öğrenciyle mülakat yapmışlardır. Bu mülakatlar sonucunda öğrencilerin kaynama, buharlaşma, yoğunlaşma ve erime kavramlarıyla ilgili yüzeysel anlamalara sahip olduklarını ve düşük düzeyde bilimsel anlamalar gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Bar (1989) 5-15 yaş aralığındaki İsraili öğrencilerin su döngüsü hakkındaki görüşlerini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin su döngüsünü anlayabilmeleri için ön koşul bilgi olarak buharlaşma, yoğunlaşma ve serbest düşme kavramlarını anlamaları gerektiğini vurgulamıştır. Ayas, Özmen ve Coştu'ya göre (2002), lise öğrencileri buharlaşma ve yoğunlaşma kavramlarıyla ilgili olarak yüzeysel kavramlar ve bazı yanlış kavramlar geliştirmişlerdir. Lise öğrencilerinde sınıf düzeyi arttıkça buharlaşma kavramının gelişimi düzenli olarak artmaktadır. Üst sınıflardaki öğrenciler kavramla ilgili soruları doğru cevaplama ve kavramla ilgili olayları yorumlamada alt sınıflardaki öğrencilere göre daha iyidirler. Ayrıca bazı öğrenciler buharlaşma olayının sıvı ile ortam sıcaklıkları arasındaki farklılığa bağlı olduğunu, ortamın sıcaklığının sıvı sıcaklığından fazla olması durumunda sıvının ortamdaki ısı alarak buharlaşacağını, sıvının sıcaklığının ortamın sıcaklığından fazla olması durumunda buharlaşmanın gerçekleşmeyeceğini düşünmektedirler. Bazı öğrencilere göre ise *"ortam sıcaksa buharlaşma olur, soğuksa yoğunlaşma olur"* (Syf. 81-82). Alkış'ın (2006) 5. Sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında ortaya koyduğu bulgulara göre "su döngüsü" ile ilgili öğrencilerin %50'si doğru algılamalar, %8.3'ü *"su döngüsü, suyun hal değiştirmesidir"* şeklinde sınırlı algılamalar ve %7'si ise çeşitli yanlış algılamalar geliştirmişlerdir. Çelikler ve Topal (2011) fen bilgisi öğretmeni adaylarının "su döngüsü" kavramıyla ilgili bilgi düzeylerini çizme tekniği ile ele aldıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin kısmen doğru (%56) ve eksik bilgi (%22.6) düzeylerinde yoğunlaştığını ortaya koymuşlardır.

Shebardson ve diğer. (2009) tarafından yürütülen öğrencilerin su döngüsünü kavramlarının sınıf düzeyine göre değişimini ele alan bir araştırmada, öğrenciler, su döngüsüne ilişkin aldıkları müfredat odaklı eğitim sunucunda, su döngüsü olayını somut bir varlık olarak kabul etmişler, günlük hayatta karşılaştıkları yağmur, kar, buharlaşma gibi olaylarla su döngüsünün ilişkisini kuramamışlar, olayı sadece teorik bir vaka olarak tarif etmişlerdir.

Yukarıda detaylı bir biçimde ortaya konulan perspektifle bu çalışmada lise öğrencilerin “su döngüsü” konusuyla ilgili bilişsel (bilgi) yapıları bütüncül ve kapsamlı bir biçimde ele alınmıştır.

1.3. Bilgi Yapısı

Beyinle ilgili bilimsel çalışmalar, halihazırda beynin bilişsel fonksiyon boyutunu detaylı olarak açıklayamamaktadır. Bu sebeple bilişsel modeller, zihinsel becerilerin deneysel verilere göre tasarlandığı ve bilişsel (cognitive) modüllerin tanımlanabilir beyin yapısıyla gerekli ilişkilendirme yapılmadan önerildiği “kara kutu” yaklaşımının ötesine geçememektedir (Taber, 2008). Bu sebeple bilişsel modellerde bellek, beynin tanımlanabilir anatomik özellikleri ile ilişkilendirmeden sadece fonksiyonları açısından nitelendirilerek “çalışan bellek” ve “dil edinim araçları” gibi kavramlar önerilebilmektedir. Bellek bilgi işlem sisteminin temel unsurudur. Klasik bellek modeli, insanoğlunun öğrenmesinde önemli rolü olan (Paas ve Ayres, 2014) “çalışan bellek- working memory” ve “uzun süreli bellek- long term memory” olmak üzere iki tür bellek kaydı üzerinde dururken diğer bakış açıları farklı etkinlik ya da işlem düzeylerine sahip bir tane bellek olduğunu savunur. Bellek bilgiyi alır ve birleştirici ağlar ile onu bellekteki diğer bilgilerle birleştirir (Akt: Schunk, 2009: 181; Jensen, 2006: 104- 109). Bilimin içeriği ve organizasyonundaki ilişkilendirmelerin biçimi öğrenme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Öğrenenlerin bilgiyi sunma ve organize etmede kullandıkları süreçler, bilgi ve beceri düzeyleri öğrencilerin öğrenmesinde etkili olan önemli faktörlerdendir (Tyson, Venville, Harrison ve Treagust, 1997). Ausubel ve Anderson’a göre (Akt: Wilson, 1990) öğrenme teorilerinden bilişsel yaklaşımlar, öğrenenlerin deneyimlerine dayalı olarak inşa ettiği kavram ve şema setleri ile çevreleri arasındaki etkileşime vurgu yaparlar. Bu kavram ağları bireyin bilişsel yapısını oluşturur. Tsai (2001) ‘ye göre öğrencilerin fen sınıflarında edindikleri bilgiler uzun süreli bellekte hiyerarşik olarak organize edilmektedir ve hafızalarındaki “bilişsel yapı- cognitive structure” olarak sunulabilmektedir. Bilgi yapısı [structural knowledge (Jonassen ve diğer., 1993’ten aktaran Liu ve Ebenezer 2002) veya knowledge structure (Nakiboğlu 2008)] herhangi bir konu alanındaki [çözümler (Derman ve Eilks, 2016), atom (Nakiboğlu 2008) gibi] kavramların nasıl ilişkilendirildiği hakkında bilgi sunar. Bilgi yapısı içeriğe özgü bilişsel yapı (content-specific cognitive structure) olarak da tanımlanır ve öğrencilerin kavramsal anlayışının temel öğeleriyle uğraşmaktadır(Liu ve Ebenezer 2002).

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın katılımcıları 2014-2015 akademik yılı bahar yarıyılında Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir ilçede farklı devlet liselerine devam eden 95 tane lise öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubu, öğrencilere çalışmayla ilgili bilgi verilerek çalışmaya katılmayı kabul eden gönüllü öğrencilerden oluşturulmuştur.

Ayşegül DERMAN, Mehmet YARAN

Katılımcıların yaşlarının minimum değeri 16, maksimum değeri 18 olmakla birlikte neredeyse tamamına yakını 17 yaşındadır. Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların % 38,9’sı kız; % 61,1’i erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans Ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kız	37	38,9
Erkek	58	61,1
Toplam	95	100

2.2. Veri Toplama

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi” ve “Yazma- Çizme Tekniği” kullanılmıştır.

2.2.1. Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi (BKİT)

Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi (BKİT), fen eğitimi araştırmalarında çoğunlukla öğrenenlerin bir olguyla ilgili bilişsel yapılarındaki (uzun dönemli hafızalarındaki) kavramlarını, kavramlar arası bağları, kavramsal yapıları belirlemek ve haritalamak için uyarıcı kelimeye verilen cevap kelimelerden yola çıkılarak kullanılan veri toplama aracıdır ve birçok araştırmacı tarafından kullanılmıştır (Shavelson, 1972; Gunstone, 1980; Bahar ve Hansell, 2000; Nakipoğlu, 2008; Köseoğlu ve Bayır, 2011; Schizas, Katrana ve Stamou, 2013; Kurt ve Ekici, 2013; 2013a). Fen eğitimi alanındaki farklı çalışmalar (Bahar ve Hansell, 2000; Derman ve Eilks, 2016; Nakipoğlu, 2008) BKİT’nin öğrencilerin bilişsel yapılarındaki kavramların tipi, sayısı ve bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarması bakımından güçlü bir teknik olduğunu ortaya koymuştur ve bu teknik, zihine gelen fikirleri sınırlamadan, uyarıcı kelimeyle ilişkilendirme varsayımına dayanır. BKİT, uyarıcı kelime ve cümle bölümlerinden oluşmaktadır. Gunstone’a (1980) göre kelime ilişkilendirme testlerinde yer alan cümle bölümleri öğrenenlerin bilişsel yapılarında yer alan kavramlar arasındaki ilişkilerin doğasını ortaya koyması bakımından fonksiyondur. Ancak Nakipoğlu (2008) kelime ilişkilendirme testlerinin, kavramlar arasındaki ilişkilerin doğasını ortaya koymadaki metodolojik sınırlılığının farklı tekniklerle desteklenerek elimine edilebileceğini belirtmiştir. Biyoloji eğitimi alanında, öğrencilerin belli konulardaki (ozmoz, difüzyon, bakteri gibi) bilişsel yapılarını belirlemek için BKİT’nin yazma- çizme tekniği ile birlikte kullanıldığı farklı çalışmalar sözkonusudur (Kurt ve Ekici 2013a; 2013b; Kurt ve diğer., 2013;). Bu perspektifle bu çalışmada öğrencilerin “su döngüsü” konusuyla ilgili bilgi yapılarındaki kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin doğasını daha detaylı ve bütüncül bir biçimde belirleyebilmek için BKİT, yazma- çizme tekniği ile desteklenerek kullanılmıştır. “Su döngüsü” kavramı “Su döngüsü” konusunun merkez kavramı olduğu için bu çalışmada kullanılan BKİT’nde uyarıcı kelime olarak sadece “su döngüsü” kavramını kullanmak bu çalışmanın araştırmacıları tarafından uygun görülmüştür. Bu çalışmada kullanılan BKİT’nin tasarımı şu şekildedir.

Lise Öğrencilerinin Su Döngüsü Konusuyla İlgili Bilgi Yapıları

Uyarıcı kelime (su döngüsü), uyarıcı kelimedenden uzaklaşmanın neden olabileceği zincirleme etkisinin önüne geçebilmek amacıyla (Köseoğlu ve Bayır, 2011; Kurt, 2013; Kurt ve Ekici, 2013a; 2013b), A₄ kağıda ilişkilendirme için gerekli boşluk bırakılarak, alt alta 10 kez yazılmıştır. Çünkü öğrenci her kavram yazımında anahtar kavrama tekrar dönmezse anahtar kavram yerine cevap olarak yazdığı kelimelerin aklına getirdiği kelimeleri yazabilecektir. Bu durum testin amacına ulaşmasını engelleyecektir. Ayrıca her sayfanın en altında cümle yazabilecekleri bir bölüm sunulmuştur. Öğrencilere uyarıcı ve cevap kelimeyi kullanarak cümle yazmaları vurgulanmıştır (Shavelson, 1972). BKİT'nin veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda her bir uyarıcı kelime için 30 sn (Nakipoğlu, 2008) ve 1 dakika (Gunstone, 1980; Shavelson, 1972) zaman dilimlerinin kullanıldığı görülmektedir. Ayas'a (2011: 150) göre ortaokul ve lise öğrencileri için bu süre 1 dakikadır. Bu çalışmada öğrencilere her iki bölümü tamamlamaları için toplam 75 sn süre verilmiştir.

2.3. Yazma- Çizme Tekniği (YÇT)

Yazma- Çizme Tekniği (YÇT), kavramlarla ilgili gizli kalmış düşünceler, anlamalar ve tutumlar hakkında doğal ve yüksek nitelikli veriler elde edilmesinde oldukça etkindir. Çizim yoluyla öğrencilerin herhangi bir konu alanıyla ilgili bilgileri, kavram yanılgıları belirlenebilir (Kurt ve Ekici, 2013a; 2013b; Kurt, 2013; White ve Gunstone, 2000;). Ayrıca çizimler öğrencide var olan bilginin ve inanışların kelimelere bağlı kalmadan görsel bir biçimde ifade edilmesini sağlar (Ayas, 2006). Bu çalışmada öğrencilerin "su döngüsü" konusuyla ilgili bilgi yapılarının niteliğini ve bilgi yapılarındaki kavramlar arası ilişkilerin doğasını daha detaylı ve bütüncül bir biçimde belirleyebilmek için BKİT ile elde edilen veriler, yazma- çizme tekniği ile elde edilen verilerle desteklenmiştir. Bu amaçla öğrencilerden 10 dakika içinde doğadaki "su döngüsü" olayını tüm yönleriyle çizerek ve gerekli gördükleri yerde yazılı açıklamalar yaparak, görüşlerini sınırlandırmadan, özgürce ifade etmeleri istenmiştir.

2.4. Veri Analizi

Öğrencilerin cevap kağıtları 1'den 95'e kadar numaralandırılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, verileri açıklayabilecek kavramlara ve kategorilere ulaşmaktır. Bunun için birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve kategoriler çerçevesinde bir araya getirilerek, okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). BKİT ile elde edilen verilerin analizinde kelime sayısı, cevap sayısı ve anlamsal ilişki kriterleri esas alınmıştır (Atasoy, 2004). Öğrencilerin yazdıkları kelimelerden "su döngüsü" konusu bağlamında geçerli ve anlamlı olanlar Excel ortamına aktarılmıştır. İlişkiziz olarak görülen birçok kelime değerlendirmeye alınmamıştır. Kategoriler oluşturulurken anlamsal ilişki (anlamsal yakınlık) kriteri kullanılmış ve her kategorideki kelimelerin frekansları hesaplanmıştır (Kurt ve Ekici, 2013a; 2013b). Veriler yukarıda açıklanan esaslara göre elenip, ayıklandıktan sonra uyarıcı kelimeye karşılık yazılan cevap kelimeler sayılarak frekans tablosu oluşturulmuştur. Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği arttırmak için aşağıda açıklanan hususlar işe

Ayşegül DERMAN, Mehmet YARAN

koşulmuştur. Analiz süreci tüm ayrıntılarıyla rapor edilerek güvenilirliğin artırılması amaçlanmıştır. Bulgular bölümünde farklı düzeylerdeki YÇT için örnek gösterimlere yer verilmiştir. Ayrıca bu çalışmada kodlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak amacıyla analiz için bir çerçeve oluşturulduktan sonra ilk 50 öğrenciye ait BKİT ve YÇT verileri bu çalışmanın birinci ve ikinci araştırmacısı tarafından ayrı ayrı kodlanıp, kodlamalar, *görüş birliği*, *görüş ayrılığı* kriterlerine göre karşılaştırıldığında kodlayıcılar arasında %90'ın üzerinde güvenilirlik sağlanmıştır. Nitel analize dayalı çalışmalarda %90 ve üzeri ideal güvenilirlik aralığı olarak değerlendirilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bunu takiben bu araştırmadaki diğer öğrencilere ait BKİT ve YÇT verilerinin analizi ikinci araştırmacı tarafından tamamlanmıştır. İkinci araştırmacının tereddüt ettiği durumlarda birinci araştırmacının görüşü alınmıştır.

YÇT ile elde edilen verilerin analizinde aşağıdaki Tablo 2'de sunulan kategorik düzeyler esas alınmıştır. Bu kategoriler belirlenirken yazma- çizme tekniğinin kullanıldığı diğer çalışmalardan yararlanılmıştır (Bahar, Özel, Prokop ve Uşak, 2008; Çelikler ve Topal, 2011; Kurt ve Ekici, 2013a; 2013b). Bulgular bölümünde Tablo 2'de sunulan kategorik düzeylerin her birine ait örnek iki çizime yer verilmiştir.7

Tablo 2. Yazma- Çizme Tekniği ile Elde Edilen Verilerin Analizinde Kullanılan Seviyeler ve Bağlamı

Seviyeler	Seviyelerin Bağlamı
Seviye 1	Hiçbir bilgi/çizim yok
Seviye 2	Temsili olmayan ve yanlış (alternatif) kavramaları içeren bilgi/çizimler (bilimsel bilgiden uzak, bilimsel vurgusu olmayan, bilimsel bilgiyle çelişen karikatür düzeyindeki)
Seviye 3	Kısmi (Eksik) bilgi/çizimler (Bilimsel fikirlerin bir kısmını içeren, kabul edilebilir düzeyde eksik bilimsel bilgi/çizim)
Seviye 4	Kavramsal temsili (Tamamen doğru ve eksiksiz, bilimsel bilgiye uygun) bilgi/çizimler

3. BULGULAR

Bu bölümde bağımsız kelime ilişkilendirme testiyle ve yazma-çizme tekniğiyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testiyle Elde Edilen Bulgular

Su döngüsü kavramıyla ilgili öğrencilerin bilgi yapılarında var olan kavramlar üç ayrı kategoride toplanmıştır.

Lise Öğrencilerinin Su Döngüsü Konusuyla İlgili Bilgi Yapıları

Tablo 3. Öğrencilerinin “Su Döngüsü” Kavramıyla İlgili Bilgi Yapılarında Yer Alan Kavramların Kategorilere Göre Frekans Dağılımı

Kategoriler	Kategorilerde Yer Alan Kavramlar ve Frekansları	Kategoriye Ait Toplam Frekanslar
1: Su Döngüsünün Tanımı	Su (61)	206
	Bulut (53)	
	Güneş (17)	
	Buhar (14)	
	Sıcaklık (12)	
	Soğuk Hava (8)	
	Yaşam (6)	
	Döngü (4)	
	Fotosentez (4)	
	Hava Olayı (4)	
	Balık (3)	
	Denge (3)	
	Geri Dönüşüm (3)	
	Hayat (3)	
	İklim (3)	
	Çiğ (2)	
	Devir-Daim (2)	
Sıcak Hava (2)		
Su Döngüsü (2)		
2: Su Döngüsünün Basamakları	Yağmur (70)	286
	Buharlaştırma (68)	
	Yoğunlaştırma (40)	
	Kar (32)	
	Dolu (20)	
	Yağış (10)	
	Nem (8)	
	Kaynama (6)	
	Terleme (6)	
	Buz (4)	

Ayşegül DERMAN, Mehmet YARAN

	Erime (4)	
	Isınma (4)	
	Kırağı (4)	
	Sis (4)	
	Donma (2)	
	Sel (2)	
	Su Buharı (2)	
	<hr/>	
	Deniz (34)	
	Göl (15)	
	Hava (11)	
	Akarsu (9)	
	Nehir (8)	
	Bitki (8)	
	İnsan (6)	
	Atmosfer (5)	
	Gökyüzü (5)	
	Okyanus (5)	
3: Su Döngüsünün Gerçekleştiği Ortamlar	Toprak (5)	136
	Yeraltı Suları (5)	
	Baraj (4)	
	Dere (4)	
	Hayvan (4)	
	Canlı (4)	
	Dünya (2)	
	Irmak (2)	
	<hr/>	
Toplam	54 Kelime	628

Tablo 3'te görüldüğü üzere "su döngüsünün tanımı" kategorisinde 19 farklı kavram 206 frekansla temsil edilmektedir. Bu kategorideki en yüksek frekanslı kavramlar su

Lise Öğrencilerinin Su Döngüsü Konusuyla İlgili Bilgi Yapıları

(61) ve bulut (53) kavramlarıdır. “Su Döngüsünün Basamakları” kategorisinde 17 farklı kavram 286 frekansla temsil edilmektedir. Bu kategorideki en yüksek frekanslı kavramlar yağmur (70), buharlaşma (68), yoğunlaşma (40) kavramlarıdır. “Su Döngüsünün Gerçekleştiği Ortamlar” kategorisinde 18 farklı kavram 136 frekansla temsil edilmektedir. Bu kategorideki en yüksek frekanslı kavramlar deniz (34), göl (15), hava (11) kavramlarıdır.

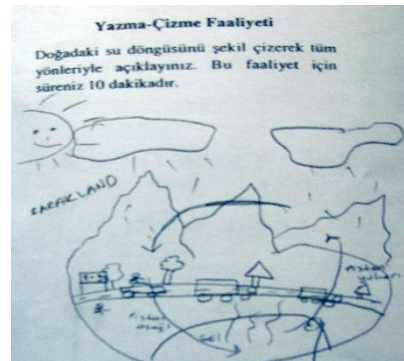
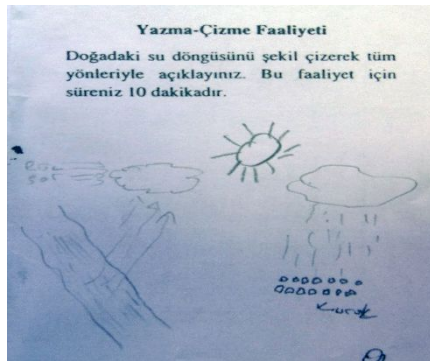
Yazma - Çizme Tekniğiyle Elde Edilen Bulgular

Tablo 4. Yazma- Çizme Tekniğiyle Elde Edilen Sonuçlar

Seviler	Sevilerin Bağlamı	F (%)
Seviye 1	Hiçbir bilgi/çizim yok	-
Seviye 2	Temsili olmayan ve yanlış (alternatif) kavramları içeren bilgi/çizimler (bilimsel bilgidan uzak, bilimsel vurgusu olmayan, bilimsel bilgiyle çelişen karikatür düzeyindeki)	47 (%49,4)
Seviye 3	Kısmi (Eksik) bilgi/çizimler (Bilimsel fikirlerin bir kısmını içeren, kabul edilebilir düzeyde eksik bilimsel bilgi/çizim)	43 (%45,3)
Seviye 4	Kavramsal temsili (Tamamen doğru ve eksiksiz, bilimsel bilgiye uygun) bilgi/çizimler	5 (%5,3)

Yazma- çizme yoluyla elde edilen veriler analiz edildiğinde (bakınız Tablo 4) su döngüsü konusuyla ilgili öğrencilerin 47’si (%49,4) seviye 2 düzeyinde, 43’ü (%45,3) seviye 3 düzeyinde, 5’i (%5,3) seviye 4 düzeyinde kavramalar geliştirmişlerdir.

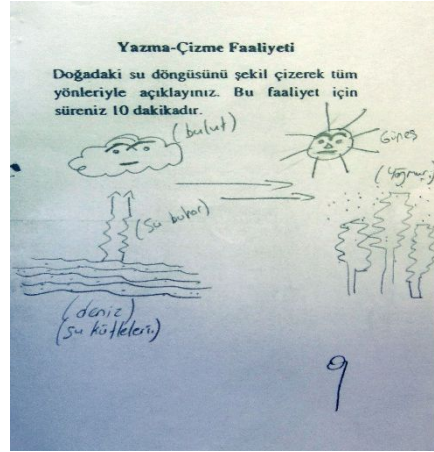
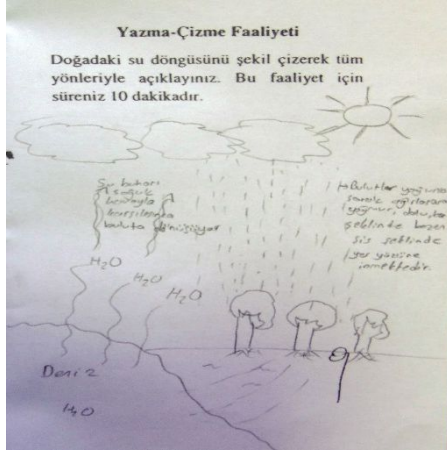
Şekil 1: Yazma- Çizme Tekniğiyle Elde Edilen Seviye 2 Düzeyine Ait Örnekler (6 ve 14 numaralı öğrencilerin çizimleri)



Ayşegül DERMAN, Mehmet YARAN

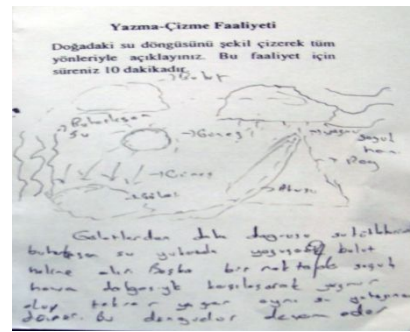
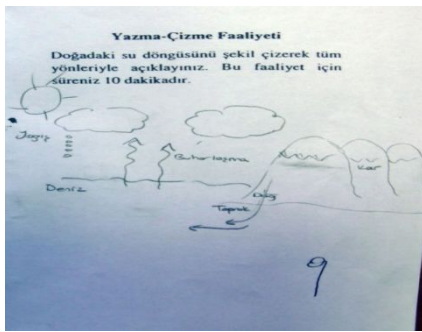
Şekil 1'de sunulan çizimler temsili ve bilimsel vurgusu olmayan karikatür düzeyindeki çizimlerdir.

Şekil 2: Yazma- Çizme Tekniğiyle Elde Edilen Seviye 3 Düzeyine Ait Örnekler (51 ve 22 numaralı öğrencilerin çizimleri)



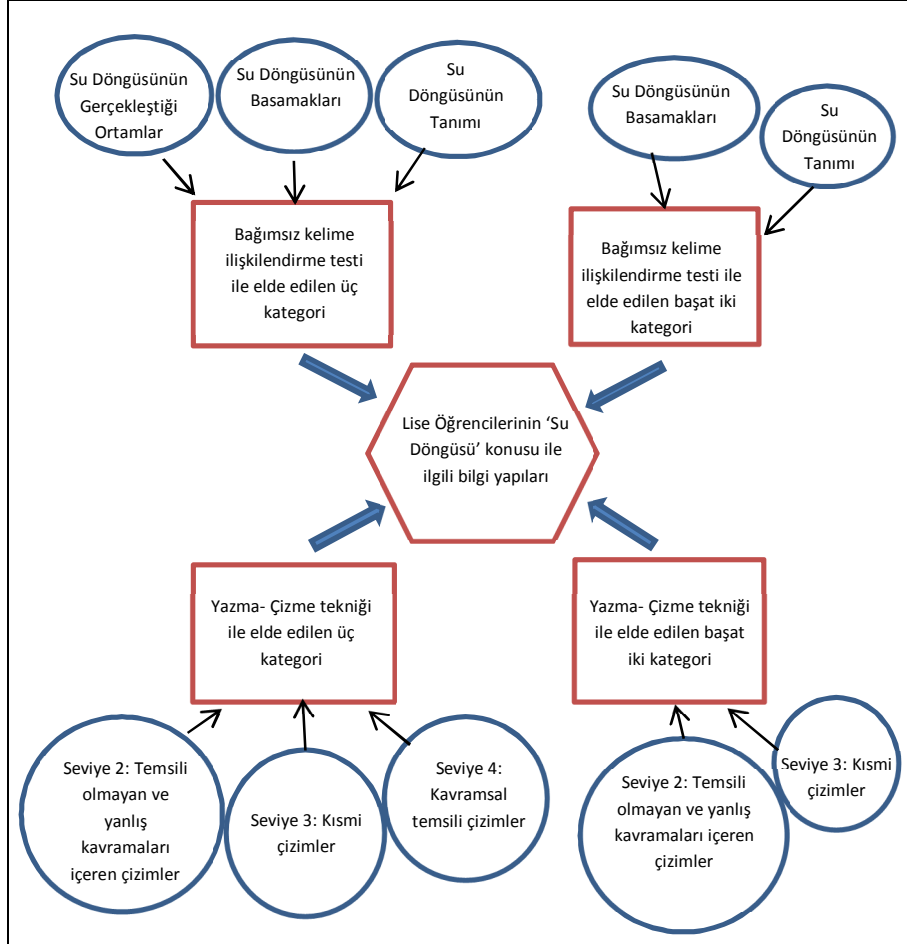
Şekil 2'de sunulan çizimler bilimsel bilgi/fikirlerin bir kısmını içeren, kabul edilebilir düzeyde eksik bilimsel bilgiler içeren çizimlerdir.

Şekil 3: Yazma- Çizme Tekniğiyle Elde Edilen Seviye 4 Düzeyine Ait Örnekler (26 ve 62 numaralı öğrencilerin çizimleri)



Şekil 3'te sunulan çizimler kavramsal temsili olan ve bilimsel bilgiye uygun bilgiler içeren çizimlerdir.

Model 1: Lise Öğrencilerinin "Su Döngüsü" Konusuyla İlgili Bilgi Yapıları



Gerek bağımsız kelime ilişkilendirme testiyle gerek yazma- çizme tekniğiyle elde edilen bulgular, lise öğrencilerinin su döngüsü konusuyla ilgili bilgi yapılarının farklı düzeylerde olduğunu ortaya koymuştur. Lise öğrencilerinin su döngüsü konusuyla ilgili bilgi yapıları bütüncül olarak Model 1’de sunulmuştur. Model 1’ de kullanılan başat iki kategori ifadesi ile frekansı yüksek iki kategori kastedilmiştir.

4. TARTIŞMA Ve SONUÇ

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin “su döngüsü” konusuyla ilgili bilgi yapılarını bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve yazma-çizme tekniği aracılığıyla belirlemektir. BKİT aracılığıyla elde edilen bulgular öğrencilerin “su döngüsü” konusuyla ilgili bilgi yapılarında yer alan kavramların “su döngüsünün tanımı”, “su döngüsünün basamakları” ve “su döngüsünün gerçekleştiği ortamlar” kategorilerinde toplandığını göstermiştir. İlişkilendirildikleri cevap kelimelerin sayısına göre en başat kategoriler sırasıyla “su döngüsünün basamakları” (286) ve “su döngüsünün tanımı” (206) kategorileridir. “Su döngüsünün gerçekleştiği ortamlar” kategorisi ise en az cevap kelimeyle (136) ilişkilendirilen kategoridir. Schaefer’ e (1979) göre ilişkilendirme içermeyen bir kelime (kavram) bilişsel yapıda hiçbir anlam taşımaz ancak o kelimenin bilişsel yapıdaki diğer kelimelerle (kavramlarla) ilişkilendirilmesi arttıkça, kelimenin bilişsel yapıdaki anlamı gelişir, zenginleşir (Aktaran Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999). Yazma- çizme- tekniğiyle elde edilen bulgulara göre ise temsil düzeyi en yüksek kategori bilimsel bilgiden uzak, bilimsel vurgusu olmayan, bilimsel bilgiyle çelişen karikatür düzeyindeki çizimlerin dahil edildiği Seviye 2 (%49,4) kategorisidir. Bu kategoriyi bilimsel fikirlerin bir kısmını içeren, kabul edilebilir düzeyde eksik bilimsel çizimlerin dahil edildiği Seviye 3 (%45,3) kategorisi izlemektedir. Tamamen doğru ve eksiksiz, bilimsel bilgiye uygun çizimlerin dahil edildiği Seviye 4 (%5,3) kategorisinin ise temsil düzeyi oldukça düşüktür. Bu bulgular, Çelikler ve Topal’ın (2011) fen bilgisi öğretmen adaylarının “su döngüsü” kavramıyla ilgili bilgi düzeylerini çizme tekniği ile ele aldıkları çalışmalarının bulgularıyla uyumluluk göstermektedir. Söz konusu araştırmacılar, öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin kısmen doğru ve eksik bilgi düzeylerinde yoğunlaştığını ortaya koymuşlardır.

BKİT aracılığıyla elde edilen bulgulara göre öğrenciler “su döngüsünün gerçekleştiği ortamlar” kategorisinde “Bitki” (8) , “İnsan” (6) “Hayvan” (4), “Canlı” (4), kavramlarına; “su döngüsünün basamakları” kategorisinde “terleme” (6) kavramına yer verirken; çizimlerde ise bu kavramlardan sadece “Bitki” kavramına Seviye 4 düzeyindeki bir iki öğrencinin çiziminde rastlanmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin suyun yeryüzünden buharlaşma ve terleme yoluyla yükseldiği, bitkilerin terleme ile su döngüsüne katıldığı bilimsel gerçeğini (Para ve Reis, 2009) anlamlı bir biçimde bilgi yapılarına dahil edemedikleri, “su döngüsü” konusuyla ilgili bilgi yapılarında bulunan kavramları teorik olarak edindikleri ve bu konunun kavramlarını birbiriyle anlamlı bir biçimde ilişkilendiremedikleri şeklinde yorumlanabilir. Oysa 9. Sınıf kimya öğretim programının “Maddenin Halleri” ünitesinde maddenin farklı hâllerde olmasının canlı hayatı için önemini vurgulandığı kazanıma ait alt kazanımında “Suyun (katı, sıvı, gaz) doğadaki döngüsü ve farklı hâllerinin farklı işlevler sağladığı irdelenir” der. Shebardson ve diğerlerinin (2009) araştırmalarında da benzer bulgular tespit edilmiştir. Sözkonusu çalışmada öğrenciler, su döngüsüne ilişkin aldıkları müfredat odaklı eğitim sunucunda, su döngüsü olayını somut bir varlık olarak kabul etmişler, günlük hayatta karşılaştıkları yağmur, kar, buharlaşma gibi olaylarla su döngüsünün

ilişkinini kuramamışlar, olayı sadece teorik bir vaka olarak tarif etmişlerdir. Çelikler ve Topal (2011) fen bilgisi öğretmeni adaylarının su döngüsüne konusuyla ilgili eksik bilgilere sahip olduklarını saptamıştır. Araştırmacılar fen bilgisi öğretmeni adaylarının su döngüsüyle ilgili bilgilerinde su döngüsünün hangi etkilerle gerçekleştiği, su döngüsünde canlılar ve canlıların fonksiyonu hususlarında eksiklikler olduğunu tespit etmişlerdir.

4.1. Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda “su döngüsü” konusunun öğretimine yönelik aşağıdaki önerilerde bulunabiliriz. Su döngüsü konusu öğretilirken, ders kitaplarından veya farklı kaynaklardan yararlanılarak öğrencilere sunulan şekil, resim, diyagram gibi tek boyutlu, statik görsel materyallerin yanı sıra çoklu ortamlarda hazırlanmış şekil, diyagram veya animasyon formatında hazırlanmış dinamik görsel materyallerden faydalanılmalıdır. Su döngüsü mekanizmasına dahil olan her bir unsur ve bu mekanizmadaki rolü bağlam temelli öğretim yaklaşımı çerçevesinde, öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları olaylar ve canlılarla ilişkilendirilerek açıklanmalıdır. Su döngüsü konusu öğretilirken uygun şartlar oluşturularak açık alanda öğretim yöntemi kullanılabilir. Mesela yakınlarda bulunan dere, göl, deniz gibi bir su kaynağına gezi düzenlenerek konunun öğretimi orada gerçekleştirilebilir. Öğretmenlerin, su döngüsü konusunu öğretirken dersin başında, ön değerlendirme için, öğrencilerin halihazırdaki bilgilerini ölçmek amacıyla ve öğretimlerinin sonunda öğrencilerin neyi, ne kadar öğrendiklerini ölçmek ve bilgi yapılarını kapsamlı olarak belirlemek amacıyla kelime ilişkilendirme testi ve yazma-çizme tekniklerini kullanmaları öğretim ortamlarının kalitesine katkı sağlayacaktır. Mart 2005’te Birleşmiş Milletler önümüzdeki 10 yılı “sürdürülebilir kalkınma için eğitim” dönemi olarak açıklamıştır. Genel olarak, ülkemizdeki eğitim programlarında “sürdürülebilir bir gelecek için eğitim” konusunda yeterli konu ve öğrenci kazanımının yer almadığı söylenebilir (Tanrıverdi, 2009). Ekolojik dengenin korunması için önemli olgulardan biri olan su döngüsünün (Çelikler ve Topal, 2011) öğretim programlarında genişleyen bir içerikle yer alması, “sürdürülebilir çevre için eğitim” anlayışının ve genel anlamda çevre bilincinin gelişmesine önemli katkılar sağlayacaktır (Çeken, 2010).

Kaynakça

- Alkış, S. (2006). Primary School Students’ Conceptions of Precipitation. *Elementary Education Online*, 5(2), 126-140.
- Atasoy, B. (2004). *Fen Öğrenimi ve Öğretimi*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Ayas, A. (2006). *Kavram Öğrenimi. “Fen ve teknoloji öğretimi”* (Ed. S. Çepni). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ayas, A. (2011). *Kavram Öğrenimi*. S. Çepni (Ed.), in *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi* (126- 151). Ankara: Pegem Akademi.

Ayşegül DERMAN, Mehmet YARAN

Ayas, A., Özmen, H., & Coştu, B. (2002). Lise öğrencilerinin buharlaşma kavramı ile ilgili anlamalarının belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14: 74-84.

Bahar M., Johnstone A. H. ve Sutcliffe R. G., (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *J. Biol. Educ.*, 33, 134-141.

Bahar M. ve Hansell M. H., (2000), The relationship between some psychological factors and their effect on the performance of grid questions and word association tests. *Educ. Psychol.*, 20, 349-364.

Bar, V. (1989). Children's views about the water cycle. *Science education*, 73(4), 481-500.

Bahar, M., Özel, M., Prokop, P. ve Uşak, M. (2008). Science Student Teachers' Ideas of the Heart. *Journal of Baltic Science Education*, 7(2), 1648 -3898.

Chawla, L. ve Cushing, D., F. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, 13(4), 437-452.

Çeken, R. (2010). Hydrological Cycle through Spiral Curriculum Model in Science Education: The United States versus Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (2), 579-599.

Çelikler, D., ve Topal, N. (2011). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının karbondioksit ve su döngüsü konusundaki bilgilerinin çizim ile saptanması. *Journal of Educational and Instructional Studies In The World*, 1 (1).

Derman, A. (2013). Environmental education in primary education aided by visual materials and activities: the phenomenon of the greenhouse effect. *International Journal of Academic Research Part A*, 5(6), 149-160.

Derman, A., ve Eilks, I. (2016). Using a word association test for the assessment of high school students' cognitive structures on dissolution. *Chemistry Education Research and Practice*, 17(4), 902-913.

Eroğlu, B. (2009). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Küresel Isınma Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gunstone, F. R. (1980). Word association and the description of cognitive structure. *Research in Science Education*, 10, 45-53.

Henriques, L. (2000). Children's misconceptions about weather: a review of the literature. The Annual Meeting of the National Association of Research in Science Teaching. <http://www.csulb.edu/~lhenriqu/NARST2000.htm>.

Jensen, E. (2006). *Teaching with the brain in mind*, Turkish edition (Translator: A. Doğanay), Adana: Nobel Kitabevi.

Lise Öğrencilerinin Su Döngüsü Konusuyla İlgili Bilgi Yapıları

Köseoğlu, F. ve Bayır, E. (2011). Examining Cognitive Structures of Chemistry Teacher Candidates about Gravimetric Analysis through Word Association Test Method. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 107–125.

Kurt, H. (2013). Biology Student Teachers' Cognitive Structure about "Living Thing". *Educational Research and Reviews*, 8 (12), 871–880.

Kurt, H. ve Ekici, G. (2013a). Biyoloji öğretmen adaylarının "bakteri" konusundaki bilişsel yapılarının ve alternatif kavramlarının belirlenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(8), 885-910.

Kurt, H. ve Ekici, G. (2013b). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi Ve Çizme-Yazma Tekniğiyle "Osmoz" Kavramı Konusundaki Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 809-829.

Liu, X., ve Ebenezer, J. (2002). Descriptive categories and structural characteristics of students' conceptions: an exploration of the relationship. *Research in Science & Technological Education*, 20(1), 111 -132.

MEB, (2013). Ortaöğretim Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı.<<http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari/icerik/151>>. (Erişim Tarihi:01.10.2015)

MEB, (2015). Ortaöğretim Coğrafya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı.<http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/16053500_taslak_cog-rafya.pdf> (Erişim Tarihi: 24.07.2016)

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage.

Nakipoğlu, C. (2008). Using word associations for assessing non major science students' knowledge structure before and after general chemistry instruction: the case of atomic structure. *Chem. Educ. Res. Pract.*, 9, 309–322.

Osborne, R. J., ve Cosgrove, M. M. (1983). Children's conceptions of the changes of state of water. *Journal of research in Science Teaching*, 20(9), 825-838.

Paas, F. ve Ayres, P. (2014). Cognitive Load Theory: A Broader View on the Role of Memory in Learning and Education. *Educ Psychol Rev.*, 26, 191–195.

Para, D. ve Reis, A.Z. (2009). *Eğitimde bilişim teknolojisinin kullanılması. XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

Schizas, D., Katrana, E., ve Stamou, G. (2013). Introducing network analysis into science education: Methodological research examining secondary school students' understanding of 'decomposition'. *International Journal of Environmental & Science Education*, 8(1), 175-198.

Schunk, D., H. (2009). *Learning Theories*, Turkish edition (Editor: M. Şahin), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ayşegül DERMAN, Mehmet YARAN

Shavelson R. J., (1972), Some aspects of the correspondence between content structure and cognitive structure in physics instruction. *J. Educ. Psychol.*, 63, 225-234.

Shepardson, D. P., Bryan, W., Michelle P., Schellenberger, L., ve Harbor, J. (2009). Water transformation and storage in the mountains and at the coast: midwest students' disconnected conceptions of the hydrologic cycle. *International Journal of Science Education*, 31(11), 1447-1471.

Taber K. S., (2008), Conceptual Resources for Learning Science: Issues of transience and grain-size in cognition and cognitive structure. *Int. J. Sci. Educ.*, 30, 1027-1053.

Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 34, 89-103.

Teksöz, G., Şahin, E., ve Ertepinar, H. (2010). Environmental Literacy, Pre-Service Teachers, And A Sustainable Future. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*,39, 307-320.

Tsai C. C. (2001), Proping students' cognitive structures in science: the use of a flow map method coupled with a meta listening technique. *Stud. Educ. Eval.*, 27, 257-268.

Tyson, L.M., Venville, G.J., Harrison, A.G. ve Treagust, D.F. (1997). A multidimensional framework for interpreting conceptual change events in the classroom. *Science Education*, 81, 387-404.

UNESCO-UNEP (1977). Intergovernmental Conference on Environmental Education organized by Unesco in co-operation with UNEP Final Report. Tbilisi (USSR) 14- 26 October 1977.

Uzun, N. ve Sağlam, N. (2007). The Effect Of The Course "Man And Environment" And Voluntary Environmental Organisations On Secondary School Students' Knowledge And Attitude Towards Environment. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 210-218.

Wilson, J., M. (1990). Chemistry Concepts And Group Cognitive Structure: A Study Of Undergraduate Nursing Students. *Research In Science Education*, 20, 292-299.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

The aim of this work is determining the knowledge structure of the lycee students about the water cycle issue in a holistical form by using the Independent Word Association Test (IWAT) and the Writing-Drawing Technique. In this work, because of being able to determine the concepts in the cognitive (knowledge) structure of the students about the "water cycle" concept and the nature of the relations between these concepts in detail and in a holistical form, the IWAT has been used by being supported by the Writing-Drawing Technique. This work having descriptive pattern has been performed with 95 lycee students in 2014-2015 academic year's spring term. In the analysis of the data, the content analysis method had been used. According to the findings which had been obtained by the Independent Word Association Test, the concepts which are located in the knowledge structures of the students about the water cycle are in three categories as "the description of the water cycle," "the stages of the water cycle" and "the environments on which the water cycle occurs". 19 different concepts are represented by 206 frequencies in the category of "the description of the water cycle". 17 different concepts are represented by 286 frequencies in the category of "the stages of the water cycle". 18 different concepts are represented by 136 frequencies in the category of "the environments on which the water cycle occurs". The findings which had been obtained by the Writing-Drawing Technique show us the students have knowledge structures without scientific emphasis in the ratio of 49.4%, knowledge structures involving imperfect scientific knowledge at acceptable level in the ratio of 45.3%, knowledge structures completely right and in full, proper to the scientific knowledge in the ratio of 5.3%. The most dominant categories according to the answers words which they had been related are respectively the categories of "the stages of the water cycle" (286) and "the description of the water cycle" (206). And the category of "the environments on which the water cycle occurs" is the category which is related with the fewest answer words (136). According to Schaefer (1979), a word (concept) involving no association has no meaning in the cognitive structure, only as the association of this word with the other words in the cognitive structure increases, the meaning of the word in the cognitive structure develops, becomes rich (Transferred by Bahar and the others, 1999). And according to the findings which had been obtained by the Writing-Drawing Technique, the category having highest representation level is the Level 2 category involving the drawings at caricature level which are far away from the scientific knowledge, having no scientific emphasis, the ones which are conflicting with the scientific knowledge (49.4%). These findings show coherence with the findings of some works about the "water cycle" (Celikler and Topal, 2011; Shebardson and his friends, 2009). According to the findings which had been obtained by the IWAT, the students have given place to the concepts of "Plant" (8), "Animal" (4), "Living Creature" (4), "Human Being" (6) in the category of "the environments on which the water cycle occurs", to the concept of "Perspiration" (6) in the category of "the stages of the water cycle", but 1,2 students at 4 Level have

Ayşegül DERMAN, Mehmet YARAN

given place only to the concept of “Plant” in these drawings. These findings can be interpreted as the students could not meaningfully include the scientific reality of raising of the water from the earth by vaporization and perspiration way, the scientific reality of participating of the plants in the water cycle by perspiration way (Para and Reis, 2009) in their knowledge structures, the students had obtained the concepts which are located in their knowledge structure about “the water cycle” by memorising way and theoretically (Shebardson and his friends, 2009), and they cannot associate these concepts with the living creatures which they are faced in daily life. according to the findings which had been obtained by this work, we can make the following suggestions about the teaching of the “water cycle” issue. While teaching the “water cycle” issue, you have to use the dynamic visual materials which are prepared in diagram and animation format in multimedia as well as the one-dimensional, visual materials such as shapes, pictures, diagram which are obtained from the lesson books and the other sources. Each factors being involved in the water cycle mechanism and their roles in this mechanism must be explained to the students by associating with the events and the living creatures which the students are faced in daily life in the context- based teaching approach. You can use the outdoor education method while teaching the water cycle issue to the students as creating proper conditions. For example, you can teach this issue by organizing an excursion to a water source such as the near by river or lake.

**ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA ÖĞRENCİLERİN DÜŞÜNME
STİLLERİNE GÖRE DÜZENLENMİŞ FARKLI ETKİLEŞİM TASARIMLARININ
AKADEMİK BAŞARI VE GÜDÜLENMEYE ETKİSİ¹**

Erhan GÜNEŞ

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, guneserhan@gmail.com

Halil İbrahim YALIN

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, hiyalin@gmail.com

Makale Geliş Tarihi: 28.07.2017 Makale Kabul Tarihi: 27.08.2017

Özet

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin farklı düşünme stillerinin ve bu stillere göre düzenlenen farklı çevrimiçi etkileşim tasarımlarının akademik başarı ve güdülenme üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Araştırmada 2x2 faktöriyel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Bilgisayar Programcılığı Bölümü'nde okuyan 66 öğrenciden oluşmuştur.

Sonuç olarak, öğrencilerin düşünme stillerine göre düzenlenen farklı etkileşim tasarımları öğrencilerin süreçteki akademik başarılarında anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Dışa dönük düşünme stiline uygun etkileşim tasarımı sağlayan öğrenme ortamında çalışan öğrenciler daha başarılı olmuşlardır. Öğrencilerin düşünme stillerinin farklı olması veya kendi özelliklerine uygun etkileşim tasarımı sağlayan ortamda çalışıp çalışmamaları sonuç değerlendirmedeki akademik başarılarında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Öğrencilerin güdülenme düzeyleri, ne farklı etkileşim tasarımları sunan öğrenme ortamına, ne düşünme stillerine ne de düşünme stilleri açısından kendi özelliklerine uygun etkileşim tasarımı sağlayan ortamda çalışıp çalışmamalarına göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Sonuçlar göstermektedir ki; dışa dönük düşünen öğrencilerin özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanan çevrimiçi etkileşim tasarımı, süreç değerlendirme açısından bakıldığında, tüm öğrenciler için daha faydalı olmuştur. Ayrıca düşünme stilini dikkate alan farklı çevrimiçi etkileşim tasarımları, öğrencilerin sonuç değerlendirmeden aldıkları akademik başarı puanlarında veya güdülenme düzeylerinde anlamlı farklılık yaratmamıştır.

Anahtar Kelimeler: çevrimiçi öğrenme, etkileşim, düşünme stili, güdülenme

¹ Bu çalışma ilk yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

Erhan GÜNEŞ, Halil İbrahim YALIN

THE EFFECTS OF DIFFERENT ONLINE INTERACTION DESIGNS BASED ON THINKING STYLES OF STUDENTS ON ACADEMIC ACHIEVEMENT AND MOTIVATION

Abstract

The aim of this research was to investigate the effects of different thinking styles of students and different online interaction designs based on these styles on academic achievements and motivations of students. In this research, 2x2 factorial design was applied. A total of 66 students, from Department of Computer Programming, composed the sample of the research.

It was found that different interaction designs based on students' thinking styles made a significant difference between academic achievements in formative evaluation. Students who studied in the learning environment that provided interaction design based on external thinking style were found to be more successful. On the other hand students' academic achievements in summative evaluation did not differ according to their thinking styles or learning environments. Similarly students' motivations did not differ according to their thinking styles or learning environments.

As a result the learning environment that provided interaction design based on external thinking style was more valuable for all students in terms of formative evaluation. Interaction designs based on students' thinking styles did not make significant difference between academic achievements in terms of summative evaluation or between motivations of students.

Keywords: *online learning, interaction, thinking style, motivation*

Giriş

Uzaktan eğitim alanında yapılan ilk araştırmalarda genel olarak dağıtım için kullanılan ortamların karşılaştırılması üzerine odaklanılmıştır. Daha sonraları, ortam karşılaştırmalarına yer veren araştırmalar yerini öğretim tasarımı, öğrenme kuramları ve kavramsal çerçeveleri ön planda tutan araştırmalara bırakmıştır (Levine, 2007; Wang, 2005; Lyke ve Young, 2006). Etkili bir uzaktan eğitim için öğrenme - öğretim kuramlarının uygulanma yöntemi, nasıl tasarımlar yapılacağı, bu tasarımlara uygun medyanın seçimi vb. konular gündeme gelmiştir. Son yıllarda ise etkileşim, sosyal ve bilişsel bulunuşluk, öğrenci katılımı, öğrenci ve öğretmenin uzaktan eğitimde değişen rolleri, öğrencilerin bireysel farklılıkları vb. konular ön plana çıkmaktadır (Gunawardena ve Mclsaac, 2004).

Günümüzde teknolojinin sunduğu imkanlar eğitimde etkili bir şekilde kullanılabilen ve bu sayede uzaktan eğitim uygulamalarındaki sınırlılıklar hızla ortadan kalkmaktadır. Öyle ki artık uzaktan eğitim yüz yüze eğitime bir alternatif olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle uzaktan eğitimin sağladığı imkanların yüz yüze eğitimde sunulanlardan eksik kalmaması, fiziksel uzaklık, zaman vb. engellerin aşılması artık zorunlu hale gelmiştir. Uzaktan eğitimin başarılı olabilmesi için öğretme-öğrenme sürecindeki öğrenci deneyimlerinin ve çıktılarının mümkün

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Düşünme Stillerine göre Düzenlenmiş Farklı Etkileşim Tasarımlarının Akademik Başarı ve Güdülenmeye Etkisi olduğunca yüz yüze eğitim ortamlarında gerçekleştiği düzeye yakın olması gerektiği birçok araştırmacı tarafından ortak görüş olarak vurgulanmıştır (Coppola, 2005; Gilbert ve Moore, 1998). Bu da ancak uzaktan eğitimde etkileşim ile mümkün olacaktır.

Çevrimiçi öğrenme ortamları öğrenenlere çok çeşitli eğitimsel kaynaklara istedikleri zaman ve istedikleri yerden ulaşabilme, e-posta, sohbet vb. yollarla birbirleri ile iletişim kurma ve eşzamanlı ve eşzamanlı olmayan tartışmalar yoluyla bilgi ve becerilerini artırma imkanı sunmaktadır (Danchak ve Kenyon, 2002; McKenzie ve Murphy, 2000). Öte yandan tasarımlarında etkileşimin göz önünde bulundurulmadığı çevrimiçi öğrenme ortamları ile kaliteli bir öğrenme süreci elde edilemez (Gao ve Lehman; 2003; Lawless ve Mills, 2004). Çevrimiçi öğrenme ile ilgili alanyazın incelendiğinde, etkileşimin öğrenci doyumunu, akademik başarıyı ve derse katılımı artırmada ve derse karşı olumlu tutum geliştirmede önemli bir faktör olduğu görülmektedir (Zhang, 2005; Okonta, 2010; Paechter ve Maier, 2010).

Moore'un (1989) etkileşim şekillerini ortaya koyduğu günden bugüne kadar etkileşimlerin farklı şekillerde sınıflandırıldıkları görülmektedir. Bu sınıflamalardan ilki Moore'un kuramını temel alan sınıflamadır. Bu sınıflama etkileşimlerin, yapıya önem verenler (öğrenci-içerik, öğrenci-ortam) ve diyaloga önem verenler (öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci) olmak üzere iki bölüme ayrılmasına imkan sağlar. Bu sınıflamanın diğer bir isimlendirmesi ise kişiler arası etkileşim (öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen) ve insansız etkileşimdir (öğrenci-içerik, öğrenci-ortam) (Akt. Horzum, 2007).

Çevrimiçi öğrenmede, Moore'un sınıflandırması göz önüne alındığında, öğrenme öğretme süreci ile ilgili olarak en çok önemi vurgulanan konulardan birisinin kişiler arası etkileşim olduğu görülmektedir (Hill, Wiley, Nelson ve Han, 2004; Hillman, Willis ve Gunawardena, 1994; Romiszowski ve Mason, 2004; Liaw vd., 2007). Öğrencilerden diğer öğrenciler ve öğretmenlerle sosyal ilişkiler kurma, grup tartışmalarına katılma, sorular sorma, mesaj gönderme, yardım arama ve başkalarına yardım etme gibi öğrenme sürecinde etkin olmayı gerektiren çeşitli sorumlulukları alabilmeleri beklenmektedir (Hill vd., 2004; Romiszowski ve Mason, 2004). Bu tür sorumlulukların yerine getirilebilmesi kişiler arası etkileşimi gerektirmektedir.

Levine (2007) araştırmasında etkili bir çevrimiçi etkileşim için birçok strateji önermiştir. Örneğin; öğretmen öğrenciler için olumlu ve destekleyici bir ortam sağlamalıdır, beklentilerini açıkça ifade etmelidir, gerektiğinde uygun desteği vermelidir, öğrenci katılımını sağlamak için çeşitli fırsatlar sunmalıdır, her bir öğrenciyi çevrimiçi tartışmalarda aktif tutmalıdır, tartışma veya sohbet oturumlarında gerçek hayattan örnekler vermeli ve bunları teşvik etmelidir. Bununla birlikte birçok araştırma sonuçlarında, etkili bir öğrenci-öğretmen etkileşiminin önemi ve bu süreçte öğretmenin destekleyici ve rehber rolüne vurgu yapıldığı görülmektedir (Deloach ve Greenlaw, 2007; Waldrip ve Fisher, 2003). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşiminin nasıl olması gerektiğine yönelik stratejiler

Erhan GÜNEŞ, Halil İbrahim YALIN

konusunda daha çok araştırma yapılması gerekmektedir (Thorpe, 2008; Godwin vd., 2008).

Mevcut çevrimiçi öğrenme uygulamalarının en önemli eksikliklerinden birisi öğrencilerin farklı bireysel özelliklerini dikkate almakta yetersiz kalmalarıdır. Bireylerin farklı kişilik özellikleri taşımaları, farklı öğrenme biçimlerine sahip olmaları, bilgiyi farklı şekillerde işlemeleri, farklı bilgi kaynaklarını kullanmayı tercih etmeleri, aynı ortamı kullanırken öğrenme gereksinimlerinin farklılaşmasına neden olmaktadır (Riding ve Rayner, 1998). Öte yandan genellikle çevrimiçi öğrenme ortamları genel bir amaç doğrultusunda tasarlanarak tüm kullanıcılar için aynı sayfa içeriğini, aynı bağlantıları ve aynı etkileşim araçlarını sunmaktadır (Brusilovsky, 2001; Revilla, 2004). Ancak, bu tür uygulamalar farklı bilgi, gereksinim ve ilgileri olan bireylerin kişisel öğrenme gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalmaktadır (Akt. Somyürek, 2008).

Son yıllarda, alanyazında öğrenmede bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran araştırmaların sayısı oldukça çoktur. Bu araştırmalarda genel olarak denetim odağı (Yeşilyaprak, 2004; Wang, 2005; Lyke ve Young, 2006; Kesici vd., 2009), öğrenme stili (Chang vd., 2009; Popescu, 2010), düşünme stili (Fan vd., 2010; Bishop ve Foster, 2011), ön bilgi düzeyi (Amadiou vd., 2009), bilişsel stil (Evans vd., 2009; Grimley ve Riding, 2009; Somyürek ve Yalın, 2007), kişilik tipi (Harrington ve Loffredo, 2010), öz yeterlik algısı (Aypay, 2010) gibi bireysel özellikler üzerinde durulduğu görülmektedir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarımında etkileşimin ve öğrencilerin bireysel özelliklerinin mutlaka dikkate alınması gerekmektedir (Liaw, 2004). Çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınması öğrenciler arasındaki etkileşimi kolaylaştırmakta ve artırmaktadır (Buboltz, Young ve Wilkinson, 2003; Chen ve Caropreso, 2004; Childress ve Overbaugh, 2001; Daughenbaugh, 2002; Freeman ve McFrazier, 2002; Kato ve Akahori, 2004). Çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin bireysel çalışmaya mı yoksa grupta çalışmaya mı yatkın oldukları, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin ne düzeyde olması gerektiği soruları etkileşim tasarımı açısından önemlidir. Bu açıdan bakıldığında, düşünme stilinin boyutu olan dışa dönük ve içe dönük düşünme stilleri, bireysel özellikler olarak göze çarpmaktadır. Çünkü içe dönük düşününlerin tek başına çalışmayı sevdiğikleri, kendi içinde yoğunlaşmayı tercih ettikleri ve kendi kendilerine yeten bireyler oldukları bilinmektedir. Dışa dönük düşününler ise başkalarıyla beraber çalışmayı severler, dışarı yoğunlaşır, başka kişilerle ilişki kurmak hoşlarına gider. Sternberg (1988) düşünme stilinin bireylerin zihin ve bilgilerini kullanmak için seçtikleri ve düşünmeyi tercih ettikleri yol olarak tanımlar. Sternberg'in (1997) yaklaşımında, işlevler, biçimler, düzeyler, kapsam ve eğilimler olmak üzere beş kategori altında toplam on üç düşünme stili vardır. Kapsam açısından ele alındığında içe dönük ve dışa dönük düşünme stilleri vardır.

Zhang (2000) kişilik tipleri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi konu aldığı araştırmasında içe dönük ve dışadönük kişilik tipleri ile düşünme stillerinin ilişkili

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Düşünme Stillerine göre Düzenlenmiş Farklı Etkileşim Tasarımlarının Akademik Başarı ve Güdülenmeye Etkisi olduğunu vurgulamıştır. Alanyazında öne çıkan içe dönük ve dışa dönük kişilik tiplerinin temel özellikleri ile ilgili şunlar söylenebilir: İçe dönükler daha az etkileşime girme eğilimindedirler, bireysel çalışmayı ve kendi ürünlerini ortaya çıkarmayı tercih ederler, eşzamanlı olmayan etkileşim araçlarını kullanmayı isterler, çevrimiçi tartışmalarda kimliklerinin ön planda olmasını istemezler, konuya uzun süre odaklanabilirler, bilgiyi yeteri kadar düşündükten sonra paylaşmayı tercih ederler. Öte yandan, dışa dönükler düşüncelerini eşzamanlı paylaşmayı tercih ederler, grupta çalışmayı severler, işbirlikli problem çözme etkinliklerinden hoşlanırlar (Taylor, 1998; Dewar ve Whittington, 2000; Nussbaum, 2002; Carabajal, LaPointe ve Gunawardena, 2003).

Kısacası, yukarıda açıklandığı üzere farklı düşünme stillerine sahip öğrencilerin çevrimiçi öğrenmede çevrimiçi etkileşime yönelik tercihleri ve beklentileri de farklılıklar göstermektedir. Yapılan araştırmalar bu gerçeği vurgulamaktadır. Öte yandan bu farklılıklara özgü olarak çevrimiçi etkileşimin yapılandırıldığı/tasarlandığı ve çeşitli değişkenler açısından sonuçlarının incelendiği araştırmalara rastlanılmamaktadır. Bu durum, çevrimiçi öğrenmenin hızla geliştiği günümüzde, konunun önemine rağmen alan yazındaki bir boşluğa işaret etmektedir. Düşünme stillerini göz önünde bulundurarak farklı etkileşim tasarımları sağlayan çevrimiçi öğrenme ortamları öğrencilere bireysel özellikleri doğrultusunda etkileşime girme imkanı sunacaktır.

Çevrimiçi öğrenmede öğrenciler fiziksel olarak birbirlerinden ve öğretmenden uzaktırlar. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme programlarını bırakmalarının en önemli nedenleri arasında güdülenme eksikliği yer almaktadır (Chyung, 2001; Levy, 2007). Güdülenme öğrenme için önemli bir koşuldur. Genel olarak iş veya görevini kendisi seçen, öğrenme sürecinde daha çok bilişsel çaba harcayan, karşılaştığı zorluklarla daha uzun süre mücadele edebilen öğrencilerin öğrenmelerine güdülendikleri söylenebilir. Çünkü bu sıralanan özellikler güdülenmenin en bilinen göstergeleridir. Güdülenmenin akademik başarı ile olumlu bir ilişkiye sahip olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla yukarıda sıralanan güdülenme göstergeleri, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkileyecektir (Pintrich ve Schunk, 2002).

Bekele (2010), 1995-2007 yılları arasında çevrimiçi öğrenme ortamlarında güdülenme ve doyum ile ilgili toplam 30 araştırmanın incelendiği araştırmasında aşağıda sıralanan temel sonuçlara varmıştır;

- Güdülenme ve akademik başarı arasında olumlu bir ilişki vardır.
- Güdülenmenin kaynağı olan faktörler arasında öğrenci katılımı vardır ve katılımın sağlanması için çevrimiçi etkileşim gerekmektedir.

Çevrimiçi öğrenmede öğrenciler arasındaki ve öğrencilerle öğretmen arasındaki çevrimiçi etkileşimin, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarında onlara yardımcı olacağı, güdülenmelerini artıracığı araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Ayrıca konu içeriği ile ilgili bilgi paylaşımının yanı sıra sosyal içerikli

Erhan GÜNEŞ, Halil İbrahim YALIN

bilgi paylaşımı da bu süreçte önemlidir (Johnson, Hornik ve Salas, 2008; Paechter ve Schweizer, 2006; Richardson ve Swan, 2003).

Özet olarak; çevrimiçi öğrenmede etkileşimin önemi, öğrenme ve güdülenme üzerindeki olumlu etkileri ve öğrencilerin bireysel özellikleri ile ilişkili bir konu olduğu sıkça vurgulanmaktadır. Öte yandan alanyazında çok etkileşimin her zaman doğru yöntem olmayacağı, farklı bireysel özelliklerin etkileşim düzeyinin tasarlanmasında mutlaka dikkate alınması gerektiği de vurgulanmaktadır. Bunu dikkate alan çevrimiçi etkileşim tasarımlarının öğrenme ve güdülenme üzerinde nasıl etkilerinin olduğu sorusu yanıtız kalmaktadır. Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin farklı düşünme stillerinin ve bu stillere göre düzenlenen farklı çevrimiçi etkileşim tasarımlarının akademik başarı ve güdülenme üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu araştırma için 2x2 faktöriyel desen kullanılmıştır. Faktöriyel desenler, bağımlı değişken üzerinde etkisi araştırılan faktörlerin tek tek temel etkilerini birbirinden bağımsız olarak değil de eş zamanlı karşılaştırarak sınamayı amaçlayan, bunun yanı sıra da faktörlerin bağımlı değişken üzerindeki ortak etkilerinin de anlamlı olup olmadığını inceleyen desenler olarak tanımlanabilir (Campbell vd., 1963).

Araştırmanın iki bağımsız değişkeni ve iki bağımlı değişkeni vardır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri düşünme stildir. Bu bağımsız değişkenin içe dönük ve dışa dönük düşünme olmak üzere iki boyutu vardır. Diğer bağımsız değişken ise öğrenme ortamıdır. İki boyutu bulunmaktadır: Ortam 1 (içe dönük düşünme stiline göre düzenlenmiş etkileşim tasarımını sağlayan öğrenme ortamı) ve Ortam 2 (dışa dönük düşünme stiline göre düzenlenmiş etkileşim tasarımını sağlayan öğrenme ortamı). Araştırmanın bağımlı değişkenlerini ise öğrencilerin akademik başarıları ve güdülenme düzeyleri oluşturmaktadır.

Gruplar oluşturulurken ilk olarak öğrencilere “Düşünme Stilleri Ölçeği” (Sünbül, 2004) uygulanmıştır. Sonuçlara göre her iki grupta da içe dönük ve dışa dönük düşünme stiline sahip öğrenci sayıları eşitlenecek şekilde karma iki grup elde edilmiştir. Bunun nedeni, çevrimiçi öğrenmede farklı bireysel özelliklere sahip öğrenenlerin bulunduğu durumlarda karma grupların oluşturulmasının etkileşimin artması açısından alanyazında önerilmesidir (Örneğin; Downs ve Jenkins, 2002; Schrum, 2004). Bu çerçevede gruplar arası denklığı sağlamak için öğrenciler gruplara yansız atanmıştır.

Çalışma grubundaki öğrenciler Grup 1 ve Grup 2 olmak üzere iki deney grubuna ayrılmışlardır. Grup 1'deki öğrenciler Ortam 1'de ve Grup 2'deki öğrenciler ise Ortam 2'de çalışmışlardır. Deneysel işlemin bir gereği olarak, Ortam 1 içe dönük düşünme stiline göre düzenlenmiş etkileşim tasarımını sağlayan öğrenme ortamını, Ortam 2 ise dışa dönük düşünme stiline göre düzenlenmiş etkileşim tasarımını sağlayan öğrenme ortamını temsil etmektedir. Bu iki öğrenme ortamı alan yazında söz konusu düşünme stillerinin özellikleri göz önünde bulundurularak tasarlanmıştır.

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Düşünme Stillerine göre Düzenlenmiş Farklı Etkileşim Tasarımlarının Akademik Başarı ve Güdülenmeye Etkisi
Çalışma Grubu

Araştırma, 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde Ahi Evran Üniversitesi Mucur Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Programcılığı Bölümü'nde okuyan ve "İnternet Programcılığı II" dersini alan 66 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Düşünme Stili, Cinsiyet ve Çalıştıkları Öğrenme Ortamlarına Göre Dağılımları

Düşünme Stili	Cinsiyet	Ortam 1		Ortam 2		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
İçer dönük	Kız	5	55,55	4	44,44	9	100
	Erkek	10	47,61	11	52,38	21	100
Dışer dönük	Kız	11	61,11	7	38,88	18	100
	Erkek	7	38,88	11	61,11	18	100
Toplam		33	50,00	33	50,00	66	100

Veri Toplama Araçları

Çalışma grubunu belirlemek ve öğrencileri içer dönük düşünenler ve dışer dönük düşünenler olmak üzere sınıflandırmak amacıyla Düşünme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Sünbül (2004) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek beşli derecelmeli Likert tipindedir. Ölçekte toplam 94 madde bulunmaktadır. Sternberg'in (1997) "Zihinsel Özerklik" kuramına dayalı olarak geliştirilen ölçek beş ana başlık kapsamında on üç alt boyuttan oluşmaktadır. Öğrencilerin derse ilişkin güdülenme düzeylerini ölçmek amacıyla Güdülenme ve Öğretim Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1993) tarafından geliştirilen ve MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) olarak bilinen bu ölçek Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenme sürecindeki akademik başarılarını ölçmek için dört adet çalışma yaprağı ve bir adet proje çalışması hazırlanmış ve kullanılmıştır. Uygulama sürecinin başında ve sonunda ise öğrencilere uygulama sınavı yapılmıştır. Hem çalışma yapraklarının hem de uygulama sınavının hazırlanmasında iki konu alanı uzmanı ile çalışılmıştır. Ayrıca hazırlanan taslaklar üç uzman tarafından değerlendirilmiş ve onların görüşleri doğrultusunda son şeklini almıştır.

Uygulama Süreci

Çalışma grubundaki öğrencilerin deneysel işlemde kullanılan çevrimiçi öğrenme ortamına uyum sağlamaları amacıyla onlara ilk olarak 3 saatlik bir hazırlık eğitimi verilmiştir. Bu kısa eğitim sırasında öğrenme ortamı tanıtılmış, etkileşim araçlarının yapısı ve kullanılması ile ilgili teknik ve pedagojik bilgiler verilmiş, etkili ve verimli kullanım önerileri sunulmuştur. Daha sonra öğrencilere konu içeriğini

Erhan GÜNEŞ, Halil İbrahim YALIN

incelemeleri, ortamdaki araçları kullanmaları için 5 günlük bir serbest zaman verilmiştir. Öğrenciler hem okuldan hem de istedikleri zaman istedikleri yerden internete bağlanarak uygulamaya erişebilmişlerdir.

Uygulama yukarıda bahsedilen hazırlıkların tamamlanmasının ardından toplam 7 hafta sürmüştür. Öğrenciler ilk haftadan itibaren sırasıyla her biri birer hafta süren 4 adet çalışma yaprağı üzerinde çalışmışlardır. Çalışma yaprakları öğrencilere gerekli tüm açıklamalar ve son teslim tarihi belirtilerek dağıtılmıştır. Çalışma yapraklarındaki görevleri tam olarak yerine getirmeyi amaçlayan öğrenciler kendi aralarında ve öğretim elemanı ile sıkça etkileşime girmişlerdir. Öğrenciler e- posta, tartışma grubu, dosya paylaşımı gibi imkanları kullanarak bilgi alış verişinde bulunmuşlardır. Öğrenme ortamı üyelik sisteminde çalıştığından öğrenciler kimlerin çevrimiçi olduğunu görebilmiş, sorularını, çözümlerini, bilgilerini, yaşadıkları zorlukları aynı platformda paylaşarak aynı amaç çerçevesinde çalışmışlardır. Bu süreçte öğretim elemanı gerekli yönlendirmeler ve geribildirimler yoluyla öğrencilere destek olmuştur. Öğrenciler hem öğrenme ortamında sunulan konu içeriğinden faydalanmışlar hem de kendi buldukları kaynakları paylaşarak çalışmışlardır. Her bir çalışma yaprağının süresi bittiğinde ona ait cevap anahtarı öğrencilerle dosya paylaşımı kullanılarak paylaşılmış ve öğrencilere yanlışlarını görme ve sorularına yanıt bulma fırsatı verilmiştir. Öğrencilerin teslim ettikleri çalışma yaprağı ödevleri iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uygulamada, söz konusu yoğun iletişim sürecinde öğrencilere karşı görevlerin yeteri kadar yerine getirilmesi için iki öğretim elemanı birlikte dersi yürütmüşlerdir.

Dördüncü haftadan itibaren öğrencilere proje çalışmaları tanıtılmış ve proje çalışması için 4 haftalık süre başlatılmıştır. Grup 1'deki öğrenciler projelerini bireysel olarak hazırlayıp teslim ederken Grup 2'deki öğrenciler üçer kişilik küçük gruplar halinde bu çalışmayı tamamlamışlardır. Grup 1'deki öğrenciler proje çalışması sürecinde eş zamanlı olmayan etkileşim araçlarını kullanarak kendi aralarında ve öğretim elemanı ile etkileşime girmişlerdir. Öte yandan Grup 2'deki öğrenciler sanal sınıf oturumlarına katılarak görüntülü ve sesli konuşma, sohbet ve ekran paylaşımı gibi eşzamanlı etkileşim araçlarını kullanarak hem kendi aralarında, hem küçük gruplar içerisinde, hem de öğretim elemanı ile etkileşime girmişlerdir. Öğrenciler hem öğrenme ortamında sunulan konu içeriğinden faydalanmışlar hem de kendi buldukları kaynakları paylaşarak çalışmışlardır. Projelerin son teslim tarihinden bir gün sonra ilgili cevap anahtarları öğrencilerle dosya paylaşımı üzerinden paylaşılmıştır. Öğrencilerin teslim ettikleri projeler iki uzman tarafından değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS (The Statistical Package for The Social Sciences) istatistik programı kullanılarak çözümlenmiş ve araştırmanın tüm amaçları 0,95 güven düzeyinde ($p < 0,05$) test edilmiştir. Öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrasındaki akademik başarı puanlarındaki değişimin çalıştıkları öğrenme ortamına ve düşünme stillerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Düşünme Stillerine göre Düzenlenmiş Farklı Etkileşim Tasarımlarının Akademik Başarı ve Güdülenmeye Etkisi tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Öğrencilerin süreç değerlendirmeden aldıkları akademik başarı puanları arasında ve güdülenme düzeyleri arasında çalıştıkları öğrenme ortamına göre ve düşünme stillerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için ise T-Testi kullanılmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin süreç değerlendirmeden aldıkları akademik başarı puanlarının çalıştıkları öğrenme ortamına göre t-testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Süreç Değerlendirmeden Alınan Akademik Başarı Puanlarının Ortama Göre T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Grup 1	33	74.40	8.74	64	3.89	.000
Grup 2	33	82.03	7.03			

Öğrencilerin süreç değerlendirmeden aldıkları akademik başarı puanları çalıştıkları ortama göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(64)= 3.89, p< .01]. Ortam 2’de çalışan öğrencilerin akademik başarı puanlarının ortalaması (\bar{x} =82.03), Ortam 1’de çalışan öğrencilerin akademik başarı puanlarının ortalamasından (\bar{x} =74.40) daha yüksektir. Buna göre Ortam 2’de çalışan öğrenciler, süreç değerlendirme puanları dikkate alındığında, Ortam 1’de çalışan öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır.

Öğrencilerin uygulama sınavından aldıkları öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Uygulama Sınavı Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	ÖNTEST			SONTEST	
	N	\bar{x}	S	\bar{x}	S
Grup 1	33	6.82	1.91	68.33	14.12
Grup 2	33	6.79	1.93	74.39	12.03

Tablo 3’te görüldüğü üzere Ortam 1’de çalışan öğrencilerin deney öncesi uygulama sınavı ortalama puanı 6.82 iken bu değer deney sonrasında 68.33 olmuştur. Ortam 2’de çalışan öğrencilerin deney öncesi uygulama sınavı ortalama puanı 6.79 iken bu değer deney sonrasında 74.39 olmuştur. Buna göre Ortam 1’de çalışan öğrencilerin de Ortam 2’de çalışan öğrencilerin de akademik başarılarının arttığı söylenebilir.

İki farklı ortamda çalışan öğrencilerin akademik başarılarında, deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. *Uygulama Sınavı Öntest-Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	5694.584	65			
Grup (Grup 1/Grup 2)	300.008	1	300.008	3.55	.053
Hata	5394.576	64	84.290		
Denekleriçi	143715.500	66			
Ölçüm(Öntest-Sontest)	137546.371	1	137546.371	1501.42	.000
Grup*Ölçüm	306.068	1	306.068	3.34	.072
Hata	5863.061	64	91.610		
Toplam	149410.084	131			

Tablo 4'ten anlaşılacağı gibi öğrencilerin çalıştıkları öğrenme ortamına göre sonuç değerlendirmeden aldıkları akademik başarı puanları anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(1, 64) = 3.34, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin çalıştıkları ortam, öntest-sontest şeklinde uygulanan uygulama sınavından aldıkları puanlar dikkate alınarak hesaplanan akademik başarı puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

Öğrencilerin derse yönelik güdülenme puanlarının çalıştıkları öğrenme ortamına göre t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Güdülenme Puanlarının Ortama Göre T-Testi Sonuçları*

Grup	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Grup 1	33	158.30	23.75	64	.21	.82
Grup 2	33	159.67	26.89			

Öğrencilerin güdülenme puanları çalıştıkları ortama göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(64) = .21, p > .05$]. Ortam 1'de çalışan öğrencilerin güdülenme puanlarının ortalaması 158.30 ve Ortam 2'de çalışan öğrencilerin güdülenme puanlarının ortalaması 159.67 olarak bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin çalıştıkları ortamların farklı olması onların güdülenme düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

Öğrencilerin süreç değerlendirmeden aldıkları akademik başarı puanlarının düşünme stillerine göre t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Düşünme Stillerine göre Düzenlenmiş Farklı Etkileşim Tasarımlarının Akademik Başarı ve Güdülenmeye Etkisi

Tablo 6. Süreç Değerlendirmeden Alınan Akademik Başarı Puanlarının Düşünme Stiline Göre T-Testi Sonuçları

Düşünme Stili	N	\bar{x}	S	sd	t	p
İçer dönük	30	75.75	9.13	64	2.14	.036
Dışer dönük	36	80.27	7.99			

Öğrencilerin süreç değerlendirmeden aldıkları akademik başarı puanları düşünme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(64)= 2.14, p< .05]. Dışer dönük düşünen öğrencilerin akademik başarı puanlarının ortalaması (\bar{x} =80.27), içer dönük düşünen öğrencilerin akademik başarı puanlarının ortalamasından (\bar{x} =75.75) daha yüksektir. Buna göre dışer dönük düşünme stiline sahip öğrenciler, süreç değerlendirme puanları dikkate alındığında, içer dönük düşünme stiline sahip öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır.

Öğrencilerin uygulama sınavından aldıkları öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Uygulama Sınavı Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Düşünme Stili	ÖNTEST			SONTEST	
	N	\bar{x}	S	\bar{x}	S
İçer Dönük	30	6.83	1.89	68.50	14.45
Dışer Dönük	36	6.78	1.94	73.75	12.09

Tablo 7’de görüldüğü üzere içer dönük düşünme stiline sahip öğrencilerin deney öncesi uygulama sınavı ortalama puanı 6.83 iken bu değer deney sonrasında 68.50 olmuştur. Dışer dönük düşünme stiline sahip öğrencilerin deney öncesi uygulama sınavı ortalama puanı 6.78 iken bu değer deney sonrasında 73.75 olmuştur. Buna göre hem içer dönük düşünen öğrencilerin hem de dışer dönük düşünen öğrencilerin akademik başarılarının arttığı söylenebilir.

İki farklı düşünme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarında, deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Erhan GÜNEŞ, Halil İbrahim YALIN

Tablo 8. Uygulama Sınavı Öntest-Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	5694.583	65			
Düşünme Stili (İç / Dış)	220.764	1	220.764	2.58	.039
Hata	5473.819	64	85.528		
Denekleriçi	141561.559	66			
Ölçüm(Öntest-Sontest)	135392,431	1	135392.431	1459.06	.000
Düşünme Stili*Ölçüm	230,309	1	230.309	2.48	.120
Hata	5938.819	64	92.794		
Toplam	147256.142	131			

Tablo 8'e göre farklı düşünme stillerine sahip öğrencilerin sonuç değerlendirmeden aldıkları akademik başarı puanları deney öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(1, 64) = 2.48, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin farklı düşünme stillerine sahip olmaları, öntest-sontest şeklinde uygulanan uygulama sınavından aldıkları puanlar dikkate alınarak hesaplanan akademik başarı puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

Öğrencilerin derse yönelik güdülenme puanlarının düşünme stillerine göre t-testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Güdülenme Puanlarının Düşünme Stiline Göre T-Testi Sonuçları

Düşünme Stili	N	\bar{x}	S	sd	t	p
İç Dönük	30	153.97	27.68	64	1.49	.141
Dış Dönük	36	163.17	22.43			

Öğrencilerin güdülenme puanları düşünme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(64) = 1.49, p > .05$]. İç dönük düşünme stiline sahip öğrencilerin güdülenme puanlarının ortalaması 153.97 ve dış dönük düşünme stiline sahip öğrencilerin güdülenme puanlarının ortalaması 163.17 olarak bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin farklı düşünme stillerine sahip olmaları onların güdülenme düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

İçdönük düşünen öğrencilerin süreç değerlendirmeden aldıkları akademik başarı puanlarının çalıştıkları öğrenme ortamına göre t-testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Düşünme Stillerine göre Düzenlenmiş Farklı Etkileşim Tasarımlarının Akademik Başarı ve Güdülenmeye Etkisi

Tablo 10. İçedönük Düşünen Öğrencilerin Süreç Değerlendirmeden Aldıkları Akademik Başarı Puanlarının Ortama Göre T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Grup 1	15	71.60	8.92	28	2.75	.010
Grup 2	15	79.90	7.50			

İçedönük düşünen öğrencilerin süreç değerlendirmeden aldıkları akademik başarı puanları çalıştıkları öğrenme ortamına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(28)= 2.75, p< .05]. Ortam 2’de çalışan ve içedönük düşünen öğrencilerin akademik başarı puanlarının ortalaması (\bar{x} =79.90), Ortam-1’de çalışan ve içedönük düşünen öğrencilerin akademik başarı puanlarının ortalamasından (\bar{x} =71.60) daha yüksektir. Buna göre süreç değerlendirme puanları dikkate alındığında, içe dönük düşünme stiline sahip öğrencilerden Ortam 2’de çalışanlar, Ortam 1’de çalışanlara göre daha başarılı olmuşlardır.

İlk araştırma bulgusu ile bu bulgu tutarlılık göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin içe dönük düşünme stiline sahip olmalarının süreç değerlendirmeden alınan akademik başarı puanları ile ilgili bu durumu değiştirmedeği, sonuçta Ortam 2’de çalışan öğrencilerin daha başarılı oldukları söylenebilir.

İçe dönük düşünen öğrencilerin uygulama sınavından aldıkları öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Uygulama Sınavı Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	ÖNTEST			SONTEST	
	N	\bar{x}	S	\bar{x}	S
Grup 1	15	6.53	1.84	64.00	14.54
Grup 2	15	7.13	1.95	73.00	13.33

Tablo 11’de görüldüğü üzere Ortam 1’de çalışan içe dönük düşünme stiline sahip öğrencilerin deney öncesi uygulama sınavı ortalama puanı 6.53 iken bu değer deney sonrasında 64.00 olmuştur. Ortam 2’de çalışan içe dönük düşünme stiline sahip öğrencilerin deney öncesi uygulama sınavı ortalama puanı 7.13 iken bu değer deney sonrasında 73.00 olmuştur. Buna göre içe dönük düşünme stiline sahip öğrencilerden, Ortam 1’de çalışanların da Ortam 2’de çalışanların da akademik başarılarının arttığı söylenebilir.

İki farklı öğrenme ortamında çalışan içe dönük düşünme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarında, deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Erhan GÜNEŞ, Halil İbrahim YALIN

Tablo 12. Uygulama Sınavı Öntest-Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	3183.333	29			
Grup (Grup 1 / Grup 2)	345.600	1	345.600	3.41	.075
Hata	2837.733	28	101.348		
Denekleriçi	60020.000	30			
Ölçüm(Öntest-Sontest)	57041.667	1	57041.667	588.55	.000
Grup*Ölçüm	264.600	1	264.600	2.73	.110
Hata	2713.733	28	96.919		
Toplam	63203.333	59			

Tablo 12'ye göre farklı öğrenme ortamlarında çalışan içe dönük düşünme stiline sahip öğrencilerin sonuç değerlendirmeden aldıkları akademik başarı puanları deney öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(1, 28) = 2.73$, $p > .05$]. Diğer bir ifadeyle içe dönük düşünme stiline sahip öğrencilerin farklı öğrenme ortamlarında çalışmaları, öntest-sontest şeklinde uygulanan uygulama sınavından aldıkları puanlar dikkate alınarak hesaplanan akademik başarı puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

İkinci araştırma bulgusuyla bu bulgu tutarlılık göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin içe dönük düşünme stiline sahip olmalarının sonuç değerlendirmeden alınan akademik başarı puanları ile ilgili bu durumu değiştirmedeği söylenebilir. Yani öğrencilerin sonuç değerlendirmeden aldıkları akademik başarı puanları ortama göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

İçe dönük düşünme stiline sahip öğrencilerin derse yönelik güdülenme puanlarının çalıştıkları öğrenme ortamına göre t-testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. İçe Dönük Düşünme Stiline Sahip Öğrencilerin Güdülenme Puanlarının Ortama Göre T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Grup 1	15	156.73	29.27	28	.54	.593
Grup 2	15	151.20	26.72			

İçe dönük düşünme stiline sahip öğrencilerin güdülenme puanları çalıştıkları ortama göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(28) = .54$, $p > .05$]. Ortam 1'de

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Düşünme Stillerine göre Düzenlenmiş Farklı Etkileşim Tasarımlarının Akademik Başarı ve Güdülenmeye Etkisi çalışan içe dönük düşünme stiline sahip öğrencilerin güdülenme puanlarının ortalaması 156.73 ve Ortam 2’de çalışan içe dönük düşünme stiline sahip öğrencilerin güdülenme puanlarının ortalaması 151.20 olarak bulunmuştur. Buna göre içe dönük düşünme stiline sahip öğrencilerin çalıştıkları ortamların farklı olması onların güdülenme düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

Dışa dönük düşünen öğrencilerin süreç değerlendirmeden aldıkları akademik başarı puanlarının çalıştıkları öğrenme ortamına göre t-testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. *Dışa Dönük Düşünen Öğrencilerin Süreç Değerlendirmeden Aldıkları Akademik Başarı Puanlarının Ortama Göre T-Testi Sonuçları*

Grup	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Grup 1	18	76.75	8.10	34	2.91	.006
Grup 2	18	83.80	6.28			

Dışadönük düşünen öğrencilerin süreç değerlendirmeden aldıkları akademik başarı puanları çalıştıkları öğrenme ortamına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(34)= 2.91, p< .01]. Dışa dönük düşünen öğrencilerden Ortam 2’de çalışanların akademik başarı puanlarının ortalaması (\bar{x} =83.80), Ortam 1’de çalışanların akademik başarı puanlarının ortalamasından (\bar{x} =76.75) daha yüksektir. Buna göre süreç değerlendirme puanları dikkate alındığında, dışa dönük düşünme stiline sahip öğrencilerden Ortam 2’de çalışanlar, Ortam 1’de çalışanlara göre daha başarılı olmuşlardır.

İlk araştırma bulgusu ile bu bulgu tutarlılık göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin dışa dönük düşünme stiline sahip olmalarının süreç değerlendirmeden alınan akademik başarı puanları ile ilgili bu durumu değiştirmedeği, sonuçta Ortam 2’de çalışan öğrencilerin daha başarılı oldukları söylenebilir.

Dışa dönük düşünen öğrencilerin uygulama sınavından aldıkları öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. *Uygulama Sınavı Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Grup	ÖNTEST			SONTEST	
	N	\bar{x}	S	\bar{x}	S
Grup 1	18	7.06	1.98	71.94	13.07
Grup 2	18	6.50	1.91	75.56	11.10

Tablo 15’te görüldüğü üzere Ortam 1’de çalışan dışa dönük düşünme stiline sahip öğrencilerin deney öncesi uygulama sınavı ortalama puanı 7.06 iken bu değer deney sonrasında 71.94 olmuştur. Ortam 2’de çalışan dışa dönük düşünme stiline sahip öğrencilerin deney öncesi uygulama sınavı ortalama puanı 6.50 iken bu değer deney sonrasında 75.56 olmuştur. Buna göre dışa dönük düşünme stiline sahip

Erhan GÜNEŞ, Halil İbrahim YALIN

öğrencilerden, Ortam 1’de çalışanların da Ortam 2’de çalışanların da akademik başarılarının arttığı söylenebilir.

İki farklı öğrenme ortamında çalışan dışa dönük düşünme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarında, deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Uygulama Sınavı Öntest-Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	2290.486	35			
Grup (Grup 1 / Grup 2)	42.014	1	42.014	.63	.431
Hata	2248.472	34	66.132		
Denekleriçi	83695.500	36			
Ölçüm(Öntest-Sontest)	80735.014	1	80735.014	952.34	.000
Grup*Ölçüm	78.125	1	78.125	.92	.344
Hata	2882.361	34	84.775		
Toplam	85985.986	71			

Tablo 16’ya göre farklı öğrenme ortamlarında çalışan dışa dönük düşünme stiline sahip öğrencilerin sonuç değerlendirmeden aldıkları akademik başarı puanları deney öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(1, 34) = .92, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle dışa dönük düşünme stiline sahip öğrencilerin farklı öğrenme ortamlarında çalışmaları, öntest-sontest şeklinde uygulanan uygulama sınavından aldıkları puanlar dikkate alınarak hesaplanan akademik başarı puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

İkinci araştırma bulgusuyla bu bulgu tutarlılık göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin dışa dönük düşünme stiline sahip olmalarının sonuç değerlendirmeden alınan akademik başarı puanları ile ilgili bu durumu değiştirmedeği söylenebilir. Yani öğrencilerin sonuç değerlendirmeden aldıkları akademik başarı puanları ortama göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Dışa dönük düşünme stiline sahip öğrencilerin derse yönelik güdülenme puanlarının çalıştıkları öğrenme ortamına göre t-testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Düşünme Stillere göre Düzenlenmiş Farklı Etkileşim Tasarımlarının Akademik Başarı ve Güdülenmeye Etkisi

Tablo 17. *Dışa Dönük Düşünme Stiline Sahip Öğrencilerin Güdülenme Puanlarının Ortama Göre T-Testi Sonuçları*

Grup	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Grup 1	18	159.61	18.77	34	.95	.349
Grup 2	18	166.72	25.63			

Dışa dönük düşünme stiline sahip öğrencilerin güdülenme puanları çalıştıkları ortama göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(34)= .95, p> .05]. Ortam 1’de çalışan dışa dönük düşünme stiline sahip öğrencilerin güdülenme puanlarının ortalaması 159.61 ve Ortam 2’de çalışan dışa dönük düşünme stiline sahip öğrencilerin güdülenme puanlarının ortalaması 166.72 olarak bulunmuştur. Buna göre dışa dönük düşünme stiline sahip öğrencilerin çalıştıkları ortamların farklı olması onların güdülenme düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Ortam 2’de (dışa dönük düşünme stiline göre düzenlenmiş etkileşim tasarımı sağlayan öğrenme ortamı) çalışan öğrenciler süreç değerlendirmesi sonucunda Ortam 1’de (içe dönük düşünme stiline göre düzenlenmiş etkileşim tasarımı sağlayan öğrenme ortamı) çalışan öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Ortam 2 öğrenme sürecinde eşzamanlı etkileşim araçları sunmuş ve bu ortamda çalışan öğrenciler süreçteki proje çalışmalarını küçük gruplar halinde tamamlamışlardır. Ortam 2’yi Ortam 1’den ayıran bu iki özelliğin birlikte kullanılmasının öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığı sonucuna varılabilir. Hem içe dönük düşünme stiline sahip öğrencilerden hem de dışa dönük düşünme stiline sahip öğrencilerden Ortam 2’de çalışanları süreç değerlendirmede daha başarılı olmuşlardır. Oysa Ortam 1 içe dönük düşünen öğrencilerin özelliklerine, Ortam 2 ise dışa dönük düşünen öğrencilerin özelliklerine uygun olarak tasarlanmış etkileşimleri sunmaktadır. Dolayısıyla farklı düşünme stiline sahip olsalar bile öğrenciler için Ortam 2’nin bu anlamda daha faydalı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, farklı düşünme stillerine sahip olsalar bile, öğrencilerin öğrenme sürecinde hem eşzamanlı hem de eşzamanlı olmayan etkileşime girmeleri ve bu süreçte küçük gruplar halinde çalışmalarının öğrencilerin süreçteki akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılabilir. Bu sonucun, çevrimiçi etkileşimde hem eşzamanlı hem de eşzamanlı olmayan etkileşimin kullanılmasının önemine işaret eden araştırmaların (Levine, 2007; Danchak ve Kenyon, 2002; McKenzie ve Murphy, 2000) sonuçları ile uyumlu olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sonuç değerlendirmedeki akademik başarıları ne öğrenme ortamına göre, ne de düşünme stillerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Süreç değerlendirme puanları hesaplanırken öğrencilerin öğrenme sürecinde etkileşimler yoluyla yardımlaşarak tamamladıkları çalışma yapraklarından ve proje çalışmalarından aldıkları puanlar dikkate alınmıştır. Sonuç değerlendirmede ise öğrencilerin tümü bireysel olarak uygulama sınavına tabi tutulmuşlardır. Sonuç

Erhan GÜNEŞ, Halil İbrahim YALIN

olarak öğrencilerin düşünme stilleri de farklı etkileşim tasarımları sunan öğrenme ortamları da sonuç değerlendirmedeki akademik başarılarında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin düşünme stilleri açısından kendi özelliklerine uygun etkileşim tasarımı sağlayan ortamda çalışıp çalışmamları da sonuç değerlendirmedeki akademik başarılarında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

Öğrencilerin güdülenme düzeyleri, ne farklı etkileşim tasarımları sunan öğrenme ortamına, ne düşünme stillerine ne de düşünme stilleri açısından kendi özelliklerine uygun etkileşim tasarımı sağlayan ortamda çalışıp çalışmamlarına göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Bu araştırmada düşünme stillerinden içe dönük ve dışa dönük düşünme olarak iki farklı stil ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarının, çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınmasının etkileşim açısından önemine dikkat çeken araştırmalar (Buboltz, Young ve Wilkinson, 2003; Chen ve Caropreso, 2004; Childress ve Overbaugh, 2001) ile uyumlu olduğu söylenebilir. Farklı düşünme stillerine uygun tasarlanan öğrenci-içerik türü etkileşimlerin öğrenmeyi nasıl etkilediğine ilişkin araştırmalar yapılabilir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenme stili veya bilişsel stil gibi etkileşim açısından önemli olabilecek diğer bazı bireysel farklılıkları dikkate alan etkileşim tasarımlarını konu alan araştırmalar yapılabilir. Çevrimiçi öğrenmede bireysel farklılıkların dikkate alınması önemlidir. Bu nedenle çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilere farklı etkileşim tasarımları arasından seçim yapma fırsatının verilmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

Amadiou, F., Tricot, A. and Mariné, C. (2009). Exploratory Study of Relations Between Prior Knowledge, Comprehension, Disorientation and On-Line Processes in Hypertext. *The Ergonomics Open Journal*, 9(2), 49-57.

Anderson, T. (2002). An Updated and Theoretical Rationale for Interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2). <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper63/paper63.htm> adresinden 07.07.2011 tarihinde erişilmiştir.

Anderson, T. (2003). *Modes of interaction in distance education: Recent developments and research questions*. In M. Moore (Ed.) *Handbook of Distance Education* (pp. 129–144). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Anderson, T. and Kuskis, A. (2007). *Modes of interaction*. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (2nd ed., pp. 295–309). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Aypay, A. (2010). The Adaptation Study of General Self-Efficacy (GSE) Scale to Turkish. *İnönü University Journal Of The Faculty Of Education*, 11(2), 113-131.

Bekele, T. A. (2010). Motivation and Satisfaction in Internet-Supported Learning Environments: A Review. *Educational Technology ve Society*, 13 (2), 116–127.

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Düşünme Stillere göre Düzenlenmiş Farklı Etkileşim Tasarımlarının Akademik Başarı ve Güdülenmeye Etkisi
Bishop, C. and Foster, C. (2011). Thinking Styles: Maximizing Online Supported Learning. *Journal of Educational Computing Research*, 44(2), 121-139.

Brusilovsky, P. (2001). Adaptive Hypermedia. *User Modeling and User Adapted Instruction*, 11(2), 87-110.

Buboltz, W., Young, T. and Wilkinson, L. (2003). *Online behavior and personality correlates of technological use*. Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2003, 1, 1142-1144.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 4(2), 207-239.

Campbell, D. T., Stanley, J. C. and Gage, N. L. (1963). *Experimental and quasiexperimental designs for research*. Boston, MA: Houghton, Mifflin and Company.

Carabajal, K., LaPointe, D. and Gunawardena, C.N. (2003). *Group development in online learning communities*. In M. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp.217-234). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Chang, Y.C., Kao, W.Y., Chu, C.P. and Chiu, C.H. (2009). A learning style classification mechanism for e-learning. *Computers & Education*, 53(2), 273-285.

Chen, S. and Caropreso, E. (2004). *How does personality influence collaborative online discussion?*. Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2004, 1, 2844-2851.

Childress, M. and Overbaugh, R. (2001). The relationship between learning style and achievement in a one way video, two-way audio preservice teacher education computer literacy course. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(1), 57-71.

Chyung, Y. (2001). Systemic and systematic approaches to reducing attrition rates in online higher education. *The American Journal of Distance Education*, 15(3), 36-49.

Chyung, Y., Winiiecki, D. and Fenner, J.A. (1999). *Evaluation of effective interventions to solve the dropout problem in adult distance education*. In B. Collis & R. Oliver (Eds.), *Proceedings of EDMEDIA 99, Eleventh World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*. Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Coppola, N. W. (2005). Changing roles for online teachers of technical communication. In C. H. Sides (Series Ed.) & K. C. Cook & K. Grant-Davie (Vol. Eds.), *Online education: Global questions, local answers* (pp. 89-99). Amityville, NY: Baywood.

Erhan GÜNEŞ, Halil İbrahim YALIN

Daughenbaugh, R. (2002). *Does personality type effect online versus in class course satisfaction?*. World Conference on E- Learning in Corp.,Govt., Health, & Higher Ed. 2002, 1, 2572-2572.

DeLoach, S. B. and Greenlaw, S. A. (2007). Effectively moderating electronic discussions. *The Journal of Economic Education*, 38(4), 419-434.

Dewar, T. and Whittington, D. (2000). Online learners and their learning strategies. *Journal of Educational Computing Research*, 23(4), 385-403.

Downs, E. and Jenkins, S. (2002). *Differential characteristics of learners in online vs. traditional courses*. Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2002, 1, 194-196.

Evans, C. and Waring, M. (2009). *The place of cognitive style in pedagogy: Realizing potential in practice*. Perspectives on the nature of intellectual styles: 169-208.

Fan, W., Zhang, L. F. and Watkins, D. (2010). Incremental validity of thinking styles in predicting academic achievements: an experimental study in hypermedia learning environments. *Educational Psychology*, 30(5): 605-623.

Freeman, P. and McFrazier, M. (2002). *Personality assessment of educational leaders via technology*. Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2002, 1, 471-472.

Gilbert, L. and Moore, D. R. (1998). Building interactivity into Web courses: Tools for social and instructional interaction. *Educational Technology*, 38(3), 29-35.

Godwin, S. J., Thorpe, M. S. and Richardson, J. T. E. (2008). The impact of computer-mediated interaction on distance learning. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 52-70.

Grimley, M. and Riding, R. (2009). *Individual differences and Web-based learning*. Cognitive and Emotional Processes in Web-Based Education: Integrating Human Factors and Personalization. Hershey, PA, USA: IGI Global: 209-228.

Gunawardena, C. N. and Mclsaac, M. S. (2004). Distance education. *Handbook of research for educational communications and technology*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates 2: 355-395.

Harrington, R. and Loffredo, D. A. (2010). MBTI personality type and other factors that relate to preference for online versus face to-face instruction. *The Internet and Higher Education*, 13(2), 89-95.

Hill, J. R., Wiley, D., Nelson, L. M. and Han, S. (2004). *Exploring research on internet-based learning: From infrastructure to interactions*. Handbook of research on educational communications and technology, 433-460.

Hillman, D.C., Willis, D.J. and Gunawardena, C.N. (1994). Learner–interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 30–42.

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Düşünme Stillerine göre Düzenlenmiş Farklı Etkileşim Tasarımlarının Akademik Başarı ve Güdülenmeye Etkisi
Horzum, M.B. (2007). *İnternet Tabanlı Eğitimde Transaksiyonel Uzaklığın Öğrenci Başarısı, Doyumu ve Özyeterlilik Algısına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Johnson, R. D., Hornik, S. and Salas, E. (2008). An empirical examination of factors contributing to the creation of successful e-learning environments. *International Journal of Human-Computer Studies*, 66(5), 356-369.

Kato, Y. and Akahori, K. (2004). *E-mail communication versus face-to-face communication: Perception of other's personality and emotional state*. World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2004, 1, 4160-4167.

Kesici, S. and Sahin, I. (2009). Analysis of cognitive learning strategies and computer attitudes, according to college students' gender and locus of control. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 529-534.

Levine, J. S. (2007). The online discussion board. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2007(113), 67-74.

Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers & Education*, 48, 185-204.

Liaw, S.S. (2004). Considerations for developing constructivist Web-based learning. *International Journal of Instructional Media*, 31(3), 309-321.

Liaw, S. S., Huang, H. M. and Chen, G. D. (2007). An activity-theoretical approach to investigate learners' factors toward e-learning systems. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1906-1920.

Lyke, J.A. and Young, A.J.K. (2006). Cognition in context: Students' perceptions of classroom goal structures and reported cognitive strategy use in the college classroom. *Research in Higher Education*, 47 (4), 477-490.

Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3, 1-7.

Moore, M. G. (2007). The theory of transactional distance. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education*, 2nd ed., 89-104. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Moore, M. G. and Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Nussbaum, M. E. (2002). How introverted learners versus extroverted learners approach small group argumentative discussions. *Elementary School Journal*, 102(3), 183-197.

Okonta, O. (2010). *Effects of online interaction via computer-mediated communication (CMC) tools on an e-mathematics learning outcome*. Unpublished Doctorial Dissertation, Capella University School of Education, United States - Minnesota.

Erhan GÜNEŞ, Halil İbrahim YALIN

Paechter, M. and Schweizer, K. (2006). Learning and motivation with virtual tutors. Does it matter if the tutor is visible on the net? In M. Pivec (Ed.), *Affective and emotional aspects of human-computer-interaction: Emphasis on game-based and innovative learning approaches*, 155–164, Amsterdam: IOS Press.

Paechter, M. and Maier, B. (2010). Students' expectations of, and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. *Computers & Education*, 54(1), 222-229.

Pintrich, P. R. and Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Merrill Columbus, OH.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. and McKeachie, W. J. (1993). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-814.

Popescu, E. (2010). A Unified Learning Style Model for Technology-Enhanced Learning: What, Why and How. *International Journal of Distance Education Technologies*, 8(3), 65-81.

Revilla, L.F. (2004). *Multi-Model Adaptive Spatial Hypertext*. Ph.D Thesis, A&M University, Texas.

Richardson, J. C. and Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 68–88.

Riding, R. and Rayner, S. (1998). *Cognitive Styles and learning strategies*. London: David Fulton Publishers.

Romiszowski, A. and Mason, R. (2004). Computer-mediated communication. In: Jonassen D. (eds), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum, Mahwah NJ, 397–431.

Schrum, L. (2004). *Learner achievement and success in online environments: Research into characteristics and strategies*. Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2004, 1, 1033-1040.

Somyürek, S. (2008). *Uyarlanabilir Eğitsel Web Ortamlarının Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Gezinmesine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Somyürek, S. ve Yalın, H. (2007). Bilgisayar Destekli Eğitim Yazılımlarında Kullanılan Ön Örgütleyicilerin Alan Bağımlı ve Alan Bağımsız Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 587–607.

Sternberg, R. J. (1988). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31(4), 197-224.

Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press.

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Düşünme Stillere göre Düzenlenmiş Farklı Etkileşim Tasarımlarının Akademik Başarı ve Güdülenmeye Etkisi
Sünbül, A. M. (2004). Düşünme stilleri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29, 25-42.

Taylor, J. (1998). Using synchronous computer conferencing to encourage interaction in seminar discussions. In R. Hazemi, S. Hailes, & S. Wilbur (Eds.), *The digital university: Reinventing the academy* (pp. 219-232), Berlin: Springer.

Thorpe, M. (2008). Effective online interaction: Mapping course design to bridge from research to practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1), 57-72.

Waldrip, B. G. and Fisher, D. L. (2003). Identifying exemplary science teachers through their classroom interactions with students. *Learning Environments Research*, 6(2), 157-174.

Wang, D. (2005). Students' learning and locus of control in web-supplemental instruction. *Innovative Higher Education*, 30 (1), 67-82.

Yeşilyaprak, B. (2004). Denetim odağı. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Editörler). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Nobel, Ankara, ss.239-255.

Zhang, D. (2005). Interactive Multimedia-Based E-Learning: A Study of Effectiveness. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 149-162.

Zhang, L. F. (2000). Are thinking styles and personality types related?. *Educational Psychology*, 20(3), 271-283.

Erhan GÜNEŞ, Halil İbrahim YALIN

Extended Abstract

Introduction

Online learning environments provide learners with access to a wide variety of educational resources such as e-mail, chat, etc. to communicate with each other and to increase knowledge and skills through synchronous and asynchronous discussions (Danchak & Kenyon, 2002; McKenzie & Murphy, 2000). Considering Moore's classification in online learning, it appears that one of the most prominent topics in the teaching-learning process is interpersonal interaction (Hill, Wiley, Nelson & Han, 2004; Hillman, Willis & Gunawardena, 1994; Romiszowski & Mason, 2004).

One of the most important shortcomings of existing online learning practices is that they are insufficient to take into account the individual characteristics of the students. Individuals have different personality traits, different learning styles, different types of processes, different sources of information, and different learning needs when using the same environment (Riding & Rayner, 1998). The interaction in the design of online learning environments and the individual characteristics of students must be taken into account (Liaw, 2004). Considering the individual characteristics of students in online learning facilitates and enhances the interaction between students (Buboltz, Young & Wilkinson, 2003; Chen & Caropreso, 2004; Childress & Overbaugh, 2001; Daughenbaugh, 2002; Freeman & McFrazier, 2002; Kato & Akahori, 2004).

Zhang (2000) emphasized that thinking styles are related to introverted and extroverted personality types. Introverts tend to engage in less interaction, prefer to work individually and reveal their own products, they want to use non-synchronized means of interaction, they do not want their identity to be on the frontline in online discussions, they can focus on the subject for a long time, and they prefer to share it after they think about it. On the other hand, extroverts prefer to share their thoughts simultaneously, like to work with groups, enjoy collaborative problem solving activities (Taylor, 1998; Dewar & Whittington, 2000; Nussbaum, 2002; Carabajal, LaPointe & Gunawardena, 2003).

In short, students with different thinking styles also differ in their preferences and anticipations for online interaction in online learning. The literature underlines this fact. On the other hand, there are no researches that have specifically designed the online interaction and examined the results in terms of thinking styles. The aim of this research was to investigate the effects of different thinking styles of students and different online interaction designs based on these styles on academic achievements and motivations of students.

Method

In this research, 2x2 factorial design was applied. A total of 66 students, from Department of Computer Programming, composed the sample of the research.

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Düşünme Stillere göre Düzenlenmiş Farklı Etkileşim Tasarımlarının Akademik Başarı ve Güdülenmeye Etkisi

The study has two independent variables and two dependent variables. One of the independent variables of the research is the style of thinking. This variable has two dimensions: introverted and extroverted. The other independent variable is the learning environment. There are two dimensions: Environment 1 (the learning environment that provides interaction design specific for the introverted thinking style) and Environment 2 (the learning environment that provides interaction design specific for the extroverted thinking style). The dependent variables of the study are the academic achievement and motivation levels of the students.

When deciding the groups, "Thinking Styles Scale" was applied to the students first. According to the results, two groups were obtained in such a way that the number extroverts and introverts were equalized in both groups. The students in the study group were divided into two experimental groups, Group 1 and Group 2. The students in Group 1 studied using Environment 1 and the students in Group 2 studied using Environment 2. The implementation lasted a total of 7 weeks after completion of the preparations. Both formative and summative evaluation methods were used in order to find out academic achievements of the students. Also motivation levels of the students were assessed using MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire).

Result

It was found that different interaction designs based on students' thinking styles made a significant difference between academic achievements in formative evaluation. Students who studied in the learning environment that provided interaction design based on external thinking style were found to be more successful. On the other hand students' academic achievements in summative evaluation did not differ according to their thinking styles or learning environments. Similarly students' motivations did not differ according to their thinking styles or learning environments.

As a result the learning environment that provided interaction design based on external thinking style was more valuable for all students in terms of formative evaluation. Interaction designs based on students' thinking styles did not make significant difference between academic achievements in terms of summative evaluation or between motivations of students.

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KİTAPLARINDAKİ DİNLEME
METİNLERİNİN ÖRTÜLÜ ANLAM AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ
(İSTANBUL B1-B2 SEVİYESİ DERS KİTABI)¹**

Esra Nur TİRYAKİ

Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, etiryaki@mku.edu.tr

Nuray KAYATÜRK

Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD,
nuraykayaturk@hotmail.com

Makale Geliş Tarihi: 30.07.2017 Makale Kabul Tarihi: 27.09.2017

Özet

Bu çalışmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki dinleme metinlerinde yer alan örtülü anlamların incelenmesidir. Çalışma, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1 ve B2 düzeyleri ile sınırlandırılmıştır. Buna göre B1 ve B2’de 18’er metin olmak üzere toplamda 36 metin incelenmiştir. Araştırmada, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla B1 ve B2 ders kitaplarında yer alan metinler incelenerek örtülü anlam unsurları açısından analiz edilmiştir. Metinlerin örtülü anlam unsurları bakımından analizinde araştırmacı tarafından geliştirilen değerlendirme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerden yola çıkılarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Buna göre; cümle ve cümle bazında incelenen örtülü anlama bakınca en fazla cümle ve örtülü anlam unsuru B2 kitabındadır. B1 seviyesindeki dinleme metinlerini örtülü anlam unsurlarının kullanım sıklığına göre incelediğimizde ise en fazla “Sezdirim” en az “Derin Yapı-Yüzey Yapı Ayrımı Gösteren Cümle” unsuru kullanılmıştır. Metin sayılarına göre değerlendirme yapıldığında ise en fazla “aktarma ve sezdirim” en az kullanılan unsur ise “duygu değeri/ çağrışım”dır.

B2 seviyesindeki dinleme metinleri içinde en fazla örtülü anlam unsuru olarak “sezdirim” en az “önvarsayım” kullanıldığı tespit edilirken “derin yapı-yüzey yapı ayrımı gösteren cümle” unsuru ise bulunamamıştır. Metin sayısına göre örtülü anlama bakıldığında en fazla “aktarma” ve “sezdirim” unsuru; en az “duygu değeri/ çağrışım” unsuru kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yabancılara Türkçe öğretimi, metin, dinleme metinleri örtülü anlam.

¹ 17-19 Mayıs 2017 tarihinde düzenlenen 1.Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilgi Şöleninde sözlü olarak sunulan bildiriden genişletilerek makale yapılmıştır.

Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Örtülü Anlam Açısından Değerlendirilmesi

**EVALUATION OF LISTENING TEXTS IN COURSEBOOKS OF TEACHING
TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN TERMS OF IMPLICIT MEANING (ISTANBUL
B1-B2 LEVEL COURSE)**

Abstract

The aim of this study is to examine the implicit meanings in the listening texts in the textbooks used in teaching Turkish to foreigners. The study is limited to Levels B1 and B-2 of the Istanbul Turkish Language Course for Foreigners. According to this, in B1 and B2 18 texts total 36 texts were examined. Research is in the descriptive scanning model. In the research, the method of document review was used. For this purpose, texts in B1 and B2 textbooks were analyzed and analyzed in terms of implicit meaning elements. The evaluation form developed by the researcher was used in the analysis of the texts in terms of implicit meaning elements. Frequency and percentage values were calculated from the data obtained. According to this; When we examine the listening texts according to the frequency of usage of implicit meaning elements, at most "implication" at least the "Deep Structure-Surface Structure Separating Sentence" element is used. When evaluating according to the number of texts, "transference and intuition" is the most used item and "emotion value / association" is the least used item. In the listening texts at level B2, it was found that "implication" was a least used as "hypothesis" as the most obscured meaning element, but "deep structure-surface structure distinguishing sentence" element was not found. According to the number of texts, most of the "transfer" and "intuition" elements are based on implicit meaning; At least the "feeling / connotation" element was used.

Key Words: Teaching Turkish to Foreign, text, listening texts implicit meaning.

Giriş

İnsanların en temel ihtiyaçlarından birisi iletişim kurabilmektir. Bir iletişim becerisi olan dinleme; iletişim kurmada, sürdürmede anlamada ve anlatmada etkin rol oynamaktadır. Dinleme, kişinin çevredeki sesleri işitme organıyla alıp zihinsel süzgeçten geçirerek anlamlandırmasıdır. Dil becerilerinden biri olan dinleme, bu özelliği ile anlama kategorisinde yer almaktadır. Anlamlandırılmayan bilgi, zihinde temel bir dayanak bulamadığı için zamanla kaybolacaktır. Bu yüzden öğrenmek, sosyal ilişkiler kurabilmek, problemlere çözüm üretmek, izleneni, gözlenen şeyleri anlamak için öncelikle onları anlamlandırmak gerekmektedir. Dinlemenin dil becerileri içinde en zor olduğu kabul edilir ve dinleme çalışmaları öğrencileri ürküterek strese sokar. Ancak, dinleme dilin daha kolay öğrenilmesini, sözcüğün işitilmesiyle daha doğru sesletilmesi, dilbilgisi öğelerinin ve sözcüklerin işlevlerinin gerçek bağlamda çözülmesini sağlar (Grant, 1991 aktaran Dilidüzgün 2013). Öğrencinin söyleneni anlamlandırması özellikle hedef dili yeni öğrenmeye başladıysa oldukça zordur (Richard, 1983'ten aktaran Melanlıoğlu,2015).

Tüm'e (2016:125) göre" *Öğrenmenin ilk aşamalarında, öğrencinin yabancı dil öğrenirken hedef dile maruz kaldığı ilk beceriler okuma ve dinleme olan alımlamalı becerilerdir. Dinleme öğrencinin duyduğu kelimeleri tanıması ve kelimelerin telaffuz özelliklerini doğru algılayabilmesi için önemlidir. Algılamadan sonra da öğrencinin hedef dilde dinlediği bir iletiyi doğru olarak anlaması ve mesajı iletebilmesi beklenir*".

Esra Nur TIRYAKI, Nuray KAYATÜRK

Yabancı dil öğreniminde de dinleme becerisinin ve dinlediğini anlama becerilerinin öğrencilere kazandırılması gerekir.

Metin, sözcükten, cümleden ve paragraftan oluşan sistemli bir yapıdır. Dil kurallarının öğretiminde metinlerin dinleyerek anlaşılması ve sorulara cevap verilmesi bu süreci kolaylaştırmaktadır. Günay (2003:105)'a göre; *“Bir yazınsal metin hiçbir zaman tek anlamlı değildir. Metnin anlamı farklı durumlarda farklı biçimlerde ortaya çıkabilmektedir. İçinde barındırdığı her türlü zengin yapısı ile çok değişik yorumlara elverişli bir yapıdır. Bu nedenle metnin çok anlamlılığından bahsedilir”*. Dinleme metinleri, bu becerinin edinilmesinde köprü görevi görmektedir. Ders kitaplarında yer alan dinleme metinlerinde anlam faktörü göz önünde bulundurulmalıdır. Bu noktaya dayanarak çalışmanın amacı, yabancılarla Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki dinleme metinlerinde yer alan örtülü anlamların incelenmesidir.

Yabancılarla Türkçe öğretirken önemli olan yalnızca kelimeler değildir. Kelimelerin bütün içinde taşıdığı anlamı da öğretebilmektir. Dinleme yaparken öğrenci önceleri yeni öğrendiği kelimeleri tekrar etme durumundayken daha sonra kelimenin bağlam içindeki anlamının farklılaştığını da sezecektir. Kelimelerin tek tek anlamını bilmek bu yapıyı kavramada yetersiz kalır. Bu yapının kazandırılması ve kavratılması için birçok aşama bulunmaktadır. Bu aşamalardan biri de anlam çözümlemesidir. Anlam çözümleme de mecaz anlam, yan anlam vb. sınıflamalar bulunmaktadır. Örneğin; *“Babam bugün başını dinledi”* cümlesini ele alırsak kelimelerin tek başına bütünün taşıdığı anlamı taşımadığını görürüz. Bunlardan biri olan, örtülü anlam *“bir sözcenin içerdiği açık anlam ile bu açık anlam üzerinden erişilebilecek öncül(ler) aracılığıyla sezdirilen türdür. Örtülü anlam sezdirilmeler aracılığıyla iletilir ve çıkarımlar yoluyla sezdirilir”* (Kocaman vd, 2011: 206). Oysaki *başını dinlemek* bir deyimdir ve örtülü bir anlama sahiptir. Türkçe de örtülü anlam, kelimenin bütün içinde değerlendirilmesini gerekli kılar. Bu çalışmada örtülü anlamı oluşturan dokuz kavram Onan ve Tiryaki (2012) sınıflandırmasından yararlanarak şu şekilde sıralanmıştır: mecazlar, bağdaştırmalar, metafor, duygu değeri / çağrışımlar, aktarmalar, derin yapı yüzey yapı ayrımı gösteren cümleler, önvarsayım, sezdirimler, deyimler ve atasözleri. Anlam, metinde hazır olarak bulunmaz, okuyucunun metnin anlamına ulaşması için çaba göstermesi gerekir. Böylece okur metni yorumlayıp, çıkarımları doğrultusunda yeniden kurar (Genç, 2004:306).

İnsan zihni başkaları tarafından söylenen tümceleri çözümleyen, algılamasını sağlayan, bir anlam çözme yeteneğine sahiptir. Yabancı bir dili çok iyi bilen bir kimse o dilin tümcelerinde eksiklikler olsa da onları tamamlayarak bu tümceleri algılayabilir. Örneğin; Sevdim, vermiyorlar. Bir taksinin penceresine yapıştırılmış bantta yazan bu yazıyı zihin; deneyimler, dünya bilgisi, eğitim birikimleri sayesinde eksik de olsa tamamlayabilir. Taksinin şoförü genç bir erkek olduğuna göre, sevilen bir kızdır; *vermek* eylemi, bir kızın sevilmiş olması nedeniyle ve kız Türk gelenekleri uyarınca, ailesinin rızasıyla evlenmesi gerektiği konusundadır. Şoför sevdiği kızı alamamanın verdiği acıyı paylaşmaktadır. Türkçeyi çok iyi bilen bir yabancıların Türk kültürü üzerine

*Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Örtülü Anlam
Açısından Değerlendirilmesi*

yeterli bilgisi yoksa yani dil bilgisi, dünya bilgisi ve birikimleriyle bütünleşmemişse bu bildiriye yeterli biçimde algılaması zordur (Aksan, 2006: 142-143). İşte her dil kendine özgü kültürü yansıtır. Dil öğrenmek bir bakıma o dilin kültürünü öğrenmeyi, toplumun söylencelerini anlamayı da içinde barındırır. Türkçe çok anlamlılık bakımından zengin bir dildir. Anlamlar bazen açık şekilde ifade edilirken bazen örtülü şekilde ifade edilir.

Yöntem

Bu araştırmada, İstanbul Yabancılara Türkçe Öğretimi B1-B2 kitaplarındaki dinleme metinlerde yer alan örtülü anlam unsurların tespit edilmesi ve analizinin yapılması amacıyla nitel araştırmaya göre tasarlanan bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2002:140-143).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B1 ve B2 seviyesindeki ders kitaplarının dinleme metinleri oluşturmaktadır. Metinlere ait bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubu

Kitabın Adı	Metin (f)	Cümle (f)	Örtülü Anlam(f)
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1	18	466	759
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2	18	568	857
Toplam	36	1034	1616

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmanın verileri, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B1 ve B2 seviyesindeki ders kitaplarının dinleme metinleri kullanılarak toplanmıştır. Onan ve Tiryaki (2012) sınıflandırmasından yararlanarak (mecazlar, bağdaştırmalar, metafor, duygu değeri / çağrışımlar, aktarmalar, derin yapı yüze yapı ayrımı gösteren cümleler, önvarsayım, sezdirimler, deyimler ve atasözleri) oluşturulan değerlendirme formuyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, betimsel istatistik teknikleriyle (frekans (f) ve yüzde (%)) tablolaştırılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde Yabancılara Türkçe Eğitimi Dersi kitaplarından İstanbul Serisi B1 ve B2 seviyesinde yer alan dinleme metinlerdeki cümle sayıları,

Esra Nur TIRYAKI, Nuray KAYATÜRK

metinlerde yer alan örtülü anlam unsurları ayrıntılı olarak tablolaştırılarak frekans ve yüzdeleri hesaplanıp değerlendirilmiştir.

Tablo2: B1 Ders Kitabındaki Dinleme Metinlerinin Cümle ve Örtülü Anlam Frekans ve Yüzdeleri

N o	Metin	Cümle(f)	%	Örtülü (f)	%
1	Taşınma Telaşı	17	3,65	38	5,01
2	Acil Numaralar	44	9,44	41	5,40
3	Türkler Nasıl İnsanlar?	27	5,79	47	6,19
4	İş Koşulları	23	4,94	40	5,27
5	Senden bir Şey Olmaz	19	4,08	47	6,19
6	İşten Çok Sıkıldım	26	5,58	28	3,69
7	Sağlık İçin Egzersiz	27	5,79	11	1,45
8	Dünyanın En Yaşlı İnsanı	11	2,36	22	2,90
9	Şifalı Bitkiler	25	5,36	45	5,93
10	Fin Eğitim Sistemi	26	5,58	48	6,32
11	Eğitim Haberleri	26	5,58	45	5,93
12	Okumanın Yaşı Yok	41	8,80	47	6,19
13	Keşke	36	7,73	32	4,22
14	Şans mı Şanssızlık mı?	26	5,58	40	5,27
15	Batıl İnançlar	20	4,29	46	6,06
16	Türkiye'deki Arkadaşlarım	20	4,29	47	6,19
17	Anneanne ve Dedem	25	5,36	92	12,12
18	Komşularımız	27	5,79	43	5,67
	Toplam	466	100	759	100

Tablo 2'ye göre; İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1'in dinleme metinlerine baktığımızda cümle sayısı en fazla olan metin "Acil Numaralar "(9.44) iken cümle sayısı en az olan metin " Dünyanın En yaşlı İnsanı"(% 2,36)'dır. Örtülü anlam unsurlarına baktığımızda ise Örtülü anlam unsuru en fazla " Anneannem Ve Dedem" (12.12)başlıklı metinken, örtülü anlam unsurlarının en az olduğu metin " Sağlık İçin Egzersiz" (1.45)' başlıklı metindir.

Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Örtülü Anlam Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 3: B2 Ders Kitabındaki Dinleme Metinlerinin Cümle ve Örtülü Anlam Frekans Yüzdeleri

No	Metin	Cümle (f)	%	Örtülü (f)	%
1	Alman Çift Türkiye'ye Bağlandı	20	3,52	48	5,60
2	Konya'da Uzay turizmi Heyecanı	26	4,58	58	6,77
3	Geldim, Gördüm, Sevdim	78	1373	90	10,50
4	İlk Teknolojik Alet	67	11,80	74	8,63
5	Yaşlılık Ve Teknoloji	42	7,39	75	8,75
6	Bir Konu Yedi Soru	50	8,80	68	7,93
7	Duygular	14	2,46	26	3,03
8	Anlatamıyorum	9	1,58	17	1,98
9	Klasik Türk Müziği	13	2,29	22	2,57
10	Moda Rüzgârı	22	3,87	58	6,77
11	En Pahalı Alışkanlık: Alışveriş Bağımlılığı	21	3,70	52	6,07
12	Giyim Tarzım	25	4,40	19	2,22
13	Mısır Piramitlerinin Sırrı	35	6,16	43	5,02
14	Kırık, Gizli ve Derin Bir Aşk Hikâyesi	24	4,23	48	5,60
15	Çocuk Müzesi	2	2,11	1	3,62
16	Hacivat ve Karagöz	46	8,10	40	4,67
17	Seyyar Satıcı	25	4,40	45	5,25
18	Pratik Çözümler	39	6,87	43	5,02
Toplam		568	100	857	100

Esra Nur TIRYAKI, Nuray KAYATÜRK

Tablo 3'e göre; *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2'nin* dinleme metinlerine baktığımızda cümle sayısı en fazla olan metin "Geldim, Gördüm, Sevdim" (13.73) başlıklı metinken, cümle sayısı en az olan metin "Anlatamıyorum" (% 1.58) başlıklı metindir. Örtülü anlam unsurlarına baktığımızda ise örtülü anlam unsuru en fazla metin "Geldim, Gördüm, Sevdim" (13.73) başlıklı metindir. Örtülü anlam unsurlarının en az olduğu metin ise "Anlatamıyorum" (1.98)' başlıklı metindir.

Tablo 4: B1 Ders Kitabındaki Dinleme Metinlerine Göre Örtülü Anlam Unsurları Frekans ve Yüzdeleri

Örtülü Anlam Unsurları	f	%	Metin isimleri	f	%
Aktarma	176	23,19	<i>Taşınma Telaşı(9),</i>	18	16,22
			<i>Acil Numaralar(11),</i>		
			<i>Türkler Nasıl İnsanlar?(14),</i>		
			<i>İş Koşulları(9),</i>		
			<i>Senden bir Şey Olmaz(11),</i>		
			<i>İşten Çok Sıkıldım(4),</i>		
			<i>Sağlık İçin Egzersiz(4),</i>		
			<i>Dünyanın En Yaşlı İnsanı(3),</i>		
			<i>Şifalı Bitkiler(10),</i>		
			<i>Fin Eğitim Sistemi(16),</i>		
			<i>Eğitim Haberleri(9),</i>		
			<i>Okumanın Yaşı Yok(6),</i>		
			<i>Keşke(9),</i>		
			<i>Şans mı Şanssızlık mı?(7),</i>		
<i>Batıl İnançlar(12),</i>					
<i>Türkiye'deki Arkadaşlarım(13),</i>					
<i>Anneannem ve dedem(22),</i>					
<i>Komşularımız(7)</i>					
Bağdaştırma	88	11,59	<i>Taşınma Telaşı(8),</i>	17	15,32
			<i>Acil Numaralar(6),</i>		
			<i>Türkler Nasıl İnsanlar?(7)</i>		
			<i>İş Koşulları(8),</i>		
			<i>Senden bir Şey Olmaz(6),</i>		
			<i>İşten Çok Sıkıldım(1),</i>		
			<i>Sağlık İçin Egzersiz(4),</i>		
			<i>Dünyanın En Yaşlı İnsanı(4),</i>		
			<i>Şifalı Bitkiler(5),</i>		
			<i>Fin Eğitim Sistemi(1),</i>		
			<i>Eğitim Haberleri(5),</i>		
<i>Okumanın Yaşı Yok(1),</i>					

Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Örtülü Anlam Açısından Değerlendirilmesi

			<i>Keşke(3), Şans mı Şanssızlık mı?(2), Batıl İnançlar(4), Türkiye'deki Arkadaşlarım(7) Anneannem ve dedem(16)</i>		
Derin Yapı-Yüzey Yapı Ayrımı Gösteren Cümle	1	0,13	<i>Türkiye'deki Arkadaşlarım(1)</i>	1	0,90
Deyim-Atasözü	18	2,37	<i>İş Koşulları(2), Senden bir Şey Olmaz(1), Fin Eğitim Sistemi(1), Okumanın Yaşı Yok(3), Anneanne ve dedem(4), Komşularımız(7)</i>	6	5,41
Örtülü Anlam Unsurları	f	%	Metin İsimleri	f	%
Duygu Değeri-Çağrışım	16	2,11	<i>Taşınma Telaş(1), Senden bir Şey Olmaz(1), İşten Çok Sıkıldım(3), Okumanın Yaşı Yok(2), Keşke(6), Şans mı Şanssızlık mı?(2), Türkiye'deki Arkadaşlarım(1)</i>	7	6,31
Mecaz	47	6,19	<i>Taşınma Telaş(2), Türkler Nasıl İnsanlar?(4) ,İş Koşulları(2), Senden bir Şey Olmaz(3), İşten Çok Sıkıldım(1), Sağlık İçin Egzersiz(2), Dünyanın En Yaşlı İnsanı(2), Şifalı Bitkiler(3), Fin Eğitim Sistemi(3), Eğitim Haberleri(2), Okumanın Yaşı Yok(5), Şans mı Şanssızlık mı?(1), Türkiye'deki Arkadaşlarım(1) ,</i>	15	13,51

				Anneannem ve dedem(6), Komşularımız(10)		
				Türkler Nasıl İnsanlar?(1) ,İş Koşulları(2), Senden bir Şey Olmaz(3), Dünyanın En Yaşlı İnsanı(1), Şifalı Bitkiler(3), Fin Eğitim Sistemi(2), Eğitim Haberleri(4), Okumanın Yaşı Yok(2), Şans mı Şanssızlık mı?(1), Batılınançlar(12), Türkiye'deki Arkadaşlarım(2), Anneannemvededem(4), Komşularımız(2)	13	11,71
Metafor	39	5,14				
				Taşınma Telaşı(1), Acil Numaralar(8), Türkler Nasıl İnsanlar?(3) ,İş Koşulları(3), Senden bir Şey Olmaz(2), İşten Çok Sıkıldım(3), Dünyanın En Yaşlı İnsanı(2), Şifalı Bitkiler(2), Fin Eğitim Sistemi(3), Eğitim Haberleri(1), Okumanın Yaşı Yok(2), Keşke(2), Şans mı Şanssızlık mı?(4),Batıl İnancılar(2), Türkiye'deki Arkadaşlarım (2), Anneannem ve dedem(1)	16	14,41
Önvarsayım	41	5,40				
Örtülü						
Anlam	f	%	Metin İsimleri	f	%	
Unsurları						

Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Örtülü Anlam Açısından Değerlendirilmesi

				<i>Taşınma Telaş(17), Acil Numaralar(16), Türkler Nasıl İnsanlar?(18), İş Koşulları(14), Senden bir Şey Olmaz(20), İşten Çok Sıkıldım(16), Sağlık İçin Egzersiz(1),Dünyanın En Yaşlı İnsanı(10), Şifalı Bitkiler(22),Fin Eğitim Sistemi(22),Eğitim Haberleri(25), Okumanın Yaşı Yok(26), Keşke(12), Şans mı Şanssızlık mı?(22),Batıl İnançlar(16), Türkiye'deki Arkadaşlarım(20), Anneannem ve dedem(39), Komşularımız(17)</i>		
Sezdirim	333	43,87		18	16,22	
Toplam	759	100		111	100	

Tablo 4'e göre *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1* seviyesindeki dinleme metinleri içinde en fazla örtülü anlam unsuru olarak "sezdirim" (43.87) yer alırken en az yer alan örtülü anlam unsuru ise "Derin Yapı-Yüzey Yapı Ayrımı Gösteren Cümle" (0.13)dir. Metin sayısına bakıldığında en fazla "aktarma" ve "sezdirim" (16.22) iken en az "duygu değeri/ çağrışım" (0.90)dir.

Tablo 5: B2 Ders Kitabındaki Dinleme Metinlerine Göre Örtülü Anlam Unsurları Frekans ve Yüzdeleri

Örtülü Anlam Unsurları	f	%	Metin isimleri	f	%
Aktarma	162	18,88	<i>Alman Çift Türkiye'yeBağlandı(14), Konya'da Uzay turizmi Heyecanı (18), Geldim, GördümSevdim(25),İlk TeknolojikAlet(10), Yaşlılık Ve Teknoloji(20),Bir Konu Yedi Soru(22),Duygular(2),Anlatamıyorum(2),Klasik TürkMüziği(2), ModaRüzgârı(16), En Pahalı Alışkanlık: AlışverişBağımlılığı(9), Giyim Tarzım(2),Mısır Piramitlerinin Sırrı(3),Kırık, Gizli ve Derin BirAşkHikayesi(5), ÇocukMüzesi(2), Hacivat ve Karagöz(1),Seyyar Satıcı(4),Pratik Çözümler(5)</i>	18	16,22
Örtülü Anlam Unsurları	f	%	Metin isimleri	f	%

Bağdaştırma	77	8,97	Alman Çift Türkiye'ye Bağlandı(4),Konya'da Uzay turizmi Heyecanı (7), Geldim, Gördüm Sevdim(9),İlk Teknolojik Alet(9),Yaşlılık Ve Teknoloji(11),Bir Konu Yedi Soru(5), Anlatamıyorum(1), Klasik Türk Müziği(2),Moda Rüzgârı(5),En Pahalı Alışkanlık: Alışveriş Bağımlılığı(5),Giyim Tarzım(3),Mısır Piramitlerinin Sırrı(3), Çocuk Müzesi(5),Hacivat ve Karagöz(3), Pratik Çözümler(5)	15	13,51
DerinYapı-YüzeYapı Ayrımı Gösteren Cümle	0	0,00	-	-	0,00
Deyim-Atasözü	27	3,15	Alman Çift Türkiye'ye Bağlandı(3),Konya'da Uzay turizmi Heyecanı (4), İlk Teknolojik Alet(8),Yaşlılık Ve Teknoloji(1),Bir Konu Yedi Soru(2), Moda Rüzgârı(3), Mısır Piramitlerinin Sırrı(1),Kırık, Gizli ve Derin Bir Aşk Hikâyesi(2), ,Hacivat veKaragöz(1),Seyyar Satıcı(1), Pratik Çözümler(1)	11	9,91
Duygu Değeri-Çağrışım	33	3,85	Konya'da Uzay Turizmi Heyecanı(1), Yaşlılık Ve Teknoloji(3),Bir Konu Yedi Soru(1),Duygular(10),Anlatamıyorum(3),Klasik Türk Müziği(5), En Pahalı Alışkanlık: Alışveriş Bağımlılığı(1), Mısır Piramitlerinin Sırrı(3),Kırık, Gizli ve Derin Bir Aşk Hikâyesi(1), Hacivat ve Karagöz(3),Seyyar Satıcı(2)	11	9,91
Mecaz	40	4,66	Alman Çift Türkiye'ye Bağlandı(4),Konya'da Uzay turizmi Heyecanı (4),Geldim, Gördüm Sevdim(5),İlk Teknolojik Alet(1),Yaşlılık Ve Teknoloji(1),Bir Konu Yedi Soru(1), Anlatamıyorum(1), Moda Rüzgârı(7),En Pahalı Alışkanlık: Alışveriş Bağımlılığı(2),Giyim Tarzım(1), Kırık, Gizli ve Derin Bir Aşk Hikâyesi(6),Çocuk Müzesi(2),Hacivat ve Karagöz(1),Seyyar Satıcı(3),Pratik Çözümler(1)	15	13,51

Yabancılar Türkçe Öğretimi Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Örtülü Anlam Açısından Değerlendirilmesi

Metafor	26	3,03	<i>Alman Çift Türkiye'ye Bağlandı(2),Konya'da Uzay turizmi Heyecanı (1), Geldim, Gördüm Sevdim(3), Yaşlılık Ve Teknoloji(1), Anlatamıyorum(1), Moda Rüzgârı(3), Kırık, Gizli ve Derin Bir Aşk Hikâyesi(6),Çocuk Müzesi(3),Hacivat ve Karagöz(1),Seyyar Satıcı(3),Pratik Çözümler(2)</i>	11	9,91
Önvarsayım	23	2,68	<i>Alman Çift Türkiye'ye Bağlandı(2),Geldim, Gördüm Sevdim(1), İlk Teknolojik Alet(2),Yaşlılık Ve Teknoloji(4), Duygular(2), Klasik Türk Müziği(1), Moda Rüzgârı(1),En Pahalı Alışkanlık: Alışveriş Bağımlılığı(3), Mısır Piramitlerinin Sırrı(1), Kırık, Gizli ve Derin Bir Aşk Hikâyesi(2) Seyyar Satıcı(3),Pratik Çözümler(1)</i>	12	10,81
Sezdirim	470	54,78	<i>Alman Çift Türkiye'ye Bağlandı(20),Konya'da Uzay turizmi Heyecanı (23), Geldim, Gördüm Sevdim(47),İlk Teknolojik Alet(44),Yaşlılık Ve Teknoloji(34), Bir Konu Yedi Soru(37),Duygular(12),Anlatamıyorum(9),Klasik Türk Müziği(12),Moda Rüzgârı(23),En Pahalı Alışkanlık: Alışveriş Bağımlılığı(32),Giyim Tarzım(13),Mısır Piramitlerinin Sırrı(32),Kırık, Gizli ve Derin Bir Aşk Hikâyesi(26), Çocuk Müzesi(19),Hacivat ve Karagöz(30),Seyyar Satıcı (29),Pratik Çözümler(28)</i>	18	16,22
Toplam	858	100		111	100

Tablo 5'e göre *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B2* seviyesindeki dinleme metinleri içinde en fazla örtülü anlam unsuru olarak "sezdirim" (54.78) yer alırken örtülü anlam unsuru bulunmayan yapı ise "Derin Yapı-Yüzey Yapı Ayrımı Gösteren Cümle"(0.00)dir. Metin sayısına göre örtülü anlama bakıldığında en fazla "aktarma" ve "sezdirim"(16.22) iken "duygu değeri/ çağrışım"(0.00) ise B2 dinleme metinlerinde bulunamamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İletişim sürecinde işitilenleri etkili anlama ve kaynağa dönüt verme olarak nitelendirilen dinleme becerisi (Johnson, 1951'den aktaran Doğan, 2012: 5) anne

Esra Nur TIRYAKI, Nuray KAYATÜRK

karnında başlayıp okuma, yazma ve konuşma becerilerine temel oluşturur (Güneş, 2007: 73). Dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan etkinliklerinden bazıları; boşluk doldurma, sıralama, düzeltme, eşleştirme, yazma, sorulara cevap verme şeklinde örneklendirilebilir. Öğrencilerin dinledikleri metinleri doğru şekilde anlaması bilişsel becerilerden kelimeyi tanıma aşamasıyla başlayarak bunun yanı sıra; ayırma, çıkarım yapma, yorumlama gibi üst bilişsel becerilere de ulaşabilmelerini gerektirir.(?) Şenöz 'e göre (2005: 62), *yabancı dil öğrenmenin en önemli amacı, iletişim kurmak olduğuna göre, sözcükler ve dilbilgisi yapılarıyla birlikte metin türleri de yabancı dil derslerinde ele alınmalıdır. Çünkü metin türleri içinde yer aldıkları dilin konuşulduğu toplumun geçirdiği tarihsel, kültürel, sosyal gelişmelerin etkisiyle şekillenmiştir. Yabancı dil derslerinde farklı türlerine ait metinlerin işlevsel, yapısal, anlamsal ve biçimsel özelliklerine dikkat çekmek gerekir*" şeklinde belirtmiştir. Bunun için kelime bilgisinin yanında farklı anlamsal yapıların da kavranmış olması gerekmektedir. Metinler işlevine uygun olarak oluşturulup öğrenciler açısından nitelikli yapıya sahip olmalıdır. Metinler, öğrencilere birçok beceriyi kazandırma açısından önemli birer araç işlevi görmektedir. Dolayısıyla kitaplarda bulunan metinlerin anlam farklılığı açısından zengin ve anlaşılır kelimelere sahip olması gerekmektedir. Mevcut bilgilerden yola çıkarak oluşturulan bu çalışmada 'İstanbul Yabancılara Türkçe Öğretimi B1-B2' kitaplarında yer alan dinleme metinlerindeki örtülü anlam unsurları incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, İstanbul Yabancılara Türkçe Öğretimi B1 ve B2 kitaplarının dinleme metinlerinin her ikisi de 18 adet metinden oluşmaktadır. B1 kitabında cümle sayısının 466 olduğu tespit edilmişken B2 kitabının cümle sayısının 568 olduğu görülmüştür. Düzeylerde meydana gelen artışa paralel cümle sayısının da artması beklenen bir sonuçtur. Kitapların içerdiği örtülü anlam sayısı incelendiğinde B1 kitabının 759, B2 kitabının ise 857 örtülü anlam içeren unsura sahip olduğu görülmüştür. Aynı doğrultuda örtülü anlam sayısında da artışa rastlanmıştır.

B1 kitabının dinleme metinleri içinde en fazla cümle " Acil Numaralar" başlıklı metinde görülürken, en az cümle ise" Dünyanın En yaşlı İnsanı" başlıklı metinde bulunmaktadır. Örtülü anlam unsurlarını en fazla barındıran metnin "Anneannem Ve Dedem" metni olduğu tespit edilirken en az barındıran metnin ise "Sağlık İçin Egzersiz ' adlı metin olduğu görülmüştür.

B2 seviyesi kitabının dinleme metinleri incelendiğinde cümle sayısı en fazla olan metnin "Geldim, Gördüm, Sevdim "adlı metin, cümle sayısı en az olan metnin ise" Anlatamıyorum"adlı metin olduğu tespit edilmiştir. Örtülü anlam unsurları açısından incelendiğinde ise örtülü anlam unsuruna en fazla "Geldim, Gördüm, Sevdim "adlı metinde; en az "Anlatamıyorum" başlıklı metinde yer verildiği görülmüştür.

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1 seviyesindeki dinleme metinleri örtülü anlam unsurlarının kullanım sıklığı açısından incelendiğinde ise en fazla "sezdirim " unsurunun kullanıldığı tespit edilmiştir. En az ise "derin yapı-yüzey yapı ayrımı gösteren cümle" unsuruna yer verildiği görülmüştür. Kitaplardaki metin

*Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Örtülü Anlam
Açısından Değerlendirilmesi*

sayılarına göre değerlendirme yapıldığında ise en fazla “aktarma ve sezdirim” unsuruna rastlanırken en az kullanılan unsurun ise “duygu değeri/ çağrışım” olduğu tespit edilmiştir. B2 seviyesindeki dinleme metinleri içinde en fazla örtülü anlam unsuru olarak “sezdirim”e; en az ise “önvarsayım” a yer verildiği tespit edilirken “derin yapı-yüzey yapı ayrımı gösteren cümle” unsuruna ise rastlanmamıştır. Metin sayısına göre örtülü anlam dağılımına bakıldığında; en fazla “aktarma” ve “sezdirim” unsuru görülürken en az “duygu değeri/ çağrışım” unsuru kullanıldığı tespit edilmiştir. Aynı unsurları inceleyen çalışmaların sonuçları incelendiğinde Tiryaki (2017)’nin Yabancılara Türkçe Öğretimi İstanbul serisinin B1 seviyesi, ders ve çalışma kitaplarında yer alan metinlerde yer alan örtülü anlam unsurlarını tespit ettiği araştırmada İstanbul B1 seviyesi çalışma ve ders kitabında 172 örtülü anlam unsuru olduğu belirtilmiştir. En fazla rastlanan örtülü anlam unsuru “mecaz”(21.3) ve “bağdaştırma”(21.3), en az rastlanan örtülü anlam unsuru “duygu değeri/çağrışımlar” (%0.5) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, İstanbul Yabancılara Türkçe Öğretimi serisinde dinleme metinlerinin ders ve çalışma kitabında yer alan metinlere göre daha fazla örtülü anlam unsuruna sahip olduğu sonucuna ulaşmak mümkün olabilir. Ayrıca Tiryaki (2017)’nin örtülü anlam unsurlarından en fazla mecaz ve bağdaştırmanın bulunduğu tespit edilirken en az duygu değeri/çağrışıma yer verildiği belirlenen çalışmada örtülü anlam unsurlarının kullanım oranlarının farklılık gösterdiği söylenmiştir.

Ayan ve Baş (2015)’ın bir dinleme izleme aracı olan çizgi filmleri inceledikleri araştırmalarının amacı, ilkokul öğrencilerinin izlediği çizgi filmlerin, öğrencilerin söz varlığının gelişimine katkısını belirlemek ve bu söz varlığı unsurlarını ilkokul öğrencilerinin kelime hazineleri ile karşılaştırmak olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin en çok izledikleri 10 çizgi film içinde yaklaşık 30.000 kelimelik veriden derledikleri ve söz varlığı unsuru olarak yedi kategori belirlemişlerdir. Bu kategoriler içinde değerlendirdikleri atasözü ve deyim kullanım sayılarını 424’ü deyim, 4’ü atasözü olarak belirtmişlerdir. 27.946 söz varlığı içerisinde yer alan deyimler, toplam kelime sayısının %1,51’ini, atasözleri %0,01’ini oluşturduğu ve söz varlığı unsurları içerisinde atasözünün payının en az olanlardan biri olduğunu tespit etmişlerdir. Buna göre baktığımızda İstanbul Yabancılara Türkçe Öğretimi B1 kitabında 466 cümlede 18’inde deyim-atasözü (2,37); B2 kitabında 568 cümlede 27 deyim-atasözü (3,15) tespit edilmiştir. Örtülü anlam unsurları içerisinde deyim ve atasözlerinin en az paya sahip olan unsurlardan biri olduğu sonucuyla bu iki çalışmanın benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Tüm ve Sarkmaz(2012)’in Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders kitaplarındaki (1,2,3) okuma metinlerinde yer alan kültürel öğelerin tespiti çalışmada atasözleri ve deyimlerin; Yeni Hitit 1 ‘de toplamda 12, Yeni Hitit 2’de 92, Yeni Hitit 3’de toplamda 104 olarak belirlendiği ve dengeli dağılmadığı belirtilmiştir. İstanbul Yabancılara Türkçe Öğretimi B1 ve B2 dinleme metinlerinde ise; B1’de toplamda 18, B2’de toplamda 27 deyim ve atasözü kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre örtülü anlam unsurlarından atasözü ve deyimlerin kullanım oranlarının farklılık

Esra Nur TIRYAKI, Nuray KAYATÜRK

gösterdiği sonucuna varılabilir. Onan ve Tokdemir (2012)'in çalışmalarında, MEB Yayınları(2008) 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe kitaplarındaki temalarda 56 metinle sınırlanan örtülü anlam unsurlarından uzak bağdaştırmalara ne oranda yer verildiğinin tespit edilmiştir. Buna göre 6. Sınıf düzeyinde toplam 19, 7. Sınıf düzeyinde toplam 11, 8. Sınıf düzeyinde ise toplam 13 uzak bağdaştırma kullanıldığı ve sınıf düzeylerine göre kademeli bir artış görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. İstanbul Yabancılar Türkçe Öğretimi B1 kitabında 17 dinleme metninde toplam 88 ve B2 kitabında 15 dinleme metninde toplam 77 bağdaştırma tespit edilmiştir. bu çalışma sonuçları karşılaştırıldığında her iki çalışmada da düzenli dağılım görülmemesi durumlarının benzerlik taşıdığı söylenebilir.

Ersoy(2011)'un araştırmasında “Görüntünün Ötesi” adlı hikâyenin metindilbilim açısından incelendiği çalışmanın on ayrı paragraftan oluştuğu ve bu paragrafların tümünde sezdirim ve çıkarsama yoluyla elde edilen bilgileri gizleyen örtük yapıların sıkça kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Aşkın Balcı (2008)'in Sait Faik Abasıyanık'ın “ İpek Mendil” adlı eserinde artgönderim ve örtük yapıların tespitini araştırdığı çalışmada öyküde örtük yapı olarak “çıkarmam ve sezdirim” bulunduğu belirtilmiştir. Bu araştırmaların sonuçlarına göre sezdirimlerin en sık kullanılan örtülü anlam yapısı olması yönüyle araştırmamızı destekler niteliktedir.

İnam(2008)'ın dinleme-izleme aracı olan Türkiyedeki televizyon reklamlarında örtülü anlam içeren metaforun kullanımı ve bunun reklamcının amacı doğrultusunda tüketici tarafından algılanıp algılanmadığını ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında 21 reklam filmi incelenmiştir. Metafora ilişkin sonuçlara göre; metaforun ne olduğu sorusuna alınan yanıtlarda 12 reklam için reklamcının öngördükleri ile izleyicinin algıladıkları arasında uyumun olduğu, reklamlarda metaforların örtülü anlam oluşturmada sıkça yer aldığını belirtmiştir. Buna göre Örtülü anlam oluşturmada metaforların sık kullanılan bir anlam yapısı olduğunu belirtmesi bakımından çalışmamızı desteklediğini söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Türkçe öğrencilerinin dilin anlamsal ve kullanımsal yönlerini bilmesi gerekmektedir. İşte dilin bu yönlerini doğru bir biçimde anlamlandırabilmeleri için örtük anlamsal yapıların da öğrenilmesi gerekmektedir. Dil öğretiminde en fazla kullanılan materyallerin başında yer alan ders kitaplarına ek olarak verilecek yardımcı kaynaklarda; konuşma, dinleme, yazma, okuma metinleri içinde bulunan cümlelerin gündelik dil işlevselliğine göre yer alması gerekmektedir. Bu yapıların örtülü olarak alıcıya vermek istediği anlamlar da öğrenciye öğretilmelidir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı metninde bireyin sosyal bir faktöre dönüşebilmesi için dilin toplumsal kullanımını bilmesi gerektiği belirtilmiştir. Buna göre öğrendiği dilin sözcüklerini doğru bağlamda ve anlamda kullanabilmesi için Türkçenin örtülü anlam yapılarını kavraması gerekir.

Dinleme metinlerinin amacının dinleyicinin işittiğini anlaması ve anladıklarını günlük hayatta karşılaştığı durumlarda kullanabilme becerisini kazandırmak olduğu düşünüldüğünde Türkçenin örtülü anlam yapısının öğretiminde üzerinde durulması

*Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Örtülü Anlam
Açısından Değerlendirilmesi*

gerektiği söylenebilir. Öğrencilere ders kitabındaki metinlerde, dinleme metinleri içinde, konuşma derslerinde ve yazma derslerinde cümlelerin farklı kullanımları, sözcüklerin bağlam içinde kullanımında içerdiği diğer anlamsal unsurlar da verilerek pekiştirme yapılmalıdır. Mecazlar, bağdaştırmalar, aktarma, sezdirimler, deyim ve atasözleri Türkçede gerek bir sözlü ifade de gerekse bir yazılı metinde oldukça yer almaktadır. Bu kullanımların farklı şekilde nasıl ifade edilebileceği beyin fırtınası yapılarak tahtaya yansıtılabilir. Bu kullanımları konuşmasında nasıl kullanacağı, dinleme yaptığı metinde cümleleri anlamlandırıp farklı nasıl ifade edebileceği şeklindeki çalışmalar derslerde zenginleştirilerek örneklerle sunulabilir.

Kaynakça

- Aksan, D.(2006). *Anlambilim-Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aktaş E. ve Şentürk L. (2016). Örtülü Anlam Unsurlarının Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Çalışma Kitaplarındaki Yeri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, (1),371-394.
- Aşkın Balcı, H. (2008). Kısa Bir Öyküde Artgönderim ve Örtük Yapı Görünümleri. *Journal of Turkish Linguistics*, 2/1,s.107-122.
- Ayan, S. ve Baş, B. (2015) Çizgi filmlerdeki söz varlığıyla ilkökul öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 3/4, 84-99.
- Ayata Şenöz, C. (2005).*Metindilbilim ve Türkçe Dilbilim*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). “Dinleme Eğitimi”. (Ed.: M. Durmuş, A. Okur), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, Ankara: Grafiker Yayınları, s.259-276.
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ersoy, A.(2011). Mahmut Kaplan’ın Görüntünün Ötesi Adlı Hikâyesi Üzerine Metindilbilim Açısından Bir Yaklaşım. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*,9(2),s.76-84.
- Genç, İ. (2004). “Alımlama Estetiği ve Edebiyat Öğretimi” I.Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Tebliğler (15-17 Mayıs 2003, İzmir), Ankara: MEB Yay., s. 303-314.
- Günay, D. (2003). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Güneş, F. 2007. *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- İnam, Ö.(2008). *Televizyon Reklamlarında Metafor Kullanımı*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kocaman, A. (2011) . *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2015). Yabancı Öğrenciler İçin Dinleme Becerisine Yönelik Üstbilişsel Dereceli Puanlama Anahtarı. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Türkçe Öğretimi Özel Sayısı II,391-404

Esra Nur TIRYAKI, Nuray KAYATÜRK

Onan, B. ve Tiryaki, E.N. (2012) . Türkçede Örtülü Anlam Oluşturan Unsurlar Ve Ana Dili Öğretimindeki İşlevleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9/19, 223-240.

Onan, B. Ve Tokdemir, N. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Uzak Bağdaştırma Kullanımı Üzerine Bir Araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9/18, 29-44.

Tiryaki, E.N. (2017) .Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarındaki Metinlerin Örtülü Anlam Açısından Değerlendirilmesi (İstanbul B1 Seviyesi Ders ve Çalışma Kitabı). *3rd International Symposium on Language Education and Teaching(20-23 April 2017)*,

(Ed.: A. S. Akdemir, A. Akçay, L. Lopriore, M. D. Erdem)Ankara: Turkish Studies Journal (1308-2140), s.191-192.

Tüm, G.(2016). Yabancılara Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Uygunluğu Üzerine Bir Çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4/2, 125-142.

Tüm, G. ve Sarkmaz, Ö. (2012). Yabancı Dil Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel Öğelerin Yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 448-459.

Ustaoğlu, F.G. (2015). *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Metafor*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Yıldırım, A. Ve Şimşek H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction: One of the most basic needs of people is communication. Listening, which is a communication skill, also plays an active role in communicating, continuing in meaning and narration. Listening means that one takes the voices around the house with the hearing organ and passes it through the mental filter. Listening, one of the language skills, is in the category of understanding with this feature. What is not understood is lost in time because he can not find a basic foundation in his mind. Therefore, it is necessary to inform, to learn, to establish social relations, to solve problems, to monitor and to understand what is observed.

Listening involves a process that terminates with meaning. The learner's understanding of the language is rather difficult, especially if the target language is starting to learn new (Richard, 1981, Melenlioglu, 2015).

A good listening person can express himself correctly, solve problems, learn new information. According to Tüm(2016: 125), "The first tricks of the learners, in which the learners are exposed to the target language while learning a foreign language, are the catching skills of reading and listening: it is important for the learners to recognize the words they hear and for the words to correctly perceive

*Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Örtülü Anlam
Açısından Değerlendirilmesi*

their pronunciation. It is expected that a message that is listened to on the right is correctly understood and can convey the message.

It can also be argued that it is important for language learners to acquire the listening skills and the listening comprehension skills. Listening texts serve as bridges for gaining this skill. This process facilitates listening and understanding of texts in teaching language rules and responding to questions. It is not only words that are important in teaching Turkish to foreigners. It is also possible to teach the meaning that the words carry within themselves. One of the texts that reflect this integrity is the listening texts which are important for understanding. While listening, the student will also feel that the meaning of the word in the context of the latter is different then when the subject is to repeat the words he or she prefers. In this case, when the language is not enough to memorize the words, the student will notice that the words differ in terms of structure by making more reading, listening, speaking and writing activities. For example; If we take a look at the phrase "My father listened to the voice of the heart today," we can see that the words alone do not mean the whole thing. Yet listening to the voice of the heart is an idiom and has implicit meaning. It is important that these and similar structures are taught to new learners.

Text is a systematic structure consisting of words, cümleden and paragraf. Knowing the individual meaning of the words is not enough to make sense. There are many stages for this work to gain and to grasp. One of these stages is the solution of meaning. Meaning is metaphoric meaning, side meaning, etc. Classifications. One of these, implicit meaning "is the kind that is sensed by the explicit meaning contained in a word and by the premise (s) that can be reached through this open meaning. Implicit meaning is transmitted through sentences and detected through inferences "(Kocaman et al., 2011: 206).

Some of the listening activities are; Space filling, T / F marking, sorting, correction, matching, writing, answers to questions. In addition to recognizing the word, which is a cognitive skill that is clearly understood by the learners in the texts they listen to, We can say that the metacognitive skills such as separation, deduction, interpretation can also be reached. For this, besides vocabulary knowledge, different semantic structures need to be conceived. The implicit meaning in Turkish also makes it necessary to evaluate the whole of the pen. In this study, the nine concepts that make up implicit meaning are listed as follows using Onan and Tiryaki (2012) classification: Metaphors, Metaphors, Emotional Values / Connotations, Conjunctions, Conjunctions, Deep Structure, Surfaces, Differences, Prepositions, Perceptions, Expressions and Proverbs.

The aim of this study is to examine the implicit meanings in the listening texts in the textbooks used in teaching Turkish to foreigners. The study is limited to Levels B1 and B-2 of the Istanbul Turkish Language Course for Foreigners. According to this, in B1 and B2 18 texts total 36 texts were examined.

Esra Nur TIRYAKI, Nuray KAYATÜRK

Method: In this research, document examination method of qualitative research methods was used to determine and analyze implicit meaning elements in listening texts in Istanbul Foreign Language Turkish Teaching B1-B2 books. A document review enables the analysis of a research problem based on documents produced within a specific time frame or on a wide range of documents produced by different sources and in different time periods (Yıldırım ve Şimşek, 2002: 140-143). For the study, Onan and Tiryaki (2012) used a scale with some changes made considering the classification of implicit meaning elements. Listening texts in the textbooks were analyzed according to this scale. The frequency (f) and percentage (%) of the obtained data are tabulated and tabulated.

Result and Suggestion: The results obtained in the research are as follows:

- The implicit meaning that is analyzed in sentence and sentence basis is the most sentence and implicit meaning in the B2 book.
- When we examine the listening texts at B1 level according to the usage frequency of implicit meaning elements, at most "implication" at least "Deep Structure - Surface Structure Separating Sentence" element is used.
- When evaluating according to the number of texts, "transference and implication" is the most used item and "emotion value / association" is the least used item.
- In the listening texts at level B2, it was found that "implication" was used as the most implicit meaning element and "sentence which distinguishes deep structure-surface structure" element was found as least "hypothesis" was not found.
- According to the number of texts, most of the "transfer" and "implication" elements are based on implicit meaning; At least the "feeling / association" element was used.

In the text of the European Language Common Framework Program, it has been stated that the individual must know the social uses of language in order to be transformed into a social factor. Accordingly, in order for the learner to learn the language of the learner in the correct context and sense, the conception of the implicit meaning of the Turkic can be made as follows:

Concluding remarks: Sentences that exemplify implicit semantics should be co-ordinated with reading texts and listening texts. Repeated reinforcement of the given words has a positive effect on the longevity in the learners.

Awareness: It is tempting to describe what different forms of semantic structures learned in speech and writing courses can be exemplified. Later, the student may be asked to construct sentences in similar structures.

Brainstorming: By writing a sentence in speech and writing lessons, you can find out what this census means implicitly. They may then be asked to use the implicit semantic structure in these sentences.

Visualization: Idioms, proverbs, metaphors, reconciliations, and metaphorical meaning can be illustrated by making it concrete. Here, the meaning

*Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Örtülü Anlam
Açısından Değerlendirilmesi*

that is meant to be described abstractly can be made concrete and the permanence of information can be ensured.

Animation: It may be desirable for learners to find implicit meanings in listening texts. Playing listening texts; It is possible to learn structures containing implicit meanings, proverbs, metaphors, associations, and metaphorical meaning.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ FACEBOOK KULLANIMININ MODELLENMESİ

Taner ARABACIOĞLU

Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE, tarabacioglu@adu.edu.tr

Özlem ÇAKIR

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, BÖTE, ocakir@ankara.edu.tr

Makale Geliş Tarihi: 13.02.2017 Makale Kabul Tarihi: 19.08.2017

Özet

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının Facebook kullanımına ilişkin geliştirilen teorik modelin test edilmesi ile örtük değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin belirlenmesidir. Çalışma 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde Adnan Menderes, Ankara ve Kocaeli Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 458 kadın, 199 erkek olmak üzere toplam 657 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen 5'li likert tipinde 21 maddelik anket formu kullanılmıştır. Anketin yapı geçerliği ve güvenilirlik analizleri sonucunda günlük etkinlik, paylaşım, merak, oyun, grup ve sosyal boyutlarına ulaşılmıştır. Yapı geçerliliğinin ardından örtük değişkenlerle yol analizi yapılmış ve Facebook'ta yapılan günlük etkinliklerin merak, grup ve sosyal boyutlarını, bu üç boyutun da Paylaşım boyutunu ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Günlük etkinliklerin sosyal boyutu %20, grup boyutunu %36 ve merak boyutunu %44 oranında yordadığı görülmüştür. Merak, grup ve sosyal boyutlarının üçü birlikte, öğretmen adaylarının Facebook paylaşımlarını %60 oranında açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Günlük etkinlikler ile paylaşım değişkeni arasındaki aracılık rolü incelendiğinde ise sadece merak değişkeninin günlük etkinlikler ile paylaşım değişkeni arasında tam aracılık etkisine sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayı, facebook kullanım modeli, yol analizi, aracılık etkisi

MODELLING THE FACEBOOK USAGE OF PROSPECTIVE TEACHERS'

Abstract

The purpose of the research is to determine the direct and indirect relationships between the latent variables and the test of the theoretical model developed for the use of Facebook by prospective teachers. The study was carried out with a total of 657 teacher candidates, 458 female and 199 male students attending 3rd and 4th grades in Faculty of Education of Adnan Menderes, Ankara and Kocaeli Universities in the spring semester of 2013-2014 academic year. A 21-item questionnaire of the 5 likert type developed by the researchers was used to collect the data. As a result of the construct validity and reliability analysis of the questionnaire, daily activity, sharing, curiosity, game, group and social dimensions were reached. After construct validity, path analysis was conducted with latent variables and it was investigated how much daily activities conducted on Facebook predict curiosity, group and social dimensions and how much these dimensions predict sharing. Daily activities predicted social dimension by 20%, group dimension by 36% and curiosity by 44%. Curiosity, Group and Social dimensions together reached 60% prediction of prospective teachers Facebook sharing. When the mediating role between daily activities and sharing variable is examined, it is determined that only the curiosity has the mediation effect.

Key words: Prospective teacher, facebook usage model, path analysis, mediation

Giriş

Sosyal ağ sitelerinin geçmişine bakıldığında, Boyd ve Ellison'a (2008) göre sosyal ağ siteleri ya da alanyazında kullanılan bir diğer adı ile sosyal ağ yazılımları, kişisel profil oluşturulabilen ve arkadaşların listelendiği sixdegrees.com web sitesi ile başlamaktadır. Facebook ise 2004 yılında sadece Harvard Üniversitesi öğrencilerinin, okul e-posta adreslerini kullanarak girebildikleri bir site olarak kurulmuş, sonrasında diğer tüm üniversitelere ve 2005 yılında da tüm kullanıcılara açılmıştır.

Sosyal ağ siteleri, kullanıcıların birbirleriyle bağlantı ve iletişim kurmalarına imkan veren, kişisel içeriğin paylaşılması kadar kişisel bir ağ kurmalarını sağlayan online topluluklardır. Web'de insanların bir araya toplanmasını sağlayan sosyal ağ siteleri, geleneksel ortamda insanlar arasında gerçekleşen yüz-yüze iletişimin yarattığı etkinin benzerini sanal ortamda meydana getirmektedir (Akar, 2010). Ayrıca, bu siteler, kültürel etkinlikler, resim, grup adresleri, kitap, müzik, sinema, video, arkadaşlık, politik düşünceler gibi daha birçok bilginin ve etkinliğin paylaşıldığı online araçlar olarak kullanılmaktadır (Lewis, Kaufman, Gonzales, Wimmer ve Christakis, 2008). Ayrıca aynı ilgi alanına sahip insanların oluşturdukları Facebook grupları, bilginin paylaşımında oldukça etkin ve etkili bir araç olarak görülmektedir. Bunun yanında Facebook sayfaları ticari ya da kâr amacı gütmeyen kuruluşların, sanatçılar, topluluklar, oyunun internetteki yüzüdür. Sayfalardaki beğenme sayıları ise farklı açılardan önemli olarak görülmektedir. Oyunlar ise Facebook'un bu denli sevilmesindeki etkenlerden birisi olarak söylenebilir. Sonuç olarak Facebook, kullanıcıların günlük yaşamları ile bütünleşmiştir. Hatta Facebook eğitim amaçlı olarak da kullanılabilir (Kayri ve Çakır, 2010). Bu durumu Debatin, Lovejoy, Horn ve Hughes (2009) Facebooksuz bir öğrenci yaşamı neredeyse düşünülmeceği şeklinde betimlemiştir.

Alanyazında Facebook kullanımının nedenlerini ortaya koyma amaçlı birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Sheldon (2008) Facebook kullanımında bireylerarası iletişimin ilk sırada yer aldığını belirtmektedir. Yine aynı çalışmada, kadınların ilişkilerini sürdürme, zaman geçirme ve eğlence nedenleri bir adım öne çıkarken erkeklerde ise yeni ilişkiler kurma ve yeni insanlarla tanışma etkenleri öne çıkmaktadır. Sanchez, Cortijo ve Javed (2014) Facebook kullanımında sosyal etkinin önemli faktör olduğunu belirtmekte ve diğer insanlarla ilişki kurmada, aynı ilgi alanlarını paylaşmanın önemini vurgulamaktadır. Pempek, Yermolayeva ve Calvert (2009), arkadaşların neler yaptığı ile ilgili haberleri okuma, diğerlerinin profiline ya da resimlerine bakma gibi başkalarını gözlemleyen etkinliklerin, profil güncelleme ve bilgi paylaşımı gibi etkinliklerden önce geldiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Junco (2012), Facebook kullanımında bilgi toplama ve bilgi paylaşımının pozitif yordayıcılar olduğunu ifade etmektedir. Lin ve Lu'ya (2011) göre insanların Facebook kullanmaya devam etmelerinin en büyük nedeni olarak keyif alma, eski ve sık görüşülen arkadaşlarla iletişimi ifade eden eş/akran sayısı ve bilgi paylaşımı, diğer insanlarla bağlantı ile daha fazla sayıda insanı tanımayı barındıran fayda algısıdır. Wilson, Gosling ve Graham (2012) ise Facebook kullanımına ilişkin en çok tartışılan

Taner ARABACIOĞLU, Özlem ÇAKIR

içsel motivasyon kaynağını, arkadaşlarla temas halinde olma isteği olarak ifade etmekte, ardından toplumsal dolaşım ihtiyacı, yalnızlık ile can sıkıntısını ifade etmektedir. Tosun'a (2012) göre uzak mesafelerdeki ilişkileri sürdürme Facebook kullanımının başlıca nedenidir. Oyun oynama ya da eğlence, fotoğraf ile ilişkili aktiviteler, sosyal etkinlikler düzenleme, pasif gözlem, yeni arkadaşlıklar kurma ve romantik ilişkiler başlatma bu amacı izleyen diğer faktörlerdir. Hew (2011), gerçekleştirdiği meta analiz çalışmasına göre öğrencilerin Facebook kullanımındaki temel amacı tanıdıkları ile iletişim olarak ortaya koymaktadır. Balakrishnan ve Shamim'e (2013) göre ise Facebook kullanımını güdüleyen 5 boyut bulunmaktadır. Bunlar; Sosyalleşmeye dayalı sosyal ağ boyutu, mutlu olma, iletişim, yalnızlığın üstesinden gelme, öz saygı gibi değişkenleri barındıran psikolojik yarar boyutu, eğlence boyutu, kişinin popülerliğini arttıran öz sunum boyutu ile bilgi ve iletişimi vurgulayan beceri gelişimi boyutudur. Oeldorf-Hirsch ve Sundar (2015) ise sosyal ağ sitelerinin paylaşımında yeni yollar sunmasının bireyleri kendi ağlarında önder rolü üstlenmelerine, tartışmaları başlatma ya da güncel olaylar hakkında görüşlerini açıklamalarına olanak sağlamasını vurgulamaktadır.

Facebook'un bu denli sevilmesi ve kullanılması iletişim, eğlence ya da bilgi paylaşımı ile açıklanamayacak kadar karmaşık gözükmektedir. Bu noktada Masur, Reinecke, Ziegele ve Quiring (2014) günlük yaşamlarında düşük içsel doyum yaşayan bireylerin, bu tatmini sosyal ağlar aracılığıyla karşılama yoluna gidebileceğini ifade etmektedir. Balakrishnan ve Shamim (2013) psikolojik boyutu "Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı", Hamburger ve Vinitzky (2010) beş büyük kişilik özelliği, Gangadharbatla (2008) aidiyet ihtiyacı ve öz saygı, Kwon ve Wen (2010) "Teknoloji Kabul Modelini" temele alarak açıklamaya çalışmışlardır.

Facebook kullanımının temel amacı olarak görülen arkadaşlarla anlık iletişim ve etkileşimin ardındaki güdüyü, Cheung, Chiu ve Lee (2011) sosyal bulunuşluk, diğer bir önemli etkiyi ise grup normları olarak ifade etmedir. Ledbetter ve diğerleri (2010) Facebook iletişimini yordayan değişkenler olarak kendini açma ve sosyal bağlantıyı ifade etmektedirler. Kendini açma davranışı ile sosyal ağ kullanımı arasındaki yakın ilişkiyi Kwak, Choi ve Lee'de (2014) vurgulamaktadır. Ljepava, Orr, Locke ve Ross (2013) Facebook kullanmayan bireylerin daha düşük kendini açma davranışının sergilediklerini belirtmektedir. Hollenbaugh ve Ferris (2014) kendini açma davranışını yordayan değişkenleri beş büyük kişilik özelliği ile özsaygı ve sosyal dayanışma olarak dile getirmektedir. Ryan ve Xenos (2011) Facebook kullanıcılarının kullanmayanlara göre daha dışa dönük ve narsist, fakat daha az dürüst ve sosyal olarak yalnız olduklarını belirtmektedir. Nadkarni ve Hofmann (2012) ise facebook kullanımını belirleyen iki temel sosyal ihtiyacın, öz-sunum ve aidiyet ihtiyacı olduğunu belirtmektedir.

Sosyal ağ kullanımında dikkati çeken diğer bir husus ise kullanıcılar tarafından yüksek oranda kabul gören sosyal medya oyunlarıdır (Chang, 2013; Okur & Özkul, 2015). Söz konusu cazibeyi Chen, Shen ve Ma (2012) "kolay ve kullanışlı", "kullanıcı dostu tasarım" ve "kullanıcılar arası sosyal etkileşim" öğeleri ile açıklamaktadır.

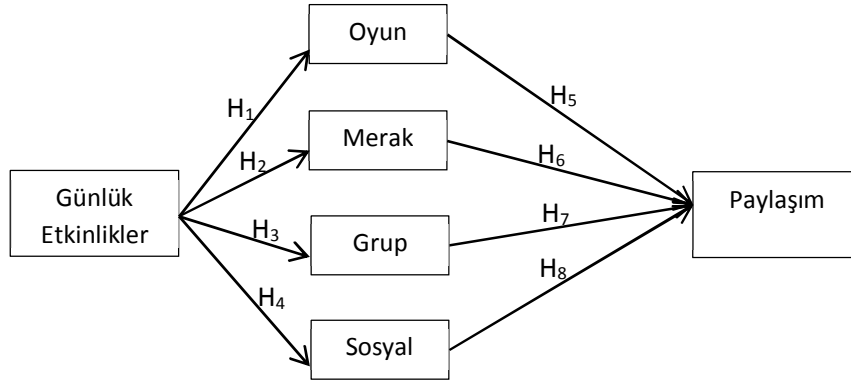
Öğretmen Adaylarının Facebook Kullanımının Modellenmesi
Genelde bireysel oynanan oyunların sosyal yönü Paavilainen, Hamari, Stenros ve Kinnunen (2013) tarafından vurgulanmaktadır. Lee ve Wohn (2012) kültürün oyun alışkanlıkları üzerinde etkili olmadığını belirttiği çalışmada, diğer insanlarla etkileşim (sosyal), tanınırlık, eğlence ve zaman geçirme beklentilerinin, sosyal medya oyunlarının oynanmasında aracılık etkisine sahip olduğunu belirtmektedir.

Yukarıda verilen araştırma sonuçlarından hareketle, Facebook'ta sık yapılan etkinliklerin öğretmen adaylarının paylaşımları üzerinde etkili olabileceği ve bu etkide oyun, merak, grup ve sosyal boyutların aracılık rolü üstleneceği düşünülmektedir. Bu noktada farklı motivasyon kaynaklarına sahip sosyal ağ kullanımının, öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi alana katkı sağlayacaktır.

Amaç

Araştırmada öğretmen adaylarının Facebook'ta sık olarak yaptıkları davranışlardan oyun, merak, grup ve sosyal boyutların sosyal medya paylaşımlarına olan etkisi araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda nedensel ilişkileri bir model yardımıyla ortaya koyan yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan model, Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1: Facebook ilişkilerini açıklayan yapısal eşitlik modeli



Şekil 1'de verilen teorik modelin doğrulanması amacıyla ortaya konan yapısal model doğrultusunda aşağıda verilen sekiz adet hipoteze cevap aranmaya çalışılmıştır.

H₁: Günlük olarak sık yapılan etkinlikler ile oyun boyutu arasında pozitif bir ilişki vardır.

Facebook kullanıcılarının sık olarak yaptıkları beğenme, fotoğraf yükleme, bağlantı paylaşma, anlık mesajlaşma ve yorum yazma eylemlerinin oyun oynama, oyun sırasında yardım isteme ya da başkasından gelen oyun isteklerini cevaplandırma arasında pozitif bir ilişki olduğu varsayılmaktadır.

Taner ARABACIOĞLU, Özlem ÇAKIR

H₂: Günlük olarak sık yapılan etkinlikler ile başkalarının yaptıklarını merak boyutu arasında pozitif bir ilişki vardır.

Facebook kullanıcılarının sık olarak yaptıkları beğen, fotoğraf yükleme, bağlantı paylaşma, anlık mesajlaşma ve yorum yazma eylemlerinin başkalarının profilini ya da duvarındaki mesajları okuma ve başkalarının fotoğraflarına bakma arasında pozitif bir ilişki olduğu varsayılmaktadır.

H₃: Günlük olarak sık yapılan etkinlikler ile Facebook grupları arasında pozitif bir ilişki vardır.

Facebook kullanıcılarının sık olarak yaptıkları beğen, fotoğraf yükleme, bağlantı paylaşma, anlık mesajlaşma ve yorum yazma eylemlerinin mevcut facebook gruplarını inceleme, ilgi alanına giren gruplara üye olma ya da sayfaları takip etme arasında pozitif bir ilişki olduğu varsayılmaktadır.

H₄: Günlük olarak sık yapılan etkinlikler ile Facebook'un sosyal boyutu arasında pozitif bir ilişki vardır.

Facebook kullanıcılarının sık olarak yaptıkları beğen, fotoğraf yükleme, bağlantı paylaşma, anlık mesajlaşma ve yorum yazma eylemleri ile sayfa oluşturma, etkinlik/davetleri cevaplandırma ya da oluşturma arasında pozitif bir ilişki olduğu varsayılmaktadır.

H₅: Oyun boyutunun yapılan paylaşımlar üzerinde aracılık etkisi vardır.

Oyun boyutunun kötü ya da mutlu haberleri, sorunlara çözüm arama çabalarını ve çeşitli konularda görüşleri ifade etmeyi içeren paylaşım boyutu üzerinde aracılık etkisi olduğu varsayılmaktadır.

H₆: Merak boyutunun yapılan paylaşımlar üzerinde aracılık etkisi vardır.

Merak boyutunun kötü ya da mutlu haberleri, sorunlara çözüm arama çabalarını ve çeşitli konularda görüşleri ifade etmeyi içeren paylaşım boyutu üzerinde aracılık etkisi olduğu varsayılmaktadır.

H₇: Grup boyutunun yapılan paylaşımlar üzerinde aracılık etkisi vardır.

Grup boyutunun kötü ya da mutlu haberleri, sorunlara çözüm arama çabalarını ve çeşitli konularda görüşleri ifade etmeyi içeren paylaşım boyutu üzerinde aracılık etkisi olduğu varsayılmaktadır.

H₈: Sosyal boyutun yapılan paylaşımlar üzerinde aracılık etkisi vardır.

Sosyal boyutun kötü ya da mutlu haberleri, sorunlara çözüm arama çabalarını ve çeşitli konularda görüşleri ifade etmeyi içeren paylaşım boyutu üzerinde aracılık etkisi olduğu varsayılmaktadır.

Öğretmen Adaylarının Facebook Kullanımının Modellenmesi

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma geçmişte ve hâlen var olan bir durumu betimleme amacı taşımaktadır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Karasar (2011) bu türdeki araştırmaların ilişkisel tarama modeli kapsamında yer aldığını belirtmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde Adnan Menderes, Ankara ve Kocaeli Üniversiteleri Eğitim Fakültelerinin 3 ve 4. Sınıflarında öğrenim gören 458 kadın, 199 erkek olmak üzere toplam 657 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Anket örneklemine ait betimsel veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmanın çalışma grubu üniversite, anabilim dalı çapraz tablosu

	Sınıf	Sosyal	Okul Öncesi	Fen Bilgisi	Resim	Müzik	Böte	Rpd	Zeö	Görme Engelli	İngilizce	Toplam
Adnan Menderes	160	91	54	96	28	16	0	22	0	0	0	467
Ankara	6	0	1	0	0	0	29	54	24	25	0	139
Kocaeli	18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	33	51
Toplam	184	91	55	96	28	16	29	76	24	25	33	657

Araştırmanın çalışma grubunu betimlemek amacıyla Facebook kullanım sıklıkları ve Facebook’ta geçirdikleri ortalama zamana ait bilgiler Tablo 2 de verilmiştir. Çalışma grubunun düzenli olarak Facebook kullandığı ve azımsanmayacak zamanlarını Facebook’ta geçirdikleri görülmektedir.

Tablo 2: Facebook kullanım sıklığı ve Facebook’ta geçirilen ortalama zaman çapraz tablosu

		Facebook’ta geçirilen ortalama zaman					Toplam
		15 dk az	15-30 dk arası	30dk-1 saat	1-2 saat	2 saatten fazla	
Facebook kullanım sıklığı	Gün içerisinde bir ya da birkaç kez	112	102	63	44	20	341
	Neredeyse her gün	40	52	38	22	20	172
	Haftada birkaç	35	38	18	6	0	97
	Ayda bir kaç	23	9	7	5	3	47
Toplam		210	201	126	77	43	657

Facebook’taki arkadaş sayısı ve Facebook dışındaki sosyal ağlara olan üyelik durumunu Tablo 3’de verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının 100’ den fazla arkadaş sayısına sahip olduğu ve arkadaş sayısı arttıkça Facebook dışındaki sosyal ağ üyelik sayısının da arttığı görülmektedir.

Tablo 3: Facebook'taki arkadaş sayısı ve Sosyal Ağlara üyelik çapraz tablosu

		Diğer Sosyal Ağlara olan üyelik		Toplam
		Yok	Var	
Facebook'taki arkadaş sayısı	50'den az	14	10	24
	50-100	35	22	57
	101-150	53	35	88
	151-200	57	39	96
	201'den fazla	162	230	392
Toplam		321	336	657

Veri Toplama Aracı

Tablo 1'de betimlenen çalışma grubuna uygulanan anket, 12 adet sorudan oluşan kişisel bilgi formu ve gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda oluşturulan (Tosun, 2012; Hampton, Goulet, Marlow ve Rainie, 2012; Junco, 2012, Nadkarni ve Hofmann, 2012; McAndrew ve Jeong, 2012; Hew, 2011; Pempek, Yermolayeva ve Calvert, 2009) "Hiçbir zaman", "Nadiren", "Bazen", "Sık sık" ve "Çok sık" kullanım sıklığı içeren 35 adet Facebook etkinliklerine ilişkin maddeden oluşmaktadır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Anketin yapı geçerliği yönünden incelenmesi öncesinde verilere ait normal dağılım istatistikleri irdelenmiş ve yüksek düzeyde pozitif çarpıklık gösteren 20, 22, 25 ve 34. maddelere logaritmik dönüşüm uygulanmıştır (Tabashnick & Fidel, 2012). Dönüşümün ardından açımlayıcı faktör analizi, toplam 657 olan örneklemin her bir üniversiteden toplanan verilerin eşit olarak ikiye bölünmesiyle oluşan, 225 kız ve 103 erkek öğrenci olmak üzere 328 katılımcının olduğu grup ile gerçekleştirilmiştir. İlk olarak verilerin faktör analizine uygunluğu KMO değerinden ve Bartlett testi ile kontrol edilmiştir. KMO değeri 0,83 ve Bartlett testinden elde edilen χ^2 istatistiği $\alpha = 0,001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 2513,59$, $p = .000$). Bu durum faktör analizi için örneklemin uygun olduğuna işaret etmektedir. Açımlayıcı faktör analizi varimax dik döndürme tekniği kullanarak yapılmış, aynı anda birden fazla faktöre yük veren ve aralarında .10'dan daha az fark olan binişik maddelerin atılması sonunda 21 madde, özdeğeri 1'den büyük 6 faktör altında toplanmış ve %64.13 varyans açıklama oranına ulaşılmıştır. Anketin yer alan 21 maddenin faktörlerdeki yük değerleri .89 ile .46 arasında değişmekte ve anketin tümüne ait .86 Cronbach alpha içtutarlık katsayısı elde edilmiştir. Maddelerin yük değerleri ile faktörlerin varyans açıklama oranları, güvenilirlik katsayıları ve faktörlerin adlandırılması Tablo 4'de verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Facebook Kullanımının Modellenmesi

Tablo 4: Maddelerin yük değerleri ve faktörlerin varyans açıklama oranları

	F1 Günlük Etkinlikler	F2 Paylaşım	F3 Oyun	F4 Merak	F5 Grup	F6 Sosyal
M15	.72					
M21	.65					
M16	.65					
M8	.57					
M18	.46					
M28		.76				
M29		.75				
M36		.57				
M34		.57				
M31			.89			
M30			.83			
M1			.82			
M32				.84		
M33				.79		
M13				.63		
M4					.82	
M5					.74	
M11					.68	
M25						.80
M20						.74
M24						.48
% varyans	12.66	11.55	10.78	10.16	9.86	9.13
Cronbach α	.74	.76	.77	.77	.77	.66

Tablo 4 incelendiğinde, günlük etkinlikler boyutunun beş maddeden oluştuğu, faktör yüklerinin .72 ile .46 arasında değiştiği ve açıkladığı varyans oranının %12.66 olduğu; paylaşım boyutu faktör yüklerinin .76 ile .57 arasında değişen dört maddeden oluştuğu ve %11.55 oranında varyansı açıkladığı; oyun boyutunun üç maddeden oluştuğu, faktör yüklerinin .89 ile .82 arasında değiştiği ve açıkladığı varyans oranının %10.78 olduğu; merak boyutu faktör yüklerinin .84 ile .63 arasında değişen üç maddeden oluştuğu ve %11.55 oranında varyansı açıkladığı; grup boyutunun üç maddeden oluştuğu, faktör yüklerinin .82 ile .68 arasında değiştiği ve açıkladığı varyans oranının %9.86 olduğu; sosyal boyutun faktör yüklerinin .80 ile .48 arasında değişen üç maddeden oluştuğu ve %9.13 oranında varyansı açıkladığı görülmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi ile açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen yapının, doğrulanıp doğrulanmadığı, toplam 657 olan örneklemin ikinci yarısını oluşturan, 233 kız ve 96 erkek öğrenci olmak üzere 329 katılımcının olduğu grup ile gerçekleştirilmiştir. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde en çok olabilirlik tahmin yöntemi kullanılarak test edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen "Oyun" boyutunun, doğrulayıcı faktör analizinde manidar *t* değerleri üretmemesi sebebiyle analizden çıkartılmıştır. Günlük etkinlikler, paylaşım, merak, grup ve sosyal boyutlarının analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri ve Şimşek (2007) tarafından ortaya konan uyum ölçütleri Tablo 5'de sunulmuştur.

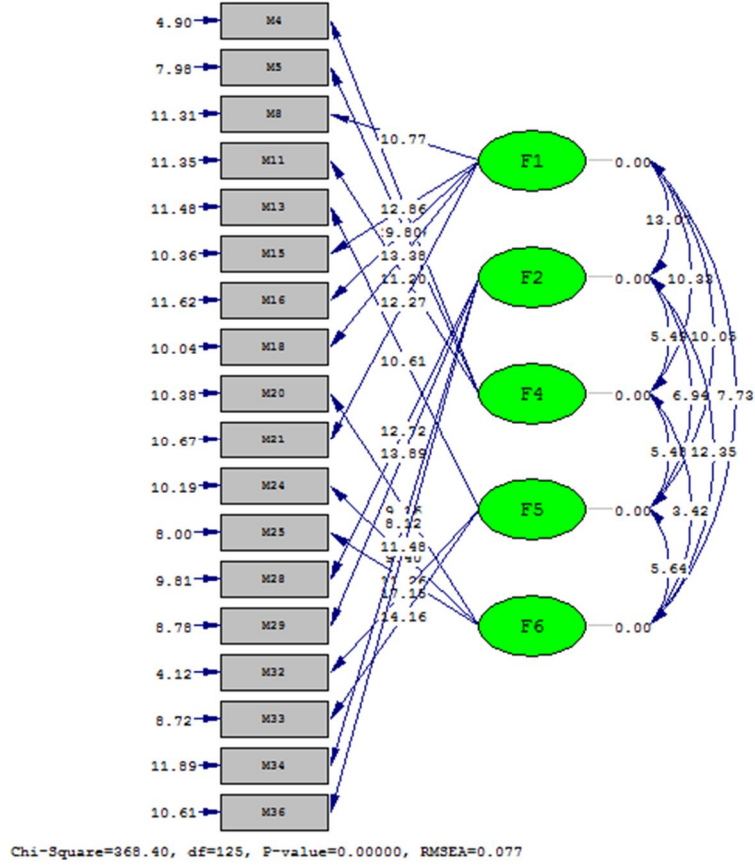
Tablo 5: Modelin DFA Uyum Ölçütleri

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model puanı
χ^2 /df	≤ 3	≤ 5	368.40/125=2.95
RMSEA	RMSEA < .05	.05 < RMSEA \leq .08	0.077
RMR	RMR < .05	RMR < .08	0.059
SRMR	SRMR \leq .05	SRMR \leq .80	0.073
NFI	.95 \leq NFI \leq 1	.90 \leq NFI < .95	0.91
IFI	.95 \leq IFI \leq 1	.90 \leq IFI < .95	0.94
RFI	.95 \leq RFI \leq 1	.90 \leq RFI < .95	0.94
CFI	.95 \leq CFI \leq 1	.90 \leq CFI < .95	0.94
GFI	.95 \leq GFI \leq 1	.90 \leq GFI < .95	0.89
AGFI	.95 \leq AGFI \leq 1	.90 \leq AGFI < .95	0.85

Uyum indeksleri incelendiğinde genel olarak ölçme modelinin kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. Söz konusu indeksler yanında AFA ile ortaya konan yapının DFA ile doğrulandığının belirlenmesinde, *t* değerlerinin de manidarlık düzeyleri incelenmelidir. Uyum indeksleri ve *t* değerlerinden elde edilen veriler doğrultusunda Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda ortaya konan yapının, Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda da doğrulandığı görülmüştür ($t > 2.576$, $p < .01$). Söz konusu değerlere ilişkin veriler Şekil 2'de sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Facebook Kullanımının Modellenmesi

Şekil 2: Doğrulayıcı Faktör Analizi t değerleri



Bulgular

Örtük Değişkenlerle Yol Analizi

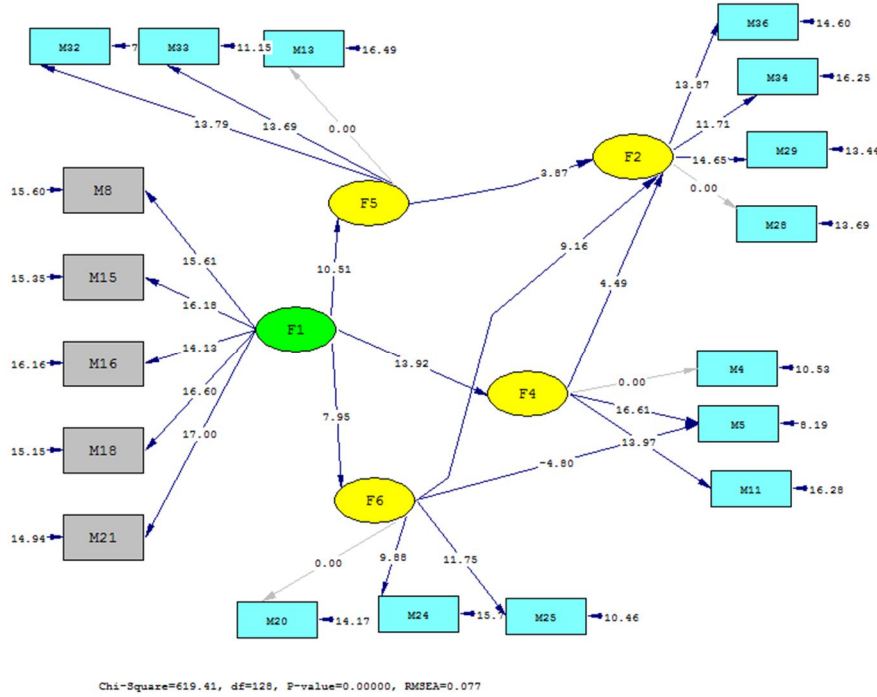
Yapı geçerliliğinin ardından örtük değişkenlerle yol analizi yapılmış ve Facebook'ta yapılan günlük etkinliklerin merak, grup ve sosyal boyutlarını, bu üç boyutun da Paylaşım boyutunu ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. 28 ve 29. maddelerde düzeltmenin uygulandığı analiz sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Yol Analizi Uyum Ölçütleri

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model puanı
χ^2 / df	≤ 3	≤ 5	619.41/128=4.84
RMSEA	RMSEA < .05	.05 < RMSEA \leq .08	0.077
RMR	RMR < .05	RMR < .08	0.062
SRMR	SRMR \leq .05	SRMR \leq .80	0.073
NFI	.95 \leq NFI \leq 1	.90 \leq NFI < .95	0.93
IFI	.95 \leq IFI \leq 1	.90 \leq IFI < .95	0.94
RFI	.95 \leq RFI \leq 1	.90 \leq RFI < .95	0.94
CFI	.95 \leq CFI \leq 1	.90 \leq CFI < .95	0.94
GFI	.95 \leq GFI \leq 1	.90 \leq GFI < .95	0.91
AGFI	.95 \leq AGFI \leq 1	.90 \leq AGFI < .95	0.87

Uyum indeksleri incelendiğinde ortaya konan modelin kabul edilebilir uyum gösterdiği söylenebilir. Bunun yanında *t* değerlerinin sunulduğu Şekil 3 incelendiğinde elde edilen verilerin ($t > 2.576$, $p < .01$) anlamlı olduğu görülmektedir.

Şekil 3: Yapısal modele ilişkin *t* değerleri



Öğretmen Adaylarının Facebook Kullanımının Modellenmesi

Ortaya konan modeldeki yapısal modele ilişkin t değerleri incelendiğinde araştırma hipotezlerine ilişkin aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

H₁: Günlük olarak sık yapılan etkinlikler (F1) ile oyun boyutu (F3) arasında pozitif bir ilişki olduğu hipotezi söz konusu boyutun doğrulayıcı faktör analizinde manidar değerler üretmemesi nedeniyle reddedilmiştir.

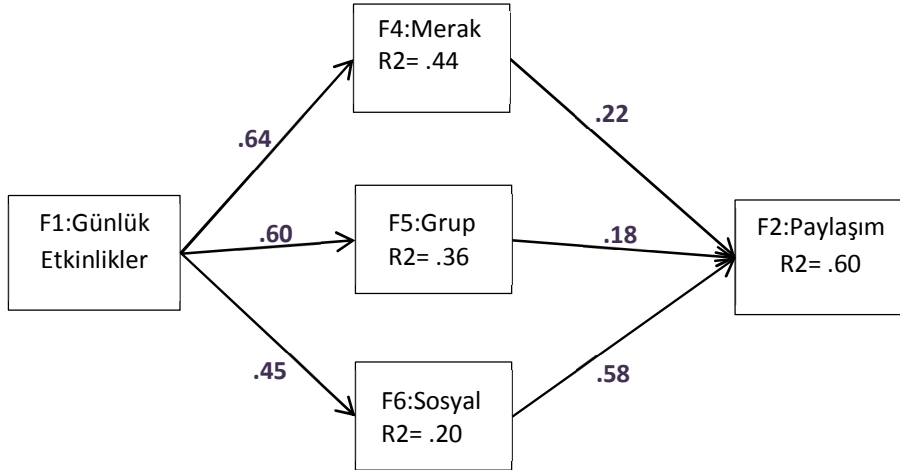
H₂: Günlük olarak sık yapılan etkinlikler (F1) ile başkalarının yaptıklarını merak boyutu (F4) arasındaki pozitif ilişki olduğuna ilişkin hipotez kabul edilmiştir.

H₃: Günlük olarak sık yapılan etkinlikler (F1) ile Facebook Grupları (F5) arasındaki pozitif ilişki olduğuna ilişkin hipotez kabul edilmiştir.

H₄: Günlük olarak sık yapılan etkinlikler (F1) ile Facebook'un Sosyal boyutu (F6) arasındaki pozitif ilişki olduğuna ilişkin hipotez kabul edilmiştir.

Söz konusu hipotezlere ilişkin yordama oranları ile standardize edilmiş çözüm değerleri Şekil 4'de verilmiştir.

Şekil 4: Yapısal model standardize edilmiş çözüm değerleri ve yapısal denklemlere ilişkin veriler

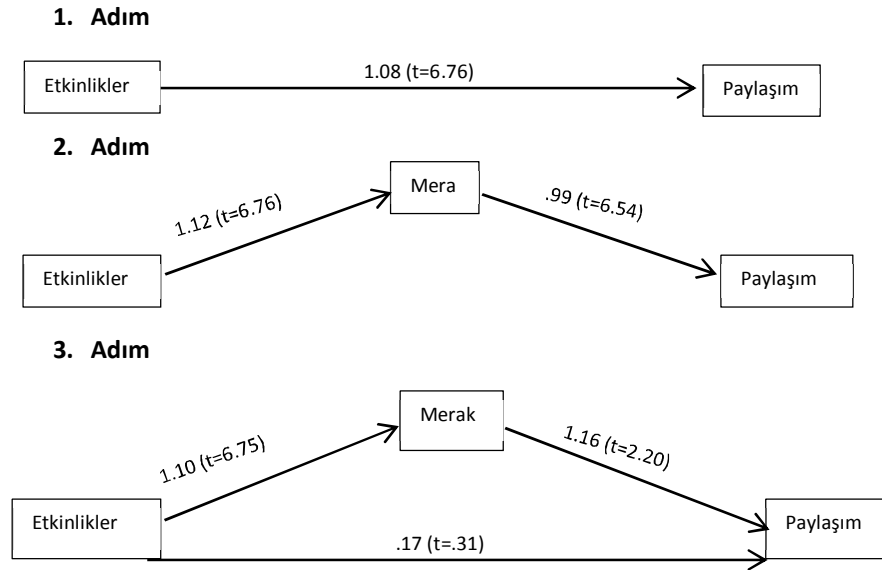


Standardize edilmiş çözüm değerleri diğer bir deyişle gün içerisinde sık olarak Facebook'ta günlük olarak sık yapılan eylemlerin varyans miktarı incelendiğinde Merak ($R^2=.44$) ve Grup ($R^2=.36$) boyutlarına olan etkisinin daha büyük olduğu görülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının paylaşımlarına olan etki bağlamında sosyal boyut grup ve merak boyutlarına göre neredeyse tek yordayıcı olduğu söylenebilir.

Yapısal Modelde Aracı Değişkenlerin Test Edilmesi

Günlük etkinlikler ile paylaşım arasındaki merak, grup ve sosyal boyutlarının, aracılık etkisini test etmek üzere, Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen üç aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Bu yöntem gereğince, bir aracılık etkisinden söz edilebilmesi için üç durumun varlığı gerekmektedir: (1) Yordayıcı değişkenin (günlük etkinlikler) yordanan değişken (paylaşım) üzerinde bir etkisi olmalıdır; (2) Yordayıcı değişkenin (günlük etkinlikler), aracı değişken (merak, grup, sosyal) üzerinde ve aracı değişkenin (merak, grup, sosyal) yordanan değişken (paylaşım) üzerinde etkisi olmalıdır (3) Aracı değişkenin (merak, grup, sosyal) etkisi kontrol edildiğinde yordayan ve yordanan değişkenler arasındaki ilişkinin miktarında anlamlı bir düşüş (kısmen aracılık) ya da ilişkinin istatistiki olarak anlamını yitirmesi (tam aracılık) gereklidir. Yapılan analizler sonucunda grup ve sosyal değişkenlerinin herhangi bir aracılık etkisine sahip olmadığı, merak değişkeninin ise günlük etkinlikler ile paylaşım değişkeni arasında tam aracılık etkisine sahip olduğu görülmektedir. Söz konusu etki Şekil 5'te verilmiştir.

Şekil 5: Günlük etkinlikler ile Paylaşım Değişkeni Arasındaki Yapıda Merak Değişkenin Aracılık Rolü



Şekil 5'te verilen adımlar incelendiğinde, ilk olarak günlük yapılan etkinlikler boyutunun paylaşım boyutu üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmektedir. 2. adımda ise söz konusu etkiye aracılık ettiği öne sürülen merak boyutu analize dahil edildiğinde, bunun da anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Her iki ön koşulun sağlanması sonucunda her iki etkinin bir arada olduğu 3. adım incelendiğinde, etkinlik boyutunun paylaşım boyutu üzerindeki etkisinin anlamını yitirmesi merak

Öğretmen Adaylarının Facebook Kullanımının Modellenmesi boyutunun tam aracılık etkisine sahip olması sonucunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda;

H₅: Oyun boyutunun yapılan paylaşımlar üzerinde aracılık etkisinin olduğu hipotezi reddedilmiştir.

H₆: Merak boyutunun yapılan paylaşımlar üzerinde aracılık etkisinin olduğu hipotezi kabul edilmiştir.

H₇: Grup boyutunun yapılan paylaşımlar üzerinde aracılık etkisinin olduğu hipotezi reddedilmiştir.

H₈: Sosyal boyutun yapılan paylaşımlar üzerinde aracılık etkisinin olduğu hipotezi reddedilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bazarova ve Choi (2014) teknolojinin gelişimi sonucu kişisel yayın ve iletişim olanakları arttıkça, insanların ihtiyaç ve iletişim davranışlarını buna göre uyarladığını belirterek mevcut durumun teknolojik gelişmelerin kaçınılmaz bir sonucu olarak görmektedirler. Bu noktadan hareketle çalışmada öğretmen adaylarının Facebook paylaşımlarını açıklamak üzere günlük etkinlikler, oyun, merak, grup, sosyal ve paylaşım oluşan bir yapısal eşitlik modeli sınanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre günlük olarak sık yapılan Facebook davranışları grup ve merak boyutlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Diğer bir deyişle Facebook grupları ve bu gruplardaki paylaşımlar ile diğer insanların ne yaptıklarına ilişkin bilgi edinme çabasının, sık yapılan Facebook eylemleri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Bu noktada Kwon, D'Angelo ve McLeod (2013) Facebook'un iletişim amaçlı kullanımını doğrularken, iletişim sürecinin görüşleri paylaşma, diğer insanların güncel sorunlar ile ilgili düşüncelerini öğrenme ve dünyada ne olup bittiği ile ilgili bilgi edinmeyi de içerdiğini düşünmektedir. Bunun yanında Cheung, Chiu ve Matthew'a (2011) göre diğer kullanıcıların varlığı, haber akışı fonksiyonu olarak görülebilmektedir. Benzer bir bulguyu Di Capua (2012) iletişim sürecinin alışıl gelmiş bir şekilde değil, diğer kullanıcıların profillerini gözetleme şeklinde ortaya koymuştur. Bu durum sık yapılan etkinliklerin, paylaşım boyutuna olan aracılık etkisine bakıldığında sosyal ve grup boyutlarının aracılık etkisinin olmadığı merak boyutunun ise tam aracılık etkisine sahip olması ile doğrulanmaktadır.

Merak boyutunun tam aracılık etkisine sahip olması ise farklı çalışmalar ile desteklenebilir. Tufekci (2008) insanların geçmişte ne yaptıkları ve yaşamlarında neyin değiştiğini öğrenme isteğini sosyal dolaşım olarak, Blachnio, Przepiorka, Boruch ve Balakier (2016) ise sosyal merak olarak ifade etmektedir. Farklı bir bakış açısıyla Tosun (2012) bu durumu pasif gözlem olarak belirtirken, Mantymaki ve Islam (2016) ise röntgencilik tanımı içerisinde yer vermektedir. Jung ve Sundar (2016) ise merak değişkenini altmış yaş üzeri kullanıcıların Facebook kullarımlarını açıklayan dört öğeden birisi olarak vurgulamaktadır. Dolayısıyla hemen hemen tüm yaş gruplarındaki Facebook kullanıcılarını motive eden nedenlerden birisi olarak merak duygusu söylenebilir.

Taner ARABACIOĞLU, Özlem ÇAKIR

Cheung, Chiu ve Lee (2011) sosyal ağ sitelerini bireylerin iletişim ve etkileşimi için çevrimiçi sosyal alanlar sağlayan sanal toplulukların özel bir formu olarak tanımlamışlardır. Ancak sosyal boyutun bir aracılık etkisinin olmaması, Facebook'un sayfa, etkinlik oluşturma, etkinlik davetlerini cevaplandırma gibi etkinliklerin sosyal bir davranış olarak algılanmadığını düşündürmektedir.

Öğretmen adaylarının Facebook davranışlarının incelendiği çalışma sonucunda, sosyal ağ kullanımının diğer kullanıcılardan bir farklılık göstermediği, günlük olarak Facebook'ta yaptıklarının temelinde başkalarının ne yaptığının merak edilmesi ve aidiyet duygusunun ön plana çıktığı Facebook gruplarının olduğu söylenebilir. Bunun yanında günlük yapılan Facebook etkinlikleri ile paylaşımlar arasındaki aracılık eden boyutun merak olması öğretmen adaylarının Facebook paylaşımlarının nedenlerini ortaya koymaktadır. Sosyal ağlara eklenen özellikler göz önüne alındığında sonraki çalışmalar için farklı ölçme araçları ile çalışmalar tekrarlanabilir. Ayrıca Facebook gruplarının informal öğrenme ya da mesleki paylaşımlar amacıyla kullanımı boyutu eklenerek farklı modeller ortaya konabilir.

Kaynakça

Akar, E. (2010). Sanal Toplulukların Bir Türü Olarak Sosyal Ağ Siteleri – Bir Pazarlama İletişimi Kanalı Olarak İşleyişi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 107-122.

Amichai-Hamburger, Y., & Vinitzky, G. (2010). Social network use and personality. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1289–1295. doi:10.1016/j.chb.2010.03.018

Arteaga Sánchez, R., Cortijo, V., & Javed, U. (2014). Students' perceptions of Facebook for academic purposes. *Computers and Education*, 70, 138–149. doi:10.1016/j.compedu.2013.08.012

Balakrishnan, V., & Shamim, A. (2013). Malaysian Facebookers: Motives and addictive behaviours unraveled. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1342–1349. doi:10.1016/j.chb.2013.01.010

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, 1173-1182.

Bazarova, N. N. & Choi, Y. H. (2014). Self-Disclosure in Social Media: Extending the Functional Approach to Disclosure Motivations and Characteristics on Social Network Sites. *Journal of Communication*, 64, 635-657.

Blachnio, A., Prezepiorka, A., Boruch, W. & Balakier, E. (2016). Self-presentation styles, privacy and loneliness as predictors of Facebook use in young people. *Personality and Individual Differences*, 94, 26–31. doi:10.1016/j.paid.2015.12.051

Öğretmen Adaylarının Facebook Kullanımının Modellenmesi

Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *13*(1), 210–230. doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00393

Bobkowski, P., & Smith, J. (2013). Social media divide: Characteristics of emerging adults who do not use social network websites. *Media, Culture & Society*, *35*, 771–781. doi:10.1177/0163443713491517

Chang, C. C. (2013). Examining users' intention to continue using social network games: A flow experience perspective. *Telematics and Informatics*, *30*, 311–321. doi:10.1016/j.tele.2010.07.028

Chen, K-H., Shen, K.-S., & Ma, M-Y. (2012). The functional and usable appeal of Facebook SNS games. *Internet Research*, *22*(4), 467–481. doi:10.1108/10662241211250999

Cheung, C. M. K., Chiu, P.-Y., & Lee, M. K. O. (2011). Online social networks: Why do students use facebook? *Computers in Human Behavior*, *27*(4), 1337–1343. doi:10.1016/j.chb.2012.10.006

Debatin, B., Lovejoy, J. P., Horn, A. K., & Hughes, B. N. (2009). Facebook and online privacy: Attitudes, behaviors, and unintended consequences. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *15*, 83–108. doi:10.1111/j.1083-6101.2009.01494.x

Di Capua, I. (2012). A Literature Review of Research on Facebook Use. *The Open Communication Journal*, *6*, 37-42.

Gangadharbatla, H. (2008). Facebook Me. *Journal of Interactive Advertising*, *8*(2), 5–15. doi:10.1080/15252019.2008.10722138

Hampton, K. N., Goulet, L. S., Marlow, C., & Rainie, L. (2012). Why most Facebook users get more than they give: The effect of Facebook 'power users' on everybody else. <http://pewinternet.org> (Erişim Tarihi: 08.01.202017)

Hew, K. F. (2011). Students' and teachers' use of Facebook. *Computers in Human Behavior*, *27*, 662–676. doi:10.1016/j.chb.2010.11.020

Hollenbaugh, E. E., & Ferris, A. L. (2014). Facebook self-disclosure: Examining the role of traits, social cohesion, and motives. *Computers in Human Behavior*, *30*, 50–58. doi:10.1016/j.chb.2013.07.055

Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers and Education*, *58*(1), 162–171. doi:10.1016/j.compedu.2011.08.004

Jung, E. H., & Sundar, S. S. (2016). Senior citizens on Facebook: How do they interact and why?. *Computers in Human Behavior*, *61*, 27–35. doi:10.1016/j.chb.2016.02.080

Kayri, M. & Çakır, Ö. (2010). An Applied Study on Educational Use of Facebook as a Web 2.0 Tool: The Sample Lesson of Computer Networks and Communication. *International Journal of Computer Science & Information Technology (IJCSIT)*. *2* (4).

Taner ARABACIOĞLU, Özlem ÇAKIR

48-58. ISSN: 0975-3826 [Online]; 0975-4660 [Print]. DOI : 10.5121/ijcsit.2010.2405. Retrieved 05 April, 2014 from <http://airccse.org/journal/jcsit/0810ijcsit05.pdf>

Kwak, K. T., Choi, S. K., & Lee, B. G. (2014). SNS flow, SNS self-disclosure and post hoc interpersonal relations change: Focused on Korean Facebook user. *Computers in Human Behavior*, 31, 294–304. doi:10.1016/j.chb.2013.10.046

Kwon, O., & Wen, Y. (2010). An empirical study of the factors affecting social network service use. *Computers in Human Behavior*, 26(2), 254–263. doi:10.1016/j.chb.2009.04.011

Kwon, M-W., D'Angelo, J. & McLeod D., M. (2013). Facebook Use and Social Capital: To Bond, To Bridge, or to Escape. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 33(1), 35-43.

Lampe, C., Wohn, D. Y., Vitak, J., Ellison, N., B. & Wash, R. (2011). Student use of Facebook for organizing collaborative classroom activities. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 6, 329-347.

Lee, Y., & Wohn, Y. D. (2012). Are there cultural differences in how we play? Examining cultural effects on playing social network games. *Computers in Human Behavior*, 28, 1307–1314. doi:10.1016/j.chb.2012.02.014

Ledbetter, a. M., Mazer, J. P., DeGroot, J. M., Meyer, K. R., Yuping Mao, & Swafford, B. (2011). Attitudes Toward Online Social Connection and Self-Disclosure as Predictors of Facebook Communication and Relational Closeness. *Communication Research*, 38, 27–53. doi:10.1177/0093650210365537

Lewis, K., Kaufman, J., Gonzalez, M., Wimmer, A., & Christakis, N. (2008). Tastes, ties, and time: A new social network dataset using Facebook.com. *Social Networks*, 30(4), 330–342. doi:10.1016/j.socnet.2008.07.002

Ljepava, N., Orr, R. R., Locke, S., & Ross, C. (2013). Personality and social characteristics of Facebook non-users and frequent users. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1602–1607. doi:10.1016/j.chb.2013.01.026

Lin, K. Y., & Lu, H. P. (2011). Why people use social networking sites: An empirical study integrating network externalities and motivation theory. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1152–1161. doi:10.1016/j.chb.2010.12.009

Mantymaki, M., & Islam, N. (2016). The Janus face of Facebook: Positive and negative sides of social networking site use. *Computers in Human Behavior*, 61, 14–26. doi:10.1016/j.chb.2016.02.078

Masur, P. K., Reinecke, L., Ziegele, M., & Quiring, O. (2014). Computers in Human Behavior The interplay of intrinsic need satisfaction and Facebook specific motives in explaining addictive behavior on Facebook. *Computers in Human Behavior*, 39, 376–386. doi:10.1016/j.chb.2014.05.047

McAndrew, F. T., & Jeong, H. S. (2012). Who does what on Facebook? Age, sex, and relationship status as predictors of Facebook use. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2359–2365. doi:10.1016/j.chb.2012.07.007

Öğretmen Adaylarının Facebook Kullanımının Modellenmesi

Nadkarni, A., & Hofmann, S. G. (2012). Why do people use facebook? *Personality and Individual Differences*, 52(3), 243–249. doi:10.1016/j.paid.2011.11.007

Oeldorf-Hirsch, A. & Sundar, S. S. (2015). Posting, commenting, and tagging: Effects of sharing news stories on Facebook. *Computers in Human Behavior*, 44, 240–249. doi:10.1016/j.chb.2014.11.024

Okur, D. & Özkul, M. (2015). Modern iletişimin arayüzü: Sanal iletişim sosyal paylaşım sitelerinin toplumsal ilişki kurma biçimlerine etkisi (Facebook örneği). *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 213–246.

Paavilainen, J., Hamari, J., Stenros, J., & Kinnunen, J. (2013). Social network games: Players' perspectives. *Simulation & Gaming*, 44(6), 794–820. doi:10.1177/046878113514808

Pempek, T. A., Yermolayeva, Y. A., & Calvert, S. L. (2009). College students' social networking experiences on Facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 227–238. doi:10.1016/j.appdev.2008.12.010

Prescott, J., Wilson, S. & Becket, G. (2013). Facebook use in the learning environment: do students want this?. *Learning, Media and Technology*, 38(3), 345–350.

Ryan, T., & Xenos, S. (2011). Who uses Facebook? An investigation into the relationship between the Big Five, shyness, narcissism, loneliness, and Facebook usage. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1658–1664. doi:10.1016/j.chb.2011.02.004

Sheldon, P. (2008). Student favorite: Facebook and motives for its uses. *Southwestern Mass Communication Journal*, 23, 39–53. doi:10.1080/03634520216511

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Tosun, L. P. (2012). Motives for Facebook use and expressing “true self” on the Internet. *Computers in Human Behavior*, 28, 1510–1517. doi:10.1016/j.chb.2012.03.018

Tufekci, Z. (2008). Grooming, gossip, Facebook and Myspace. *Information, Communication & Society*, 11(4), 544–564. doi:10.1080/13691180801999050

Wilson, R. E., Gosling, S. D., & Graham, L. T. (2012). A Review of Facebook Research in the Social Sciences. *Perspectives on Psychological Science*, 7(3), 203–220. doi:10.1177/1745691612442904

Extended Abstract

Introduction

Rapid developments in information and communication technologies make our lives easier every day. However, it brings different practices along with these improvements. Today social network websites are the first practices to remember when mentioned internet. Social networks are virtual communities where millions of users communicate, share their feelings, ideas or visuals and photographs for almost fifteen years. The reason why Facebook is so popular and widely-used seems too complicated to explain it with the opportunity to share entertainment, communication or information. At this point, Masur, Reinecke, Ziegele and Quiring (2014) state that the individuals who experience low inner satisfaction are likely to take this satisfaction through social networks. Balakrishnan and Shamim (2013) have tried to explain the psychological dimension based on "The Theory of Uses and Gratification", Hamburger and Vinitisky (2010) on "The Big Five Personality Traits", Gangadharbatla on "The Sense of Belonging and Self-esteem" and Kwon and Wen (2010) on "The Theory of Technology Acceptance Model". Based on the findings of conducted studies, frequent activities on Facebook could have an effect on prospective teachers 'sharing and it is considered that games, curiosity, groups, and social dimensions will play an intermediary role in this effect.

Method

In this study, by examining the behaviors of prospective teachers on Facebook, the effect of games, curiosity, group and social dimensions on their social media sharing is investigated. Since the study has the purpose of describing a situation that has existed for several years, it was conducted based on the relational screening model and structural equation modelling is used to describe casual relationships.

The study group consists of 657 prospective teachers who are in the third and fourth grade of Education Faculties of Adnan Menderes, Ankara and Kocaeli Universities in 2013-2014 education years. The 458 of the participants were female and only 199 of them were males.

Data collection tool is a personal information form that includes 12 questions and 35 items, which were written after a literature survey (Tosun, 2012; Hampton, Goulet, Marlow, and Rainie, 2012; Junco, 2012, Nadkarni and Hoffman, 2012; McAndrew and Jeong, 2012; Hew, 2011; Pempek, Yermolayeva and Calvert, 2009). These items, which are about Facebook activities, consist of statements like "Never", "Rarely", "Sometimes", "Usually", and "Always". Exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were done to develop data collection tool. Afterwards, path analysis was done by implicit variables and findings of the study were obtained by testing mediator variables.

Bazarova and Choi (2014) consider the current situation as an inevitable result of technological advancements by stating that people adapt to new situations in terms of communication and needs since the opportunity of personal sharing and communication have increased due to technological developments. From this point, structural equation modelling, which consists of daily activities, games, curiosity, groups and social sharing, was tested to explain Facebook posts of prospective teachers. Based on the study findings, frequent Facebook behaviors predict the group and curiosity dimensions significantly. In other words, Facebook groups and the posting in these groups and trying to learn what other people doing have a significant effect on frequent Facebook behaviors. At this point, Kwon, D'Angelo and McLeod (2013) verifying the use of Facebook for communication purpose considered that communication process includes sharing views, learning other people's opinions about the current issues and getting updated about the world. Besides, Cheung and Matthew (2011) think that the existence of other people could have a function as news feed. Di Capua (2012) discovered a similar finding not in an expected way but he described it as viewing other people's profiles. This situation is validated because social and group dimensions have no mediator effect, but curiosity dimension has a full mediation effect when mediator effect of frequent activities on the dimension of sharing was examined.

That curiosity dimension has a full mediation effect could be supported by different studies. Tufekçi (2008) defined the desire to know what people have done or what have changed in their lives as social cycle. However, Blachnio, Przepiorka, Boruch and Balakier (2016) defined it as social curiosity. From a different point of view, while Tosun (2012) defined the situation as passive observation, Mantymaki and Islam (2016) described the situation within the concept of voyeurism. Jung and Sundar (2016) emphasizes the curiosity dimension as one of four elements that explain Facebook usage of people over 60. Therefore, it can be said that curiosity is one of the reasons that motivates Facebook users almost in all age ranges.

Cheung, Chiu and Lee (2011) defined social networks as a special form of virtual communities that provide online social environments for individuals to communicate and interact with each other. However, since the social dimension has no mediation effect, organizing events, responding events and invitations in Facebook could not be considered as a social behavior.

As a result of the study that examines Facebook behaviors of prospective teachers, it is seen that they do not differ from other users in terms of social network usage and the reason of their daily activities on Facebook could be based on being curious about other people's lives and Facebook groups where the sense of belonging is experienced. Moreover, the fact that the mediator dimension between daily Facebook activities and posts is the curiosity reveals the reasons of Facebook usage of prospective teachers. When the properties that are added to social networks are considered, studies could be repeated using different measurement

Taner ARABACIOĞLU, Özlem ÇAKIR

tools for future studies. Besides, by adding the usage of Facebook with the purpose of informal learning and professional posts, different models could be presented.

Anket Maddeleri

8. Fotoğraf eklerim	ETKİNLİK-F1
15. Beğendiğim bağlantıyı paylaşıyorum	
16. Anlık mesajlaşma/sohbet	
18. Fotoğraf ya da videolara yorum yazarım	
21. Beğen özelliğini kullanırım	
28. Kötü bir haber aldığımda Facebook'ta paylaşıyorum.	PAYLAŞIM-F2
29. Kendimi mutlu hissettiğimde bunu Facebook'ta arkadaşlarımla paylaşıyorum.	
34. Yaşadığım bir sorunun çözümü için facebook grubuna yazarım.	
36. Facebook'ta çeşitli konular hakkında görüşlerimi yazarım.	
1. Oyun oynarım	OYUN-F3
30. Arkadaşlarımdan bana gönderdiği oyun isteklerini dikkate alırım.	
31. Oyun oynarken arkadaşlarımdan yardım isterim. (Can isteme vb)	
4. Başkalarının profilini okurum	MERAK-F4
5. Başkalarının fotoğraflarına bakarım	
11. Başkalarının duvarındaki mesajları okurum.	
13. Varolan grupları incelerim	GRUP-F5
32. İlgi alanıma giren Facebook gruplarına üye olurum.	
33. İlgi alanıma giren Facebook sayfalarını takip ederim.	
20. Sayfa oluştururum	SOSYAL-F6
24. Etkinlikleri/davetleri cevaplarım	
25. Etkinlik oluşturur ve davetler gönderirim	

EĞİTİM FAKÜLTESİ BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİLEKÇE YAZMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Hüseyin ÖZÇAKMAK

Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Bölümü, huseyinozcakmak@gmail.com

Ömer Faruk KADAN

Mustafa Kemal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, farukkadan@hotmail.com
Makale Geliş Tarihi: 13.07.2017 Makale Kabul Tarihi: 27.09.2017

Özet

Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin dilekçe yazma becerilerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma, Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Türkçe, İngiliz Dili, Fen Bilgisi, Resim İş, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Zihin Engelliler ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinde okuyan 165 birinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma tarama modelindedir. Veriler nitel araştırma yöntem ve tekniklerinden doküman incelemesi ile çözümlenmiştir. Öğrenci dilekçeleri, Özçakmak (2017) tarafından geliştirilen Dilekçe Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen temel sonuçlar şu şekildedir: Eğitim fakültesi öğrencilerinin ortalama dilekçe yazma puanlarınının 13,41 olduğu, bunun oransal karşılığının %67 olduğu tespit edilmiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin en az hatayı tarih yazma ve meram problem anlatma konusunda; en fazla hatayı ise adres ve iletişim bilgisi yazma ve dil kullanımı konusunda yaptığı belirlenmiştir. Bölüm değişkeni açısından dilekçe yazma puanlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2=29,606$; $sd=6$; $p<.05$). Dilekçe yazma konusunda en başarılı bölümler Türkçe Eğitimi ile Zihin Engelliler Eğitimi; en başarısız bölümler ise Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ile Resim İş Eğitimi şeklinde sıralanmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($U= 2357,500$; $z= -1,952$; $p=.051$). Son olarak, öğrencilerinin biçimsel puanları ile dil-anlatım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($Z=-1,301$; $p>.05$).

Anahtar Kelimeler: Eğitim Fakültesi, Birinci Sınıf Öğrencileri, Dilekçe Yazma Becerisi.

ANALYSIS OF PETITION WRITING SKILLS OF THE FIRST GRADERS AT THE FACULTY OF EDUCATION

Abstract

The study aiming to analyse petition writing skills of the first graders at the faculty of education was carried out with 165 first graders studying at Turkish Language, English Language, Science, Art and Crafts, Guidance and Psychological Counseling, Individuals with Intellectual Disabilities and Computer and Instructional Technologies Education departments of Mustafa Kemal University Faculty of Education. The study was in survey model, and the data were analyzed through document review among qualitative research methods and techniques. The petitions of the students were analyzed using Petition Writing Rubric developed by Özçakmak (2017). Basic findings of the study were as follows: It was concluded that mean petition writing score of the students was 13,41 and this was proportionately 67%. It was also revealed that the students made mistakes mainly in writing date and expressing

their problems while they made mistakes at the least in writing address and contact information and use of language. On the other hand, it was found that petition writing scores of the students were statistically significant with respect to department variable ($\chi^2=29,606$; $sd=6$; $p<.05$). The most successful departments in writing petition were Turkish Language Teaching and Education of Mentally Handicapped whereas the least successful departments were Computer and Instructional Technologies Education and Painting and Crafts Education. Additionally, there was no statistically significant difference between the scores regarding gender variable ($U= 2357,500$; $z= -1,952$; $p=.051$). Finally, there was not statistically significant difference between formal scores and language and expression scores of the students ($Z=-1,301$; $p>.05$).

Keywords: Faculty of Education, First Graders, Petition Writing Skill.

Giriş

Dilekçe yazma, insanların yaşamlarının her döneminde kullanmak zorunda kaldıkları bir beceri türüdür. Mesleği ve mezun olduğu bölüm ne olursa olsun, kişilerin dilekçe yazmayı öğrenmeleri; başvuru yapma, bilgi edinme, şikâyetle bulunma gibi nedenler söz konusu olduğunda, özel ya da resmi kurum ve kuruluşlara dilekçe yazabilmelidirler. Her ne kadar dilekçe yazma, dili kullanmayı gerektiren bir beceri olması hasebiyle, Türkçe ve edebiyat branşlarıyla ilişkilendirilse de, hangi alanda olduğu fark etmeksizin, her Türk vatandaşının öğrenmesi ve uygulaması elzem olan bir beceridir.

Dilekçenin tarihine bakılacak olursa, dilekçe hakkı, tarihin her döneminde var olmuştur. Bu hak, yöneticilerin faaliyetlerinden duyulan rahatsızlığı ifade etmek için kullanılabilirdiği gibi, yapılması veya uygulanması istenen işlerle ilgili görüş ve dileklerin yönetenlere bildirilmesi amacıyla da kullanılmıştır (TBMM, 2005: 9). İnsanlar tarihin her döneminde istek ve şikâyetlerini dile getirmişlerdir. Önceleri sözlü olan bu istek ve şikâyetler zamanla yazılı bir hâl almış ve dilekçe türünü geliştirmiştir. Dilekçeler, toplumsal hayatın kaçınılmaz bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır (Afacan, 2011). Günlük hayatta vatandaşların gözüne çarpan birçok aksaklık yetkililer tarafından fark edilmeyebilir ya da önemli olarak kabul edilmeyebilir. Böyle bir durumda, birçok kişi dilekçe marifetiyle bir araya gelerek konuya dikkat çekebilir, kamuoyu oluşturarak problemin çözümüne katkıda bulunabilir.

Ancak bu sayede idareler; kendilerinin olumlu veya olumsuz yanlarını görebilme, vatandaşların olumlu karşıladığı hizmetleri geliştirebilme, olumsuz görülen hizmetleri yeniden değerlendirme fırsatı yakalayabilirler (Kenan, 2007: 148). Ayrıca dilekçe yazmak, anayasal bir haktır ve bu hak, anayasamızın 74. maddesinde şu şekilde düzenlenmiştir: “Vatandaşlar ve karşılıklılık esası gözetilmek kaydıyla Türkiye’de ikamet eden yabancılar kendileriyle veya kamu ile ilgili dilek ve şikâyetleri hakkında, yetkili makamlara ve Türkiye Büyük Millet Meclisi’ne yazı ile başvurma hakkına sahiptir. Kendileriyle ilgili başvuruların sonucu, gecikmeksizin dilekçe sahiplerine yazılı olarak bildirilir. Herkes, bilgi edinme ve kamu denetçisine başvurma hakkına sahiptir” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982).

Dilekçenin vatandaşlık hakkı olarak anayasada kendisini bulması, onun resmî bir yazışma türü olmasını sağlamakta ve önemini daha da arttırmaktadır. Dilekçe, yüz yüze görüşmenin yerini tutar, işlemlerin açık, doğru ve hızlı yapılmasına katkıda bulunur. Aynı zamanda işlemlerin hangi aşamalardan geçtiğini kayıt altına alarak kişilere denetleme imkân sunar. Bu yönüyle belge özelliği taşımaktadır (Göğüş, 1978: 278). Kurum veya kuruluşlardan, sunulan dilekçelerin işleme alınıp alınmadığına dair evrak kayıt numarası istenmelidir. Dilekçelerin resmiyet kazanmasının evrak kayıt numarası ile mümkün olduğu unutulmamalıdır. Aksi halde dilekçeler, işleme alınmaksızın sümen altı edilmiş veya çöpe atılmış olabilir (Özçakmak, 2017).

Dilekçe, bir isteğin yerine getirilmesi, herhangi bir konu hakkında ilgili makamlara bilgi verilmesi veya rahatsızlık duyulan durumların çözülmesi gibi amaçlarla yazılabilmektedir (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2008: 105). Dilekçeler, yazanın kişiliğini yansıtır ve isteğinin yerine getirilmesinde oldukça etkili bir araçtır (Göğüş 1978: 278). Bu sebeple dilekçe yazarken kullanılan dile özen gösterilmelidir. Özen gösterilmeden yazılan dilekçeler, dilekçeyi okuyan kişi üzerinde olumsuz bir etki bırakabileceğinden dilekçenin olumsuz sonuçlanmasına neden olabilir. Kullanılan dilin yanı sıra dilekçenin şekli unsurlarına da itina gösterilmelidir. Kısacası dilekçe, hem içerik hem de biçim yönünden kusursuz olmalıdır. Literatür incelendiğinde, dilekçelerin yazımında dikkat edilmesi gereken birtakım kurallar olduğu görölmektedir. Bu kurallar, biçim ve dil-anlatım olarak ikiye ayrılmaktadır. Makalenin bu kısmında dilekçenin biçim ve dil-anlatım kuralları, literatürden hareketle ele alınmış ve nasıl olması gerektiğiyle ilgili tespitler yapılmıştır.

Biçimsel kurallar ele alınacak olunursa, ilk sırada **hitap** edilen kurum veya kuruluş yer almaktadır. Dilekçelerde hitap edilen kurumun adı kâğıdın üstüne ortalı bir şekilde yazılmalıdır (Göğüş, 1978: 279; Durmuş, 2013: 155). Akabinde o kurum veya kuruluşun bulunduğu yerleşim yerinin adı yazılmalıdır (Topaloğlu, 2010: 295; Göçer, 2014: 256). İlgili makamın bulunduğu yerleşim yerinin adının sağa yaslanmış olarak yazılmasına özen gösterilmelidir (Ergene, 2013). Dilekçenin yazıldığı makam, kısaltılmadan tam olarak yazılmalıdır (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2008: 106).

Tarihin atıldığı yer konusunda literatürde ikili bir kullanım olduğu anlaşılmaktadır. Bazılarına göre (Göğüş, 1978: 278; Yavuz, Yetiş ve Birinci, 2003: 325; Topaloğlu, 2010: 295) günün **tarihi** kâğıdın sağ üst köşesine atılmalıdır. Bazı uzmanlar ise tarihin, istek veya şikâyeti dile getiren metnin sağ alt kısmına da atılabileceğini ileri sürmektedir (Göçer, 2014: 256-257; Durmuş, 2013: 155).

Tarihi takiben, **isim ve soy isim** yazma konusu gelmektedir. İsim ve soy isim, dilekçe metninin tamamlandığı kısmın sağ alt tarafına okunaklı biçimde yazılmalıdır. **İmza** ise isim ve soy ismin üzerine atılır (Göğüş, 1978: 279; Yavuz, Yetiş ve Birinci, 2003: 326; Topaloğlu, 2010: 295; Durmuş, 2013: 155; Nohutçu, 2015: 24). Bu konuda alanyazında görüş birliği olduğu görölmektedir. İmzasız dilekçelerin hiçbir geçerliliği yoktur (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2008: 107) ve işleme konulmaz.

İsim ve soy isim okunaklı yazılmalıdır aksi durumda, başvuru sahibinin kimliğini tespit etmek zorlaşacaktır.

Dilekçenin bir diğer unsurunu da adres ve iletişim bilgileri oluşturmaktadır. **Adres ve iletişim bilgileri**, istek veya şikâyeti dile getiren metnin (varsa ek kısmının) sol alt kısmına gelecek biçimde yazılır (Göğüş, 1978: 278; Yavuz, Yetiş ve Birinci, 2003: 326; Topaloğlu, 2010: 296; Durmuş, 2013: 155; Göçer, 2014: 256-257). Son yıllarda gelişen teknolojiyle birlikte, dilekçelere adres bilgisinin yanı sıra cep numarası ve e-posta bilgileri de eklenmektedir. Bu sayede evrakta eksiklik olması durumunda, dilekçeyi veren kişiye daha hızlı ulaşım sağlanmaktadır. Dilekçenin birtakım belgeleri içermesi halinde ise ekler; Ek 1, Ek 2 şeklinde isimlendirilerek adresten sonra yazılır (Yavuz, Yetiş ve Birinci, 2003: 326; Topaloğlu, 2010: 296; Durmuş, 2013: 155).

Dilekçenin şekli unsurlarının son aşamasını **sayfa düzeni** oluşturmaktadır. Öncelikle dilekçe, çizgisiz beyaz bir kâğıda mavi veya siyah mürekkepli kalemle okunaklı şekilde yazılmalıdır (Topaloğlu, 2010: 295). Dilekçenin üstü, altı ve yanlarında boşluk bırakılarak yazı ortalanmalıdır (Göğüş, 1978: 279). A4 boyutunda kâğıtlara yazılan dilekçelerde kâğıt tek yönlü olarak kullanılır (Topçuoğlu Ünal ve Altın, 2017). Bilgisayarla yazılan dilekçelerde kâğıt kompozisyonu, yazı stili ve yazı puntosu gibi şekli unsurlara da özen gösterilmelidir.

Dilekçenin biçimsel unsurlarının yanı sıra dil ve anlatım unsurları da bulunmaktadır. Bunlar; tanıtım, meram, talep, kalıp ifade ve dil anlatım olarak sıralanmaktadır. **Tanıtım** kısmında, dilekçe yazan kişi kendisi hakkında bilgi verir. Öğrenciyse, fakülte, bölüm ve okul numarası gibi bilgilere yer verir; memursa çalıştığı kurumun adı ve sicil numarası gibi bilgileri vererek dilekçeye başlar. Dilekçede adı soyadı bilgisi bulunduğu için bu kısımda “ben” zamirini kullanmaya gerek yoktur.

Dilekçenin neden yazıldığı **meram** kısmında ifade edilmelidir. Dilekçe yazma nedeni, yaşanan problem ya da görülen bir aksaklık olabilir. Bunun yanı sıra, iş istemek veya herhangi bir konuda bilgi almak da dilekçenin amaçları arasında yer alabilir. Meraim kısmında problemin ne olduğu anlaşılır bir biçimde ifade edilmeli, ayrıntılara girerek kafa karışıklığına sebep olunmamalıdır.

Meram kısmından sonra **talep** kısmı gelmektedir. Burada kişinin, yetkili makamlardan ne istediğini açıkça ortaya koyması gerekir. Bununla birlikte, talepler akla yatkın (Koç ve Tarhan Öztoprak, 2003: 77), isteklerin somut ve anlaşılır olması gerekir. Çünkü tam olarak anlaşılmayan taleplerin karşılanması veya işleme konması mümkün değildir.

Dilekçeler, birtakım **kalıp ifadelerle** bitirilir. Dilekçe üst makama yazılıyorsa, “Gereğini bilgilerinize arz ederim.”, alt makama yazılıyorsa “Gereğini bilgilerinize rica ederim.” ifadesi kullanılır, dilekçelerin dağıtımlı olması durumunda ise, söz konusu ibare “Gereğini bilgilerinize arz/rica ederim.” biçiminde yazılır (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2005: 102; Topaloğlu, 2010: 296). Kalıp ifadeler ayrı bir

paragrafta biçiminde ifade edilebileceği gibi, talebin belirtildiği paragrafın sonuna da konulabilir. Gerek ifadesi; işin yapılması, isteğin yerine getirilmesi ve sorunun çözülmesi gibi anlamları kapsadığı için ayrıca "Gereğinin yapılmasının saygılarımla arz ederim." şeklinde bir ifadeye lüzum yoktur (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2008: 108).

Dil kullanımı, dilekçenin dil-anlatım unsurlarının sonuncusudur. Yazılan dilekçenin baştan aşağı dil kullanımını açısından kontrol edilmesi gerekir. Dilekçeler, belli bir metin yapısına sahip olan yazışma türleridir ve ağırbaşlı bir dile sahiptir. Bu sebeple, dilekçenin kişisel duygular içermesi, teklifsiz olması, şakalı, küfürlü veya aşağılayıcı sözler barındırması kabul edilemez bir durumdur. Dilekçelerde saygı ve nezaketin elden bırakılmaması gerekir (Göğüş, 1978: 279). Dilekçede kullanılan ifadeler, yanlış anlamaya neden olmayacak, açık ve anlaşılır tarzda olmalı, anlatılmak istenenler kısa ve öz biçimde yazılmalıdır (Durmuş, 2013: 155). Yazım ve noktalama işaretlerine dikkat edilmelidir (Nohutçu, 2015: 23). Çünkü yazım ve noktalama işaretleri, yazıdaki mesajın yanlış anlaşılmasına engel olmanın yanı sıra, anlamı kuvvetlendirir ve anlatıma güç katar (Göçer, 2010). Dilekçede anlatım bozukluğu yapılmamalı, anlamın net bir biçimde ortaya konması amaçlanmalıdır. Böylelikle dilekçelere daha doğru bir dönüt verilebilir.

Öğretmen adayları dilekçe yazma konusunda birçok hata yapmaktadırlar. Nitekim Topçuoğlu Ünal ve Altın (2017) tarafından bir devlet üniversitesinde okuyan öğretmen adayları üzerinde yapılan bir çalışmada, dilekçelerde biçim ve içerik hatalarının sıklıkla yapıldığı tespit edilmiştir. Çalışmada 429 dilekçeden sadece 74'ünün dilekçe yazım kurallarına uygun olarak yazıldığı olduğu, geriye kalan 355 dilekçenin ise içerik ve biçim açısından hatalı olduğu belirlenmiştir. Çalışmada dilekçe yazımında sıkça anlatım bozukluğu ve yazım-noktalama yanlışlarının yapıldığı, öğretmen adaylarının neyi nereye yazacağını bilmemesinin de önemli bir sorun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dilekçe yazma konusunda Ergene, (2013) tarafından Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi 1. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin dilekçe metinleri incelenmiş, dilekçe yazma konusunda yaptıkları yanlışlar irdelenmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin dilekçe yazımına ilişkin kurallara uymadıkları, dil kullanımına, kâğıt düzenine ve yazım kurallarına dikkat etmedikleri, noktalama işaretlerini eksik veya yanlış kullandıkları, sözcük ve cümle düzeyindeki anlatım bozukluklarını sıkça yaptıkları tespit edilmiştir.

Eğitim fakólterleri öğrencilerinin, en çok kullanılan beceriler arasında yer alan dilekçe yazmayı öğrenmelidir. Bunun iki önemli nedeni vardır. Birincisi, öğretmen adaylarının gerek üniversite yaşamları boyunca gerekse öğretmenlik yaptıkları sürece, dilekçeyi kullanmak zorunda kalmalarıdır. İkinci ve en önemli nedeni ise, atandıkları zaman öğrencilerine dilekçe yazmayı öğreterek onların yaşamlarını kolaylaştırmaktır. Çalışmamızın temel amacı, eğitim fakóltesine yeni başlayan öğretmen adaylarının dilekçe yazma yeterliklerini belirlemektir. Literatür incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin dilekçe yazma becerilerini ele alan

çalışmaların son derece sınırlı olduğu, bahsi geçen çalışmalarda öğrencilerin dilekçe yazma yeterliklerinin ele alınmadığı saptanmıştır. Söz gelimi, Ergene (2013) ve Topçuoğlu Ünal ve Altın (2017) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin yaptıkları hatalar üzerinde durulmuş, dilekçe yazma yeterliklerinin betimsel değerlerini (frekans ve yüzde) gösteren tablolara yer verilmemiştir. Literatürde görülen bu eksiklik de çalışmamızın bir diğer dayanağını oluşturmuştur.

Bu çalışmada, Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan birinci sınıf öğrencilerinin dilekçe yazma becerilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Dilekçe yazma puanlarının dağılımı nasıldır?
2. Dilekçe yazma puanları bakımından bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Dilekçe yazma puanları cinsiyet faktörüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Dilekçe yazma açısından biçimsel ve dil-anlatım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modelindedir. Tarama çalışmaları araştırmaya konu olan durumun fotoğrafını çekerek betimleme yapmayı amaçlar (Büyüköztürk ve diğer., 2016: 178). Veriler nitel araştırma yöntem ve tekniklerinden doküman incelemesi ile çözümlenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması istenen olguları ve olgularla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217).

Çalışma Grubu

Çalışma, Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Türkçe Eğitimi, İngiliz Dili Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, Resim-İş Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi, Zihin Engelliler Eğitimi ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinde okuyan 165 birinci sınıf öğrencisi ile gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesiyle belirlenmiştir. Çalışma grubunun dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1: Çalışma Grubunun Bölümlere Göre Dağılımı

	f	%
Türkçe Eğitimi	30	18,2
İngiliz Dili Eğitimi	32	19,4
Fen Bilgisi Eğitimi	29	17,6
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	22	13,3
Resim-İş Eğitimi	21	12,7
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	15	9,1
Zihin Engelliler Eğitimi	16	9,7

Toplam 165 100,0

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, Yazılı Anlatım dersinde uygulama amaçlı yazdırılan dilekçe metinleri üzerinden, öğrencilere yazdırılan dilekçelerin çeşitli açılardan incelenmesi ile elde edilmiştir. Öğrencilere birer adet beyaz kâğıt verilmiş ve onlardan dilekçe yazmaları istenmiştir. Uygulama öncesi ve sırasında dilekçenin nasıl yazılacağı konusunda herhangi bir müdahale veya yardımda bulunulmamış, onlara istedikleri makama istedikleri konuda dilekçe yazabilecekleri sözlü olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin, diledikleri kadar boş kâğıt kullanmalarına izin verilmiştir. Uygulamalar tüm bölümlerde aynı hafta içinde tamamlanmıştır.

Dilekçeler, Özçakmak (2017) tarafından geliştirilen *Dilekçe Dereceli Puanlama Anahtarı* kullanılarak analiz edilmiştir. Dilekçe Dereceli Puanlama Anahtarı, “biçimsel” ve “dil-anlatım” kısım olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları ve puan dağılımı şu şekildedir:

Tablo 2: Dilekçe Dereceli Puanlama Anahtarı'nın Boyutları

Boyutlar	Alt Unsurlar	Puan	Toplam Puan
Biçimsel Unsurlar	Hitap	2	10
	Tarih	2	
	İsim, Soy İsim, İmza	2	
	Adres ve İletişim	2	
	Sayfa düzeni	2	
Dil-Anlatım Unsurları	Tanıtım	2	10
	Meram	2	
	Talep	2	
	Kalıp ifade	2	
	Dil kullanımı	2	
Genel Toplam			20

Tablodan anlaşılacağı üzere, ölçekte, “biçim” ve “dil-anlatım” kısımlarında yer alan her bir alt başlık 2 puandır. Ölçekten maksimum 20 puan alınabilmektedir. Dilekçenin unsurları arasında yer alan ek/ekler kısmı, bütün dilekçelerde standart bir şekilde bulunmadığı için puanlamaya dâhil edilmemiştir.

Yapılan Shapiro-Wilk analizi sonucunda dilekçe yazma puanlarının homojen bir dağılıma sahip olmadığı belirlenerek ($p < .05$) veriler üzerinde parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar, Kruskal Wallis-H ve Whitney-U analizleri yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, öncelikle eğitim fakóltesi öğrencilerinin dilekçe yazma becerilerine dair betimsel tablolar verilmiş, ardından bölüm ve cinsiyet değişkenlerine göre dilekçe yazma puanlarının değişme durumu ele alınmıştır. Son

olarak, dilekçe yazma açısından biçimsel ve dil anlatım puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair sonuçlar tablolaştırılmıştır.

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dilekçe Yazma Puanları

Tablo 3: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dilekçe Yazma Becerisi

Dilekçenin Unsurları		\bar{X}	%
Biçimsel	Hitap	1,52	75,8
	Tarih	1,61	80,6
	İsim-soy isim-imza	1,38	69,1
	Adres ve iletişim	1,02	51,2
	Sayfa düzeni	1,27	63,3
	Toplam	6,80	68,0
Dil ve Anlatım	Tanıtım	1,25	62,7
	Meram-problem	1,53	76,3
	Talep	1,42	70,9
	Kalıp ifade	1,21	60,6
	Dil kullanımı	1,19	59,7
	Toplam	6,61	66,1
Genel Toplam		13,41	67,0

Eğitim fakültesi öğrencilerinin dilekçe yazma puanlarının ortalaması 13,41'dir. Bu puanların oransal karşılığı ise %67'dir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin en az hata yaptığı birimler *tarih yazma* ve *meram problem anlatma* iken en fazla hata yaptığı birimler *adres ve iletişim bilgisi yazma* ve *dil kullanımı* şeklinde gerçekleşmiştir.

Fen Bilgisi Eğitimi

Tablo 4: Fen Bilgisi Eğitimi Öğrencilerinin Dilekçe Yazma Becerileri

Dilekçenin Unsurları		\bar{X}	%
Biçimsel	Hitap	1,66	82,8
	Tarih	1,83	91,4
	İsim-soy isim-imza	1,48	74,1
	Adres ve iletişim	1,14	56,9
	Sayfa düzeni	1,38	69,0
	Toplam	7,48	74,8
Dil ve Anlatım	Tanıtım	1,21	60,3
	Meram-problem	1,48	74,1
	Talep	1,31	65,5
	Kalıp ifade	1,07	53,4
	Dil kullanımı	0,90	44,8
	Toplam	5,97	59,7
Genel Toplam		13,45	67,2

Tablo 4 incelendiğinde, Fen Bilgisi Eğitimi öğrencilerinin ortalama dilekçe yazma puanının 13,45, dilekçe yazma başarısının ise %67,2 olduğu görülmektedir. Öğrenciler dilekçenin biçimsel unsurlarında dil ve anlatım unsurlarına göre daha başarılıdılar. En çok *tarih yazma* ve *hitap* ifadesini doğru kullanma konusunda; en az ise *dil kullanımı* ve *kalıp ifade* konusunda başarı göstermişlerdir.

İngiliz Dili Eğitimi

Tablo 5: İngiliz Dili Eğitimi Öğrencilerinin Dilekçe Yazma Becerileri

Dilekçenin Unsurları		\bar{X}	%
Biçimsel	Hitap	1,41	70,3
	Tarih	1,50	75,0
	İsim-soy isim-imza	1,53	76,6
	Adres ve iletişim	1,00	50,0
	Sayfa düzeni	1,31	65,6
	Toplam	6,75	67,5
Dil ve Anlatım	Tanıtım	1,41	70,3
	Meram-problem	1,81	90,6
	Talep	1,19	59,4
	Kalıp ifade	1,25	62,5
	Dil kullanımı	1,38	68,8
	Toplam	7,03	70,3
Genel Toplam		13,78	68,9

Tablo 5 gözden geçirildiğinde, İngiliz Dili Eğitimi öğrencilerinin ortalama dilekçe yazma puanının 13,78, dilekçe yazma başarısının ise %68,9 olduğu görülmektedir. Öğrenciler en çok *meram-problem anlatma* ve *isim, soy isim ve imza* konusunda başarı gösterirken en az başarıyı *adres ve iletişim bilgilerini yazma* ve *talep ifadesi yazma* konusunda başarı göstermişlerdir.

Türkçe Eğitimi

Tablo 6: Türkçe Eğitimi Öğrencilerinin Dilekçe Yazma Becerileri

Dilekçenin Unsurları		\bar{X}	%
Biçimsel	Hitap	1,53	76,7
	Tarih	1,87	93,3
	İsim-soy isim-imza	1,27	63,3
	Adres ve iletişim	1,00	50,0
	Sayfa düzeni	1,33	66,7
	Toplam	7,00	70,0
Dil ve Anlatım	Tanıtım	1,17	58,3
	Meram-problem	1,60	80,0
	Talep	1,87	93,3
	Kalıp ifade	1,53	76,7
	Dil kullanımı	1,50	75,0
	Toplam	7,67	76,7
Genel Toplam		14,67	73,3

Tablo 6'ya göre Türkçe Eğitimi öğrencilerinin ortalama dilekçe yazma puanı 14,67, dilekçe yazma başarısı ise %73,3 olarak gerçekleşmiştir. Öğrenciler en çok başarıyı *tarih atma* ve *talep* konusunda gösterirken en az başarıyı *adres ve iletişim bilgilerini yazma* ve *tanıtım ifadesi yazma* konusunda göstermişlerdir.

Resim İş Eğitimi

Tablo 7: Resim İş Eğitimi Öğrencilerinin Dilekçe Yazma Becerileri

Dilekçenin Unsurları		\bar{X}	%
Biçimsel	Hitap	1,19	59,5
	Tarih	1,43	71,4
	İsim-soy isim-imza	1,10	54,8
	Adres ve iletişim	1,19	59,5
	Sayfa düzeni	1,19	59,5
	Toplam	6,10	61,0
Dil ve Anlatım	Tanıtım	1,48	73,8
	Meram-problem	1,29	64,3
	Talep	1,19	59,5
	Kalıp ifade	1,14	57,1
	Dil kullanımı	1,14	57,1
	Toplam	6,24	62,4
Genel Toplam	12,33	61,7	

Tablodan anlaşılacağı üzere, Resim İş Eğitimi öğrencilerinin ortalama dilekçe yazma puanı 12,33; dilekçe yazma başarısı ise %61,7'dir. En başarılı olunan kısım *tarih yazma* ve *tanıtım* iken en başarısız olunan kısımları ise *isim soy isim yazma ve imza atma*, *kalıp ifade* ve *dil kullanımı* oluşturmuştur.

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi

Tablo 8: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Dilekçe Yazma Becerileri

Dilekçenin Unsurları		\bar{X}	%
Biçimsel	Hitap	1,60	80,0
	Tarih	1,53	76,7
	İsim-soy isim-imza	1,60	80,0
	Adres ve iletişim	1,07	53,3
	Sayfa düzeni	1,53	76,7
	Toplam	7,33	73,3
Dil ve Anlatım	Tanıtım	1,27	63,3
	Meram-problem	1,53	76,7
	Talep	1,33	66,7
	Kalıp ifade	1,33	66,7
	Dil kullanımı	1,13	56,7
	Toplam	6,60	66,0
Genel Toplam	13,93	69,7	

Tablo 8'de, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin dilekçe yazma puanının 13,93; dilekçe yazma başarısının ise %69,7 olduğu görülmektedir. En çok *hitap yazma* ve *isim, soy isim ve imza* konusunda başarı gösterirken en az başarıyı *adres ve iletişim bilgilerini yazma* ve *dil kullanımı* konusunda başarı göstermişlerdir.

Zihin Engelliler Eğitimi

Tablo 9: Zihin Engelliler Eğitimi Öğrencilerinin Dilekçe Yazma Becerileri

Dilekçenin Unsurları		\bar{X}	%
Biçimsel	Hitap	1,50	75,0
	Tarih	1,50	75,0
	İsim-soy isim-imza	1,56	78,1
	Adres ve iletişim	1,31	65,6
	Sayfa düzeni	1,06	53,1
	Toplam	6,94	69,4
Dil ve Anlatım	Tanıtım	1,50	75,0
	Meram-problem	1,81	90,6
	Talep	1,50	75,0
	Kalıp ifade	1,13	56,3
	Dil kullanımı	1,13	56,3
	Toplam	7,06	70,6
Genel Toplam	14,00	70,0	

Tablo 9'a göre, Zihin Engelliler Eğitimi öğrencilerinin ortalama dilekçe yazma puanı 14,00; dilekçe yazma başarısı ise %70,0 olarak gerçekleşmiştir. Öğrenciler en çok başarıyı *isim, soy isim ve imza* ile *meram problem anlatma* konusunda gösterirken en az başarıyı *sayfa düzeni, kalıp ifade ve dil kullanımı* konusunda göstermişlerdir.

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Tablo 10: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğrencilerinin Dilekçe Yazma Becerileri

Dilekçenin Unsurları		\bar{X}	%
Biçimsel	Hitap	1,73	86,4
	Tarih	1,45	72,7
	İsim-soy isim-imza	1,18	59,1
	Adres ve iletişim	0,55	27,3
	Sayfa düzeni	1,00	50,0
	Toplam	5,91	59,1
Dil ve Anlatım	Tanıtım	0,82	40,9
	Meram-problem	1,09	54,5
	Talep	1,50	75,0
	Kalıp ifade	0,95	47,7
	Dil kullanımı	1,05	52,3
	Toplam	5,41	54,1
Genel Toplam	11,32	56,6	

Yukarıdaki tabloya göre, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğrencilerinin dilekçe yazma puanı 11,32 olarak belirlenmişken bunun oransal karşılığı %56,6'dır. En fazla başarı *hitap* ve *talep* etme konusunda görülmüş, en az başarı ise *adres ve iletişim bilgisi yazma* ile *tanıtım* kısımlarında kendisini göstermiştir.

Bölmelere Göre Analiz

Tablo 11: Dilekçe Yazma Puanlarının Bölmelere Göre Analizi (Kruskal Wallis-H)

Puan	Gruplar	N	Sıra ortalaması	χ^2	sd	p
Sınıf	Fen Bilgisi	29	84,88	29,606	6	,000
	İngiliz Dili	32	90,81			
	Türkçe	30	106,02			
	Resim İş	21	62,95			
	Reh. ve P. Danışmanlık	15	92,73			
	Zihin Engel.	16	94,22			
	Bilgisayar ve Öğr. Tek.	22	42,11			
	Toplam	165				

Tablodan anlaşılacağı üzere, eğitim fakültesi öğrencilerinin dilekçe yazma becerileri bölüm değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($\chi^2=29,606$; $sd=6$; $p<.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Whitney-U testleri sonucuna göre oluşan bu farkların;

- Fen Bilgisi Eğitimi ile Bilgisayar Öğretimi ve Teknoloji Eğitimi öğrencileri arasında Fen Bilgisi Eğitimi öğrencileri lehine ($U= 141,500$; $z= -3,405$; $p= .001$);
- İngiliz Dili Eğitimi ile Resim İş Eğitimi öğrencileri arasında İngiliz Dili Eğitimi öğrencileri lehine ($U= 223,000$; $z= -2,073$; $p= .038$);
- İngiliz Dili Eğitimi ile Bilgisayar Öğretimi ve Teknoloji Eğitimi öğrencileri arasında İngiliz Dili Eğitimi öğrencileri lehine ($U= 152,500$; $z= -3,538$; $p= .000$);
- Türkçe Eğitimi ile Resim İş Eğitimi öğrencileri arasında Türkçe Eğitimi öğrencileri lehine ($U= 151,500$; $z= -3,155$; $p= .002$);
- Türkçe Eğitimi ile Bilgisayar Öğretimi ve Teknoloji Eğitimi öğrencileri arasında Türkçe Eğitimi öğrencileri lehine ($U= 91,500$; $z= -4,451$; $p= .000$);
- Özel Eğitim ile Resim İş Eğitimi öğrencileri arasında Özel Eğitim öğrencileri lehine ($U= 101,000$; $z= -2,073$; $p= .038$);
- Özel Eğitim ile Bilgisayar Öğretimi ve Teknoloji Eğitimi öğrencileri arasında Özel Eğitim öğrencileri lehine ($U= 101,000$; $z= -2,073$; $p= .038$);
- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi ile Bilgisayar Öğretimi ve Teknoloji Eğitimi öğrencileri arasında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi öğrencileri lehine ($U= 58,500$; $z= -3,331$; $p= .001$) olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyete Göre Analiz

Tablo 12: Dilekçe Yazma Puanlarının Cinsiyet Faktörüne Göre Analizi (Whitney-U)

Cinsiyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Erkek	51	72,23	3683,50	2357,500	-1,952	,051
Bayan	114	87,82	10011,50			
Toplam	165					

Tablo 12 gözden geçirildiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının dilekçe yazma puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Biçimsel Puanlara ve Dil-Anlatım Puanlarına Göre Analiz

Tablo 13: Biçimsel Puanların ve Dil-Anlatım Puanlarının Dağılımı

Dilekçe Unsurları	N	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum
Biçimsel	165	6,80	1,51497	3,00	10,00
Dil ve Anlatım	165	6,61	1,65904	3,00	10,00

Tablo 13 incelendiğinde, eğitim fakültesi öğrencilerinin dilekçe yazma konusunda, biçimsel puanlarının (6,80) dil-anlatım puanlarından (6,61) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Aralarında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 14: Biçimsel ve Dil-Anlatım Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Biçim- Dil ve Anlatım	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Negatif Sıralar	82	69,57	5704,50		
Pozitif Sıralar	60	74,14	4448,50	-1,301	,193
Eşit	23				
Toplam	165				

Tablo 14'e göre, dilekçe yazma konusunda, biçimsel puanlar ile dil ve anlatım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır ($Z=-1,301$; $p>,05$).

Sonuç ve Tartışma

Eğitim fakültesi öğrencilerinin dilekçe yazma puanlarının ortalamasının 13,41 olduğu, bunun oransal karşılığının ise %67 olduğu tespit edilmiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin en az hatayı *tarih yazma* ve *meram problem anlatma* konusunda yaptığı; en fazla hatayı ise *adres ve iletişim bilgisi yazma* ve *dil kullanımı* konusunda yaptığı belirlenmiştir.

Bunun yanı sıra bölümlere göre ortalama dilekçe yazma puanlarının;

Fen Bilgisi Eğitimi öğrencileri için 13,45 (%67,2),

İngiliz Dili Eğitimi öğrencileri için 13,78 (%68,9),

Türkçe Eğitimi öğrencileri için 14,67 (%73,3),

Resim İş Eğitimi öğrencileri için 12,33 (%61,7),

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi öğrencileri için 13,93 (%69,7),

Zihin Engelliler Eğitimi öğrencileri için 14,00 (%70,0) ve

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğrencileri için 11,32 (%56,6) olarak gerçekleştiği belirlenmiştir. Dilekçe yazma açısından en yüksek puan Türkçe Eğitimi bölümüne, en düşük puan ise Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümüne aittir. Bu sonuca göre Türkçe Eğitimi öğrencilerinin dilekçe yazma seviyelerinin "iyi" olduğu söylenebilir. Nitekim Özdemir ve Erdem'in (2011) çalışması

da bu yönüyle çalışmamızla benzerlik taşımaktadır. Adı geçen çalışmada, Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin *çoğunlukla kimseden yardım almadan* dilekçe yazabildikleri saptanmıştır.

Bölüm değişkeni açısından yapılan analizlerde, eğitim fakültesi öğrencilerinin dilekçe yazma becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($\chi^2=29,606$; $sd=6$; $p<.05$). Yapılan Whitney-U karşılaştırmalarına göre,

Fen Bilgisi Eğitimi öğrencileri, Bilgisayar Öğretimi ve Teknoloji Eğitimi öğrencilerinden; İngiliz Dili Eğitimi öğrencileri, Resim İş Eğitimi ile Bilgisayar Öğretimi ve Teknoloji Eğitimi öğrencilerinden; Türkçe Eğitimi öğrencileri, Resim İş Eğitimi ile Bilgisayar Öğretimi ve Teknoloji Eğitimi öğrencilerinden; Özel Eğitim öğrencileri, Resim İş Eğitimi ile Bilgisayar Öğretimi ve Teknoloji Eğitimi öğrencilerinden; Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi öğrencileri ise Bilgisayar Öğretimi ve Teknoloji Eğitimi öğrencilerinden daha başarılıdır.

Çalışmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin dilekçe yazma puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($U=2357,500$; $z= -1,952$; $p=.051$). Bu sonuç, dilekçe yazma konusunda erkek ve kız öğrencilerin benzer olduklarını ifade etmektedir.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin dilekçe yazma konusunda, biçimsel puanları [$X=6,80$ (%68,0)] dil-anlatım puanlarından [$X=6,61$ (%66,1)] daha yüksektir. Ancak yapılan analiz sonucunda, biçimsel puanlar ile dil ve anlatım puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($Z=-1,301$; $p>.05$). Diğer bir ifadeyle eğitim fakültesi öğrencileri, dilekçenin biçimsel ve dil-anlatım unsurları açısından benzer bir başarı sergilemişlerdir. Çalışmamızda biçim ve dil-anlatım puanları bakımından öğrencilerin başarıları orta düzeyden yüksektir (sırasıyla %66,1 ve %68,0). Ancak bu konuda Topçuoğlu Ünal ve Altın'ın (2017) çalışması farklılık arz etmektedir. Bahsi geçen çalışmada, dilekçelerde sıklıkla biçim ve içerik hatalarının yapıldığı; 429 dilekçenin 355'inin (%82,8) içerik ve biçim açısından hatalı olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan Ergene'nin (2013) Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi birinci öğrencileriyle (Fen Bilgisi, Matematik, Okul Öncesi, Sınıf, İngilizce ve Türkçe Öğretmenliği ile Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümleri) gerçekleştirdiği çalışmada da öğrencilerin dilekçe türünün biçimsel ve dilsel kurallarının pek çoğuna uymadığı belirlenmiştir. Yukarıda ifade edilen çalışmaların çalışmamızla uyumlu olmamasının bir sebebi, çalışmaların farklı branştaki öğrencilerle gerçekleştirilmiş olması olabilir. Bu farklılığın diğer bir sebebi olarak, adı geçen çalışmaların dilekçelerde yapılan hataları temel almaları da gösterilebilir.

Genel olarak değerlendirmek gerekirse, eğitim fakültesi öğrencilerinin dilekçe yazma puanlarının %56'nın üzerinde olduğu görülmektedir. En başarılı bölüm olan Türkçe Eğitimi bölümünün puanı ise %73,3'tür. Bu, beklenen bir sonuçtur. Türkçe Eğitimi bölümünün başarılı olması, alınan derslerin öğrencilerin dil becerilerini, özellikle de yazma becerilerini geliştiren nitelikte olmasına bağlanabilir. Her ne kadar en başarılı bölüm Türkçe Eğitimi olsa da bu durum, istenilen bir seviye olarak görülmemelidir. Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerle gerçekleştirilen bu

çalışmadan elde edilen sonuçların iyi okunması, hayatın her alanında kullanılan dilekçe türünün öğrencilere daha iyi kavratılması adına önemlidir. Bazıları tarafından basit bir beceri olarak algılanan dilekçe türü, mezuniyet sonrasında başlayarak hayatın tüm alanlarında kullanılmakta, tam olarak öğrenilmediğinde çeşitli problemler yaşanmaktadır. Bu sebeple, dilekçe öğretimine daha çok dikkat sarf edilmelidir.

Bölgümlere göre değişmekle birlikte genel olarak, dilekçe yazımında en fazla hata, *adres ve iletişim bilgisi yazma* ile *dil kullanımı* konusunda yapılmıştır. Bu durum, öğrencilere adres ve iletişim bilgileri başta olmak üzere dilekçenin hangi unsurlardan oluştuğunun eksiksiz bir şekilde öğretilmesi gerektiğini göstermektedir. Dil kullanımı açısından dilekçeye ayrı bir değer verilmelidir. Çünkü dili kusurlu olan bir dilekçe; problem, şikâyet veya talebin yetkililere tam olarak aktarılmasına engel olabilir. Dilekçenin bütünü, parçalarının toplamından daha fazla anlam ve önem arz etmektedir. Bu nedenle dilekçenin her bir unsurunun öğretiminde ayrı bir itina gösterilmelidir. İlkokuldan başlanarak öğrencilere dilekçe, tutanak ve özgeçmiş yazma gibi beceriler öğretilmelidir.

Bu çalışma, eğitim fakóltesinin birinci sınıfında öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu konuda diğer fakólte öğrencilerinin dilekçe yazma durumları, sınıf seviyeleri göz önüne alınarak incelenebilir. Ayrıca ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin dilekçe yazma becerilerinin ne durumda olduğu konusunda da çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Afacan, S. (2011). Devletle yazışmak: Türkiye ve İran sosyal tarihçiliğinde dilekçeler. *Türkiyat Mecmuası*, 21(1), 1-29.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Durmuş, T. I. (2013). Bilimsel yazılar ve yazışma türleri. (Ed.: M. Macit ve S. Cavkaytar), *Türk Dili II*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.
- Ergene, O. (2013). MEÜ eğitim fakóltesi 1. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım dersindeki uygulamalarda belirlenen yanlışları üzerine bir değerlendirme (Dilekçe metinleri). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 9(1), 296-312.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Dağıtım, Gül Yayınevi.
- Kenan, K. (2007). *Türk kamu hukukunda dilekçe hakkı ve kullanma usulü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Koç, H. ve Tarhan Öztoprak, M. (2003). *Yazışma teknikleri: Örnekler ve uygulamalar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Nohutçu, U. (2015). *Yükseköğretim öğrencilerinin işlevsel yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Özçakmak, H. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının dilekçe yazma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *4rd International Eurasian Educational Research Congress Ejer Congress 2017 Bildiri Özetleri Kitabı*, s. 1857-1858. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özdemir, N. H. ve Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 102-129.

TBMM. (2005). *Dilekçe hakkı ve TBMM dilekçe komisyonu*. (Ed. Ömer Ekşi). Ankara: TBMM Basımevi.

Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Topaloğlu, Y. (2010). *Yazılı anlatım türleri*. (Ed.: L. Doğan). *Üniversiteler için Türk dili yazılı ve sözlü anlatım*, İstanbul: Kriter Yayınları, s. 295-401.

Topçuoğlu Ünal, F., & Altın, H. (2017). Üniversite öğrencilerinin dilekçe yazım yanıtları üzerine bir inceleme. *Electronic Turkish Studies*, 12(6), 741-760.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). 29.05.2016 tarihinde https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf adresinden erişilmiştir.

Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan M. ve Yelok, V. S. (2008). *Üniversiteler için Türkçe 1 yazılı anlatım*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Yavuz, K., Yetiş, K. ve Birinci, N. (2003). *Üniversite Türk dili ve kompozisyon dersleri*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Dağıtım.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

People have always expressed their wishes and complaints. These wishes and complaints which had been verbal previously became written in the process of time and that is how petition was created. Petitions are indispensable parts of social life (Afacan, 2011). They help a lot of problems which are detected by public be realized by authorities. Institutions can find out their strengths and weaknesses with the help of petitions, and so they can improve the strengths while reviewing their weaknesses (Kenan, 2007: 148).

Petition which means informing a place who is concerned about the demand or complaint is also a document (Özçakmak, 2017). Petitions reflect personality of their writers, and they are quite effective in demands' being fulfilled (Göğüş, 1978:

278). Therefore, both language to be used and formal elements in petitions should be paid attention.

Students may make a lot of mistakes while writing petitions. In a study carried out by Topçuoğlu Ünal and Altın (2017) was it revealed that formal and content mistakes were frequently made by preservice teachers and they did not know what to write where. In another study carried out by Ergene (2013) on first graders of Faculty of Education was it found that the students did not obey the rules of writing petition, they did not pay attention on use of language, page layout and spelling rules as well as using punctuation marks incompletely or mistakenly, and making ambiguity mistakes on word or sentence level frequently.

Writing petition is a crucial skill whereas it is among the mostly neglected skills. Additionally, there are few studies about petition writing skills of university students in the literature. That is why this subject was studied.

Method

The survey model was used for the study. The study group consisted of 165 first graders studying at Turkish Language Teaching, English Language Teaching, Science Education, Art and Crafts Education, Guidance and Psychological Counseling, Special Education and Computer and Instructional Technologies departments of Mustafa Kemal University, Faculty of Education. Data were obtained from the petitions written by the students. The students were given plain papers and were asked to write petitions. They were not intervened about writing petitions before and during application. The application was completed in a week.

The petitions of the students were analyzed using *Petition Writing Rubric* developed by Özçakmak (2017). Petition Writing Rubric consisted of two parts which were "formal" and "language-expression". Formal part included sub-elements of "salutation", "date", "name-surname and signature", "address and contact information" and "page layout". Each sub-element was 2 points. The highest score to be taken in formal part was 10. The part of language-expression involved sub-elements of "introduction", "problem", "demand", "set phrase" and "use of language". The highest score to be taken in this part was 10, too. Therefore, the highest score to be taken from the scale was 20.

As a result of Shapiro-Wilk analysis, it was found that petition writing scores were not homogeneous ($p < .05$), and so Wilcoxon Signed Ranks, Kruskal Wallis-H and Whitney-U analyses that were non-parametric tests were employed.

In this study, distribution of petition writing scores, state of change of petition writing scores with respect to department and gender variables and state of differentiation of petition writing scores regarding formal or language-expression elements were searched out.

Result and Discussion

Petition writing mean score of Education Faculty students was 13,41. This was proportionately 67%. The students made mistakes mainly in *writing date* and

expressing their problems while they made mistakes at the least in writing address and contact information and use of language.

The highest petition writing score was in the department of Turkish Language Teaching (14,67) while the lowest score was in the department of Computer and Instructional Technologies Education (11,32). Based on this finding can it be claimed that petition writing levels of Turkish Language Teaching students were “good”. Our study was also in accordance with Özdemir and Erdem’s study (2011). In that study, was it revealed that Turkish Language Teaching students were able to write petitions *mostly with no help from others*.

Petition writing scores of education faculty students had statistically significant difference in terms of department variable ($\chi^2=29,606$; $sd=6$; $p<.05$). According to Whitney-U comparisons, Science Education students were more successful than Computer and Instructional Technologies Education students; ELT students were more successful than Art and Crafts and Computer and Instructional Technologies Education students; Turkish Language Teaching Students were more successful than Art and Crafts and Computer and Instructional Technologies Education students; Special Education students were more successful than Art and Crafts and Computer and Instructional Technologies Education students; Guidance and Psychological Counseling students were more successful than Computer and Instructional Technologies Education students.

There is no statistically significant difference between petition writing scores of Education Faculty students with respect to gender variable ($U= 2357,500$; $z= -1,952$; $p=.051$).

Additionally, There is no statistically significant difference between formal and language-expression scores of Education Faculty students ($Z=-1,301$; $p>.05$). Students’ achievement scores were higher than medium level in terms of formal and language-expression scores (66,1% and 68% respectively). However, the study implemented by Topçuoğlu Ünal and Altın (2017) about this subject showed difference. In that study was it revealed that mostly formal and content mistakes were made in petitions, and 355 out of 429 petitions (82,8%) were incorrect with respect to content and form. On the other hand, in the study carried out by Ergene on the first graders of Mersin University Faculty of Education was it reported that the students did not obey most of the formal and linguistic rules of petition. One reason why the studies mentioned above were not in accordance with ours can be that those studies grounded on mistakes made in petitions.

This study was implemented on the students of Faculty of Education. Petition writing skills of students of other faculties can be searched out. Additionally, level of petition writing skills of primary, secondary and high school students can be studied in further studies.

YÜKSEKÖĞRETİM DÜZEYİNDE RESİM İŞ EĞİTİMİ ÖĞRENCİLERİNİN SÖZEL YARATICI DÜŞÜNME GELİŞİMİ ÜZERİNE BİR KARŞILAŞTIRMA VE İZLEME ÇALIŞMASI

Kani ÜLGER

Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü,
Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı, kulger@gmail.com
Makale Geliş Tarihi: 02.02.2017 Makale Kabul Tarihi: 02.10.2017

Özet

Sanat'ın yaratıcı bir alan olarak yaratıcı düşünmeyi geliştirmesi beklenmektedir. Ellis Paul Torrance'a göre yaratıcı düşünme şekilsel ve sözel olarak iki boyutta ölçülebilmektedir. Resim İş Eğitimi'nin şekilsel yaratıcı düşünme boyutunda etkisi açısından ilgili alan yazında birçok araştırma olmasına karşın, sözel yaratıcı düşünme boyutunda çok az araştırma bulgusuna rastlanılmaktadır. Bundan dolayı bu çalışmada öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde resim iş eğitiminin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, resim iş öğrencilerinin aldıkları eğitimin süresine göre, sözel yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için hem karşılaştırma hem de boylamsal (izleme) araştırma yönteminin kullanıldığı bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre, daha uzun zaman resim iş eğitimi almış olmak, sınıf düzeyinde grup karşılaştırması olarak öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir farklılık oluşturmazken, aynı öğrencilerin bireysel seviyede kendi gelişimleri içinde belli bir zaman (yaklaşık dört öğrenim dönemi) izlendiğinde olumlu yönde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu sonuç ayrıca sözel yaratıcı düşünme alt boyutlarından sözel Orijinallik için de geçerlidir ancak, sözel Esneklik ve Akıcılık açısından geçerli olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonuçları, resim iş eğitiminin doğasından ve öğrenme ortamından kaynaklanan olası nedenler göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Buna göre, resim iş gibi bireysel becerilerin ön plana çıktığı eğitimlerde beceri gelişimlerinin sınıf ya da grup düzeyinde değil, öğrencinin kendi seviyesindeki gelişimi dikkate alınarak değerlendirilmesinin önemli olduğu yargısına varılmıştır. Bu yargıya dayanarak, ileride yapılacak araştırmalara ve bu alan öğrenme ortamları için gerekli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Resim İş Eğitimi, Sözel Yaratıcı Düşünme, Orijinallik, Esneklik, Akıcılık.

A COMPARATIVE AND FOLLOW-UP STUDY ON THE DEVELOPMENT OF THE VERBAL CREATIVE THINKING OF THE STUDENTS DURING THE VISUAL ARTS LEARNING IN THE HIGHER EDUCATION LEVEL

Abstract

The arts is expected to develop the creative thinking as a creative area. According to Ellis Paul Torrance the creative thinking can be measured by two way as figural and verbal. Although there are many study findings in the literature on the effect of the Visual Arts Education regarding the figural dimension, there have been a few research conducting about the verbal one. Therefore, this study aimed to determine the effect of the Visual Arts Education on the development of the verbal creativity skills of the students. With this aim, both the Causal

comparative and Follow-up research methods were implemented to determine the effect of the Visual Arts Education upon the verbal creativity skills of the students through pursuing their academic semesters. According to the results, it was not found a significant difference between the student groups as classes (comparative) on the verbal creative thinking development in terms of following the visual arts learning for a long time or for a short time. Regarding individually for the intra-sample without the groups, it was found that there was a significant difference between the first and second measurement of the Torrance Tests of the Verbal Creativity forms (within the four semesters) as Follow-up. In addition, it was found significant difference in the Originality subscale, but it was not found significant difference in the Flexibility and Fluency subscales. Accordingly, it was concluded that individual assessment of the visual arts students could be better during the learning process more than a group assessment. Because, the individual talent is involved in the visual arts education more than other type of the learnings due to generating factors of this learning nature and climate. As based on this conclusion, it was made the necessary suggestions for the visual arts learning environment and future studies.

Keywords: Visual Arts Education, Verbal Creative Thinking, Originality, Flexibility, Fluency.

Giriş

Sanat yaratıcı bir alandır (Runco, 2014) ve yaratıcılığı geliştirir (Miga, Burger, Hetland, & Winner, 2000). Bu nedenle *Görsel Sanatlar Eğitimi* (Resim İş) yaratıcılıkla diğer eğitim disiplinlerine göre daha ilişkilidir (Newton & Beverton, 2012). Böylelikle, 'resim iş eğitimi'nin bireye kazandırdığı en önemli özelliğin bireyin 'yaratıcı düşünme' becerilerinin geliştirilmesine olumlu yönde katkı yapması olarak açıklanabilir. Bu durum hâlihazırda resim iş dersinin genel amaçları çerçevesinde de karşılığını bulmaktır. Buna göre, *resim iş ders'i*'nin genel amaçları arasında öğrencinin her alanda kullanabileceği yaratıcı davranışlar geliştirmesini sağlamak (Buyurgan & Buyurgan, 2012, 13) olarak anlamını bulan *yaratıcı düşünme*, sanat eğitiminde önemli bir işleve sahiptir. Bu bağlamda, sanat eğitimi sanatı öğrencilere tanıttırmasından başka, bir öğretim programı çerçevesinde sanat yoluyla öğrencilerin yaratıcı düşünme gelişimlerinde de önemli bir görev üstlenmektedir. Resim iş eğitimi yoluyla ilk kez bir sanat etkinliğine katılan öğrenciler, kendi beceri ve beğenileriyle yüzleşerek, bunları geliştirme arayışına girişmeleri beklenebilir. Sanatın bireye kendini ifade etme açısından serbest ve zengin seçenekli bir alan sunmasından dolayı, öğrencinin beceri ve beğenilerini geliştirmesi için resim iş eğitiminin oldukça uygun bir öğrenme alanı olduğu söylenebilir. Bu durum, sanat eğitimi ile ilgili uzman ve araştırmacılar tarafından da dile getirilmiştir. Örneğin, Özsoy (2003, 22) sanatta insanın 'yapıcı', 'yaratıcı' ve 'üretken' bir birey haline gelebileceğini belirtmektedir. Kırışoğlu (2002, 51) ise, sanatın bireyi özgür ve yaratıcı düşünmeye götüren bir alan olarak öne çıktığının altını çizmektedir. Buyurgan ve Buyurgan (2012, 19) da sanat eğitiminin *iraksak düşünme*'yi geliştirilerek yaratıcı ürünlerin ortaya konabileceği verimli bir süreç olarak nitelemektedir. Iraksak Düşünmenin (*Divergent Thinking*) farklı bakış açısı ile alternatif yolları barındıran bir düşünme biçimi olarak yeni ve farklı olanın üretimini destekleyerek, yaratıcı düşünmede önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Copley, 2001, 32). Iraksak düşünmenin desteklediği farklı yol ve

denemelere açıklık, yeni ve orijinal olana ulaşmanın da anahtar kelimeleri olduğu söylenebilir. Bunu destekler biçimde, *yaratıcı düşünme* konusunda önde gelen araştırmacıların üzerinde uzlaştığı tanım; yaratıcı düşünmenin 'kullanışlılık'la birlikte 'yeni' ve yeniliğe evrilmesi olarak ifade edilmektedir (Mumford, Reiter-Palmon & Redmond, 1994; Torrance, 1966). Buna göre, yaratıcı düşünme bağlamında yapılan tanımlarda *yeni* (novelty) veya *orijinal* (originality) üzerine güçlü vurgu göz önüne alındığında, yaratıcı düşünmede *ırsaksak düşünme*'nin ağırlıklı etkisinin daha ön plana çıktığı söylenebilir. Özsoy (2003, 155) bu durumu, resim iş eğitiminin düşünmede (ve algılamada) çok çeşitli yollar öğreterek öğrenciye yardım ettiği biçiminde ifade etmektedir. Dolayısıyla, alternatif yolları barındıran bir düşünme biçimi olan *ırsaksak düşünme* resim iş eğitiminde kendine önemli bir yer bulur ve bu yolla yaratıcı düşünmeyi besleyerek geliştirir. Bu açıdan bakıldığında, yaratıcı düşünmenin sanat ve sanatçı açısından önemli olduğu kadar sanat eğitimi için de önemli olduğu söylenebilir. Bu karşılıklı etkileşim durumu, sanat ve yaratıcılığın kendi doğalarında var olan belirsizliğin getirdiği bir zorunluluktan kaynaklanmaktadır. Bu belirsizlik durumu, sanatın kendi doğasından kaynaklanan kesin kurallar üzerine inşa edilememe özelliği olarak ifadesini bulurken, yaratıcı düşünme için de sıradan olandan kaçınmanın getirdiği *yen*'nin ifade edilmesi sürecinde yaşanan belirsizlik olarak ortaya çıkmaktadır. Hem sanatın hem de yaratıcılığın bu tür özelliklerinin kavramsal olarak benzeştiğinden dolayıdır ki, yaratıcı düşünmeye sanat gibi kesin ve net bir çerçeve çizilememekte, tek bir tanım yapılamamaktadır.

Bu bakış açısıyla yaratıcı düşünme salt bir kavram olarak ele alındığında, bu düşünce biçimini daha iyi anlayabilmek için geniş bir çerçeve içinde bazı nirengi noktalarının vurgulanması yararlı olabilir. Buna göre ilk bakışta yaratıcı düşünmenin bilinen izlek dışında devingen bir süreç olarak farklılık sergileyen, işe yarar çözümler bulan bir düşünme etkinliği olduğu söylenebilir. Bu alanda bulunan çözümlerin bir yaratıcı düşünme eseri olduğunun son aşamada karar verilmesinde, çözümün gerçek hayatta denenmesine ve değerlendirilmesine engel bulunmayan bir bağlamı içermesinin (*kullanışlılık*) önemli bir rol oynadığı ileri sürülebilir. Hâlihazırda *yaratıcı düşünme*; bilişsel olarak zihinde başlayan zihni aşamadan başka toptancı bir yaklaşımla davranış, süreç ve üründe kendini gösteren, alternatif bağlamda zengin, sınırsız gelişim ve farklılık içeren bir dizi işlem gerektiren bir süreçtir. Böylece yaratıcı düşünme zihni bir çabayla başlayan, yeni ve farklı olmasının yanında estetik beğeniye de içeren yapısıyla hem somut hem de soyut alanda tek tek veya her ikisinde bir bütün olarak var olabilen dinamik bir süreç ve görüngüdür (fenomen).

Diğer taraftan yaratıcılığı sanat merkezli bir yaklaşımla irdelediğimizde ise, sanatın yaratıcılığı bir gereksinim olarak gördüğüne tanık oluruz. Söz gelimi Allen (2010, 243), resim eğitiminde öğrencilerin başarılı olmak için yaratıcı düşünme becerisine sahip olmalarının bir zorunluluk olduğunu vurgular. Bu durumu destekler biçimde, yapılan araştırmalar göstermiştir ki, öğrencilerin çizim becerileri ile yaratıcılıkları arasında olumlu yönde anlamlı ilişki vardır (Chan & Zhao, 2010, 28). Benzer biçimde, Rostan (2005) hem imgesel hem de gerçek hayattan konuların

seçilerek öğrencilere yaptırılan resimlerde öğrencilerin çizim becerileriyle yaratıcılıkları arasında olumlu yönde bir ilişki bulmuştur. Bu araştırmaların sonuçları; yaratıcı düşünme ve resim eğitiminin birbiriyle etkileşim içinde bulduklarını göstermektedir. Bu etkileşim her iki olgu açısından birbirini karşılıklı olarak besleyen, destekleyen ve geliştiren iki dinamik süreç olarak da değerlendirilebilir.

Bununla birlikte, yukarıda vurgulanan belli noktalar yanında kimi bazı araştırma sonuçları da sanat eğitimi ve yaratıcı düşünme arasında gelişim açısından farklı bulgular raporlamışlardır. Söz gelimi Howell (1990), yıl itibarıyla farklı derecelerde sanat (resim ve müzik) öğrenimi gören 14-18 yaş arası öğrencilerin yaratıcılıkları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını bildirmiştir. Buna karşın Rostan (2010), resim eğitiminde 9-10 yaş ve 11-15 yaş arası öğrencilerin karşılaştırılması sonucunda, 11-15 yaş aralığındaki resim öğrencilerinin 9-10 yaş arası resim öğrencilerine kıyasla yaratıcılıklarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu araştırmaların ilköğretim ve lise düzeyindeki öğrencileri kapsayan çalışmalar olduğu dikkate alınır, yükseköğretim seviyesinde araştırma sonuçlarının önemi daha iyi anlaşılabilir. Buna göre, Furnham, Batey, Booth, Patel, ve Lozinskaya (2011) fen, biyoloji ve sosyal bilimler öğrenimi gören üniversite öğrencilerini (yaş ort; 20.16) *resim*, *fotoğraf* ve *müzik* öğrenimi gören üniversite öğrencileri (yaş ort; 26.67) ile karşılaştırmıştır. Likert tipi ölçeklerle yapılan 'yaratıcılık' (Self-rating of Creativity) ve 'yaratıcı başarı' (Biographical Inventory of Creative Behaviours; BICB) ölçümlerinde sanat öğrenimi gören öğrencilerin bilim öğrenimi gören öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek puanlar aldıkları gözlemlenmiştir. Buna karşılık, Iraksak düşünme-Akıcılık (DT Fluency) testinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı rapor edilmiştir. Diğer taraftan, Charyton, Basham ve Elliot (2008) müzik (N= 55), mühendislik (N= 87), psikoloji (N= 75) ve İngilizce (N= 30) bölümlerine devam eden yükseköğretim öğrencilerinin Likert tipi testlerle ölçülen genel yaratıcılık becerilerini karşılaştırmıştır. Yapılan istatistiksel analiz (Kruskal Wallis) sonucunda, öğrenciler arasında genel yaratıcılık becerileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İlgili alan yazına (literatür) bakıldığında sanat eğitimi gören 9-10 yaş ve 11-15 yaş aralığında öğrenciler (Rostan, 2010) ve lise (14-18 yaş arası) seviyesinde öğrencilerin (Howell, 1990) yaratıcılıklarının karşılaştırılmasında farklı sonuçlar elde edildiği gözlemlenmektedir. Bu duruma ek olarak, yüksek öğretim seviyesinde de sanat eğitimi gören öğrenciler ile sanat eğitimi görmeyen öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin karşılaştırılmasında (Furnham vd., 2011; Charyton vd., 2008) da ortaokul ve lise öğretim düzeylerinde olduğu gibi farklı sonuçlara ulaşıldığı gözlemlenmektedir. Bu durum, yapılan araştırmalarda kullanılan ölçekler açısından da aynıdır. Örneğin Howell (1990), sanat eğitimin farklı alanlarındaki (resim ve müzik) lise öğrencilerini Torrance Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi'nden elde ettiği verilerle karşılaştırırken, Rostan, (2010), sanat eğitiminin sadece resim alanındaki ortaokul öğrencilerini çizim ve Likert tipi ölçekten elde ettiği verilerle karşılaştırmıştır. Furnham ve diğ. (2011) de üniversite seviyesinde müzik ve resim disiplinlerini sanat eğitimi şemsiyesi altında tek bir başlık altında ele alarak bu öğrencileri sanat eğitimi

almayan öğrencilerle Likert tipi ölçeklerden elde ettiği verilerle karşılaştırarak değerlendirmişlerdir. İlgili alan yazındaki bu genel çerçeveye, bu alanda farklı ölçek ve örneklerin yer aldığı başka araştırmaların yapılmasının gereğini ortaya koymaktadır. Bu durum göz önüne alındığında, ilgili alan yazında özellikle yükseköğretim seviyesinde farklı düzeylerde resim eğitimi gören öğrencilerin örneklem olarak alındığı araştırma sonuçlarının olmaması, resim eğitiminin yaratıcı düşünme açısından değerlendirilmesinde ilgili alan yazında önemli bir boşluğa işaret ettiği ileri sürülebilir. Bu duruma ek olarak, ilgili alan yazında sanat eğitiminin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirip geliştirmediğine yönelik araştırmaların ağırlıklı *karşılaştırma* çalışmalarına dayanması, yükseköğretim düzeyinde herhangi bir *boylamsal* (izleme) araştırmasına rastlanılmamasıdır. Bu durum özellikle veri açısından konuya daha geniş bir çerçeveden bakılması adına ilgili alan yazında diğer bir önemli boşluğu oluşturduğu ileri sürülebilir. Buna göre, üniversite seviyesinde resim eğitimi gören öğrencilerin katıldığı, ilgili alan yazında yer alan çalışmalarda kullanılan ölçeklerden ve yöntemlerden farklı olarak yapılan araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. İlgili alan yazında yapılan çalışmalar dikkate alındığında, bu çalışma yükseköğretim düzeyinde sanat eğitiminin yalnızca resim alanına devam eden ve farklı sınıflarda bulunan öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin hem *karşılaştırma* hem de *boylamsal* araştırma desenlerini içermesi açısından ilktir.

Amaç

Bu çalışmanın birinci amacı, yükseköğretim seviyesinde resim iş öğrenimi gören farklı sınıflardaki öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme becerilerinin bu eğitimi aldıkları zaman diliminin farklılığına göre değişip değişmediğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, daha fazla bir zaman süresinde bu eğitimi alan öğrenciler ile daha az bir zaman süresinde bu eğitimi alan öğrencilerin yaratıcı düşünme puan ortalamaları karşılaştırılarak, istatistiksel olarak yaratıcılık açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın ikinci amacı ise, karşılaştırılan farklı sınıftaki öğrencilerin belli bir zaman içinde aldıkları resim iş eğitimi boyunca bireysel olarak kendi içlerinde sözel yaratıcı düşünme becerileri açısından gelişimlerini belirlemektir. Böylelikle bu çalışma ile belli bir zaman diliminde alınan resim iş eğitiminin öğrencilerin sahip oldukları sözel yaratıcı düşünme becerilerinde ne tür bir değişime neden olduğu izlenerek belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Soruları

Birinci araştırma sorusu: Zamana bağlı olarak Resim İş Eğitimi almış olmak, öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde sınıf ve birey seviyesinde anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?

İkinci araştırma sorusu: Zamana bağlı olarak Resim İş Eğitimi almış olmak, genelde öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde ne yönde bir eğilime neden olmaktadır?

Üçüncü araştırma sorusu: Zamana bağlı olarak Resim İş Eğitimi almış olmak, öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme alt boyutlarının gelişimi açısından sınıf ve birey seviyesinde anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?

Dördüncü araştırma sorusu: Zamana bağlı olarak Resim İş Eğitimi almış olmak, genelde öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme alt boyutlarının gelişiminde ne yönde bir eğilime neden olmaktadır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ‘Nedensel Karşılaştırma’ ve ‘Boylamsal’ (İzleme) olarak iki araştırma desenini içermektedir. Araştırmanın yanıtını aradığı sorular hem *nedensel karşılaştırma* hem de *boylamsal* araştırma desenleri kullanılarak yanıtlanmaya çalışılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırma deseni gruplar arasındaki farklılıkların nedenleri ve sonuçları hakkında koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahalede bulunmadan belirlemeyi amaçlayan çalışmalardır. Bu araştırma deseninde araştırmacı belli bir düzeyde ayrı grupları karşılaştırarak belli bir değişken açısından farklılaşp farklılaşmadığını anlayabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2009). Boylamsal yaklaşımında ise, zamansal gelişim ya da değişimi belirlemek için, izlenen değişkenin aynı eleman ya da grup üzerinde belli bir başlangıç noktası alınarak, belli zaman aralıklarında gözlemlenmesi amaçlanır (Karasar, 2002, 80). Böylelikle, belirli bir örneklem grubundan zaman içinde meydana gelen değişimleri incelemek için belirli zaman aralıklarıyla veri toplanır (www.bingol.edu.tr/).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin Resim İş Anabilim Dalı’nda öğrenim gören, I. Sınıf ($N= 24$) ve II. Sınıfa devam eden ($N= 19$) toplam 43 öğrenci oluşturmuştur. I. Sınıf; 24 (7’si erkek) öğrenciden oluşurken, II Sınıf; 19 (7’si erkek) öğrenciden oluşmaktadır. Bu araştırmaya 2013-2014 Öğretim Yılı’nın Bahar Dönemi’nde başlanmış, 2016-2017 Öğretim Yılı’nın Güz Dönemi’nde de sonlandırılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunun yaş ortalaması açısından başlangıçta 2013-2014 öğretim yılının I. Sınıfın sonunda olan öğrenciler için 19.68 iken, 2014-2015 öğretim yılının I. Sınıfına yeni başlayan öğrenciler için 18.91’dir. Araştırmanın sonunda bir üst sınıfta yer alan grup için yaş ortalaması 21 iken, diğer sınıfta yer alan grup için yaş ortalamasının 21.36 olduğu belirlenmiştir.

İşlem Süreci

Araştırma süresince resim iş eğitiminin farklı sınıflarına devam eden öğrencilerden farklı zaman dilimlerinde Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri (TYDT) Sözel-B testi aracılığıyla veri toplanmıştır. Buna göre, ilk kez 2013-2014 öğretim yılının bahar döneminin sonunda I. Sınıf öğrencilerine TYDT Sözel-B formları birinci ölçüm olarak uygulanırken, 2014-2015 öğretim yılının güz döneminin başında bu kez yeni başlayan I. Sınıf öğrencilerine aynı test formları birinci ölçüm olarak uygulanmıştır. Böylece, resim iş eğitimine devam eden iki sınıf öğrencilerine de

birinci ölçüm olarak TYDT Sözel-B test formları uygulanmıştır. Bu aşamayı takiben, aynı öğrenci gruplarına TYDT Sözel-B formları bu kez ikinci ölçüm olarak dört öğrenim dönemi sonra yeniden uygulanmıştır. Resim iş eğitiminin bu eğitimi alan öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla her iki öğrenci grubu arasında resim iş eğitimine devam açısından belli bir zaman farkının (iki öğrenim dönemi) olmasına özellikle dikkat edilmiştir. Böylelikle her iki öğrenci grubu yaratıcı düşünme becerileri açısından hem karşılaştırılarak hem de boylamsal olarak izlenerek, sözel yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde resim iş eğitiminin anlamlı bir etkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Sonuç olarak 2013-2014 öğretim yılının bahar dönemi sonunda (I. Sınıfın sonu) birinci ölçümleri yapılan öğrencilere bu kez 2015-2016 öğretim yılının bahar dönemi sonunda (III. Sınıfın sonu) ikinci ölçümleri yapılmıştır. Diğer taraftan 2014-2015 öğretim yılının güz döneminin başında (I. Sınıfın başı) birinci ölçümleri yapılan öğrenci grubuna da ikinci ölçümleri 2016-2017 öğretim yılının güz döneminin başında (III. Sınıfın başı) yapılmıştır. Böylelikle, resim iş eğitimine devam eden ardışık olarak aralarında bir yıl (iki dönem) eğitim farkı olan iki ayrı grup (sınıf) öğrenciye iki yıl ara ile TYDT Sözel-B formları uygulanarak sözel yaratıcı düşünme gelişimleri izlenmiştir. Buna göre, birbirleri arasında iki öğretim dönemi bulunan resim iş eğitim kademesinin iki farklı düzeyindeki sınıflarına TYDT Sözel-B testleriyle 30 ay içinde toplam dört ölçüm (ilk ölçüm / ikinci ölçüm – iki sınıf) yapılarak araştırmanın veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada verileri toplamak için Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri (TYDT), Sözel-B testi kullanılmıştır. TYDT Sözel-B testi E. Paul Torrance tarafından 1966 yılında oluşturulmuştur. TYDT Sözel-B testi yedi etkinlikten oluşmaktadır. TYDT Sözel-B test kullanım kılavuzunda, test yönergesinin okunması hariç, bu yedi etkinliğin 45 dakikalık süre içinde bitirilmesi önerilmektedir. TYDT Sözel-B testlerindeki etkinlikler birbirinden çok farklılık içermemekle birlikte ıraksak düşünme temelli olduğu belirtilmektedir (Torrance, 1966, 3). TYDT Sözel test bataryalarında etkinlikler sırayla, “Sor ve Tahmin Et” başlığı altında; 1- ‘Soru Sorma’, 2- ‘Nedenleri Tahmin Etme’, 3- ‘Sonuçları Tahmin Etme’, 4- ‘Oyuncak Geliştirme’, 5- ‘Alışılmadık Kullanımlar’, 6- ‘Alışılmamış Sorular’ ve 7- ‘Farzedin ki’dir (Torrance, 1966, 10-13). TYDT Sözel-B testleri, ‘Sözel Akıcılık’, ‘Sözel Esneklik’ ve ‘Sözel Orijinallik’ olarak puanlanmaktadır. *Sözel Akıcılık* (Verbal Fluency); bireyin sözcüklerle ürettiği çok sayıda düşünceyi yansıtmaya becerisini ölçer. Böylece her bir etkinlikte üretilen farklı anlamdaki düşünce üretim süreci puanlanmış olur. *Sözel Esneklik* (Verbal Flexibility) farklı türde üretilen birinden diğerine değişebilen farklı kategorilerde bulunan düşünceleri ölçer. *Sözel Orijinallik* (Verbal Originality) ise, sıradan olmayan, diğerlerinden farklı olan düşünceleri ölçer (Torrance, 1966, 72-73).

Torrance TYDT Sözel-B testinin puanlama güvenilirliğini (inter ve intrascorer) yüksek olarak nitelemektedir. Deneyimli ve deneyimsiz TYDT Sözel-B testi

puanlayıcılar arasındaki güvenilirlik (.90) oldukça yüksek bulunmuştur. Ayrıca, aynı deneklere uygulanan test-tekrar test güvenilirliği de oldukça yüksek bulunduğu rapor edilmiştir (Torrance, 1966, 18-20). TYDT Sözel testlerinin geçerlilik ile ilgili içerik (content) ve yapı (construct) geçerliliği açısından yapılan birçok çalışmada yeterli sonuçlar elde edildiği bildirilmiştir (Torrance, 1966, 23-56).

TYDT Sözel-B Testinin Türkçe Versiyonu ile İlgili Çalışmalar: TYDT Sözel-B Testinin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlilik ile ilgili çalışmalar Aslan (2001) tarafından yapılmıştır. Testin adaptasyon çalışması için ilkokul, lise, üniversite öğrencileri ve farklı meslek gruplarında çalışan yetişkinlerden ($N= 922$) veri toplanmıştır. Testin Türkçeye çevrildikten sonra bu çeviri İngilizce dil uzmanı tarafından İngilizceye çevrilmiş, orijinal form ve çeviri form karşılaştırmalarının uygunluğu görüldükten sonra Türkçe ve İngilizceyi iyi bilen 30 kişilik bir çalışma grubuna 15 gün ara ile önce İngilizce daha sonra Türkçe test uygulanmıştır. İki uygulamada elde edilen puanların karşılaştırılarak ilişkisi (Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı) ve farklılığı (t-test) test edilmiştir. TYDT'nin aynı çalışma gruba İngilizce ve Türkçe formunun uygulanması ile elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayıları alt testlerinin tümü için $p < .01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Güvenirlik çalışmaları için iç tutarlılık yöntemi uygulanmıştır. Analizlerde Spearman Brown, Cronbach Alfa ve Guttman teknikleri ile korelasyon katsayıları elde edilen iç tutarlılık analizlerinde ($r=$).38 ile ($r=$).89 arasında değişen korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Bu analizlerin sonucunda, testin tüm yaş grupları ve puan türleri için güvenilir olduğu gözlemlenmiştir. Geçerlilik çalışmaları ile ilgili olarak, kriter geçerliği başlığı altında 'Sifat Listesi' Wechsler Yetişkinler Formu (WAIS), genel yetenek testi olan Wonderlic Personel Testi ile karşılaştırmalar yapılmış ve yaratıcılık gerektiren ve gerektirmeyen reyonlarda çalışan kişilerden toplanan yaratıcılık puanları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Ayrıca, yapı geçerliliği için de madde toplam (item total), madde hariç (item-remainder) ve madde ayırt ediciliği de dâhil olmak üzere veri toplanmıştır. Sözel yaratıcılık item total ve item-remainder analizlerinde tüm yaş gruplarındaki öğrenciler (anaokulu hariç) ve bireylerden testin tüm puan türleri için $p < .01$ düzeyinde anlamlı sonuç bulunmuştur. Madde ayırt ediciliği için de %25 üst ve alt gruplar arasında ilişkisiz örneklem t-testi yapılmış yedi alt testin tümünde $p < .01$ düzeyinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Tüm bu analizler sonucu TYDT Sözel Türkçe formunun beklenen yaratıcı düşünme boyutlarını ölçtüğü kararına varılmıştır (Aslan, 2001, 26-30).

Verilerin Analizi

Bu araştırmadan elde edilen verilerin analizinde Karışık Ölçümler için İki Faktörlü ANOVA (Two-Way ANOVA for Mixed Measures) istatistik tekniği kullanılmıştır. Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA gruplara bağlı olarak tekrarlı ölçümlerin söz konusu olduğu iki faktörlü karışık (split-plot) desenlerde kullanılır. Bu tür bir desen iki faktörü içerir. İki faktörlü ANOVA'da toplam varyans a) *deneklerarası* ve b) *denekler içi* olmak üzere iki temel bölüme ayrılır. Deneklerarası varyans *farklı*

işlem gruplarına, Denekleriçi varyans ise *tekrarlı ölçümleri* ve *Grup-Ölçüm ortak etkisi* ölçümlerini tanımlar. Buna göre, İki Faktörlü ANOVA ile ilgili olarak;

1-İşlem gruplarının tekrarlı ölçümlerinden elde edilen toplam puanları arasındaki anlamlı fark (*işlem gruplarının temel etkisi*),

2-Deneklerin hangi grupta olduğuna bakılmaksızın (tek grup olarak) tekrarlı ölçümler arasındaki anlamlı fark (*tekrarlı ölçümler temel etkisi*),

3-Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümlerinde gözlemlenen değişimin işlem grupları arasındaki (*Grup-Ölçüm ortak etkisi*) anlamlı fark olmak üzere toplam üç araştırma hipotezi test edilebilir (Büyüköztürk, 2014).

Bulgular

Bu çalışmanın birinci araştırma sorusu; yükseköğretimde zamana bağlı olarak resim iş eğitimi almış olmanın öğrencilerin sınıf ve birey seviyesinde sözel yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığına yöneliktir. Tablo 1 ve Tablo 2’de, otuz aylık süre boyunca öğrencilere uygulanan birinci ve ikinci ölçüme ilişkin TYDT sözel testlerinin yaratıcı düşünme ve yaratıcı düşünme alt boyutlarına ait puanlar üzerine tanımlayıcı istatistikler ve ANOVA analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1: Öğrencilerin Otuz Aylık Zaman Diliminde Birinci ve İkinci Ölçüm TYDT Sözel Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Sözel Yaratıcı Düşünme ve Alt Boyutları	Sınıflar	N	Birinci Ölçüm		İkinci Ölçüm	
			Ort. (M)	S	Ort. (M)	S
Yaratıcı Düşünme	I. Sınıf	24	48.58	15.51	56.12	13.10
	II. Sınıf	19	51.84	14.00	55.36	17.06
Orijinallik Alt Boyutu	I. Sınıf	24	8.16	4.03	12.00	6.25
	II. Sınıf	19	8.52	4.43	9.84	5.92
Akıcılık Alt Boyutu	I. Sınıf	24	25.54	7.72	27.91	5.58
	II. Sınıf	19	28.89	7.18	29.05	8.70
Esneklik Alt Boyutu	I. Sınıf	24	14.87	5.08	16.20	3.21
	II. Sınıf	19	14.82	4.56	16.57	4.36

Tablo 2: Öğrencilerin Otuz Aylık Zaman Diliminde Birinci ve İkinci Ölçüm TYDT Sözel Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ort. (KO)	F	p
Deneklerarası	12953.256				
Grup (Sınıf I - Sınıf II)	33.198	42	33.198	0.105	.747
Hata	12920.058	41	315.123		
Denekleriçi	6080.374	43			
Ölçüm (Birinci-İkinci Ölçüm)	649.536	1	649.536	4.982	.031*
Sınıf*Ölçüm	85.490	1	85.490	0.656	.423
Hata	5345.348	41	130.374		
Toplam	19033.63	85			

* $p < .05$

ANOVA analizine göre, *deneklerarası*'nda (I. Sınıf ve II. Sınıf öğrenci grupları olarak) birinci ve ikinci ölçümler arasında anlamlı fark olmadığı [$F(1,41) = 0.105, p > .05$] gözlemlenmektedir (Tablo 2). Tablo 2'de görülen ANOVA sonuçlarında *deneklerarası* analiz, *denekleriçi* analiz tersine denekleri farklı gruplarda olmalarına odaklanan bir analiz tekniği olduğu için mevcut bulgu; görsel sanatlar eğitiminin sınıf düzeyinde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durum Tablo 2'de görülen *sınıf*ölçüm* ortak etki testi tarafından da teyit edilmektedir [$F(1,41) = 0.656, p > .05$]. Buna göre iki ayrı sınıftaki (I. ve II. Sınıf) öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme beceri gelişimlerinde ilk ölçümden son ölçüme anlamlı bir farklılık göstermediği, yani II. Sınıf öğrencilerin I. Sınıf öğrencilerine göre grup olarak daha fazla görsel sanatlar öğrenimi görmesi onların yaratıcı düşünme gelişimlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir. Buna göre, I. Sınıf ve II. Sınıf öğrencilerinin grup olarak sözel yaratıcı düşünme becerilerinin karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Buna karşın, *denekleriçi* analizde, öğrencilerin birinci ve ikinci ölçümlerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(1,41) = 4.982, p < .05$]. *Denekleriçi* analiz öğrencilerin kendi içlerinde tekrarlı ölçümler açısından yaratıcı düşünme gelişimlerinde (bir başka ifade ile değişimlerinde) anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (Tablo 2). Tablo 1'de sunulan puan ortalamaları dikkate alındığında, birinci ölçümden ikinci ölçüme öğrencilerin puan ortalamalarında nicel olarak artan bir ivme olduğu görülmektedir. Buna göre, I. Sınıf ve II. Sınıf öğrencilerinin sınıf faktörü dikkate alınmadan tek grup olarak sözel yaratıcı düşünme becerilerinin birey

seviyesinde izlenmesinde *ikinci ölçüm* lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu söylenebilir.

Yukarıda açıklanan bulgular, bu araştırmanın birinci sorusuna yanıt niteliğindedir. Buna göre, zamana bağlı olarak resim iş eğitimi almış olmak sınıf düzeyindeki bir grup karşılaştırmasından çok, öğrencinin birey seviyesinde izlendiğinde kendi içinde sözel yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir fark oluşturduğu biçiminde ifade edilebilir. İkinci araştırma sorusuna yanıt olarak ise, Tablo 1'deki veriler dikkate alındığında zamana bağlı olarak resim iş eğitimi almış olmanın, öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme becerilerinde nicel olarak olumlu yönde bir gelişim eğilimine neden olduğu biçiminde yanıtlanabilir.

Bu çalışmanın üçüncü araştırma sorusu zamana bağlı olarak resim iş eğitimi almış olmanın öğrencilerin sınıf ve birey seviyesinde sözel yaratıcı düşünme alt boyutlar gelişimi açısından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı biçimindeydi. ANOVA analizi sınıf düzeyinde bir grup karşılaştırması açısından (deneklerarası) sözel *Orijinallik*, *Akıcılık* ve *Esneklik* alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığını raporlamaktadır (Tablo 3). Ancak, öğrencinin birey seviyesinde kendi gelişimi içinde bu alt boyutlar açısından izlenmesinde (boylamsal olarak) sözel Orijinallik alt boyutunda [$F(1,41) = 8.273, p < .01$] anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Böylelikle, Tablo 1 ve Tablo 3'deki veriler birlikte incelendiğinde, araştırmanın üçüncü sorusuna yanıt olarak; zamana bağlı resim iş eğitimi almış olmanın öğrencilerin bireysel gelişimlerinde sözel yaratıcı düşünmenin Orijinallik alt boyutunda olumlu yönde anlamlı bir fark oluşturabileceği biçimindedir. Tanımlayıcı istatistikler ve AVOVA analiz sonuçlarındaki (Tablo 1 ve Tablo 3) veriler birlikte incelendiğinde araştırmanın dördüncü sorusuna yanıt oluşturulabilir. Bu yanıt zamana bağlı olarak resim iş eğitimi almış olmanın öğrencilerin genelde sözel yaratıcı düşünme alt boyutlarında nicel olarak bir artışı ifade ile olumlu yönde bir gelişim eğilimine neden olabileceği biçiminde ifade edilebilir.

Tablo 3: Öğrencilerin Otuz Aylık Zaman Diliminde Birinci ve İkinci TYDT Sözel Ölçümlerinin Sırasıyla Orijinallik, Akıcılık ve Esneklik Alt Boyut Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	(KT)	Sd	Kareler Ort.	F	p
Deneklerarası	1583.837					
Grup (Sınıf I - Sınıf II)	17.96	42	1	17.96	0.449	.507
Hata	1565.877		41	38.192		
Denekleriçi Ölçüm (Birinci-İkinci Ölçüm)	870.908	43				
Sınıf*Ölçüm	140.583		1	140.583	8.273	.006*
Hata	33.606		1	33.606	1.978	.167
Hata	696.719		41	16.993		
Toplam	2454.745		85			
Deneklerarası	3186.302					
Grup (Sınıf I - Sınıf II)	106.849	42	1	106.849	1.423	.240
Hata	3079.453		41	75.109		
Denekleriçi Ölçüm (Birinci-İkinci Ölçüm)	1365.157	43				
Sınıf*Ölçüm	34.017		1	34.017	1.069	.307
Hata	26.064		1	26.064	.819	.371
Hata	1305.076		41	31.831		
Toplam	4551.459		85			
Deneklerarası	904.837					
Grup (Sınıf I - Sınıf II)	.605	42	1	.605	.27	.869
Hata	904.232		41	22.054		
Denekleriçi Ölçüm (Birinci-İkinci Ölçüm)	696.352	43				
Sınıf*Ölçüm	49.980		1	49.980	3.174	.082
Hata	.863		1	.863	.055	.816
Hata	645.509		41	15.744		
Toplam	1601.189		85			

* $p < .01$

Tartışma

Bu araştırmanın sonucuna göre, daha fazla bir zaman süresinde resim iş eğitimi almak, sınıf düzeyinde bakıldığında, öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Buna göre, resim iş eğitimine devam etme açısından farklı zaman evrelerine (*Karşılaştırma olarak aralarında öğrenim dönemi farkı olan iki grup*) sahip olan ayrı sınıflardaki öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Bu sonuç, Howell'ın (1990) yıl itibarıyla farklı derecelerde sanat (resim ve müzik) öğrenimi gören 14-18 yaş arası (orta öğretim) öğrencilerin yaratıcılıklarını karşılaştırma açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını bildiren çalışma sonuçlarıyla tutarlıdır. Mevcut sonuç, katılımcılarının yükseköğrenime devam eden öğrencilerden oluşması nedeniyle Charyton ve diğ.'nin (2008) sanat eğitimi öğrencilerinin yaratıcılık becerilerini karşılaştırma açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığına ilişkin araştırma bulgularıyla da tutarlı olduğu söylenebilir. Buna karşın, Rostan'ın (2010) resim eğitiminde 9-10 yaş ve 11-15 yaş arası öğrencilerin karşılaştırılması sonucunda, 11-15 yaş aralığındaki öğrencilerinin 9-10 yaş aralığındaki öğrencilere kıyasla yaratıcılıklarının daha yüksek olduğunu bulan araştırma bulgularıyla ise tutarlı değildir. Diğer taraftan bu sonuç, yükseköğretime devam eden katılımcıları açısından Furnham ve arkadaşlarının (2011) sanat eğitimi almış olmanın sanat eğitimi almamış olan öğrencilere göre sanat eğitiminin yaratıcı düşünmeyi anlamlı olarak olumlu yönde geliştirdiğine dair çalışma bulgularıyla da sanat eğitiminin kazanımlarına toptancı bir yaklaşımla bakıldığında tutarlı olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın birinci sorusunun bireysel gelişim açısından diğer yanıtı ise şöyledir; öğrencinin belli bir zaman süresinde (*Boylamsal olarak dört öğrenim dönemi*) resim iş eğitimi alması, söz konusu öğrencinin bireysel seviyede sözel yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde anlamlı olarak geliştirebilmesiyle sonuçlanabilir. Bu sonuç, sınıf düzeyinde grup olarak öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme gelişimlerinin karşılaştırılmasında resim iş eğitiminin anlamlı bir etkisinin olmamasının, söz konusu öğrencilerin bireysel seviyede kendi gelişimleri içinde sözel yaratıcı düşünme becerilerini anlamlı olarak geliştiremeyeceği anlamına gelmeyebilir biçiminde yorumlanabilir. Buna göre, öğrencilerin bireysel seviyede sözel yaratıcı düşünme gelişimlerinde resim iş eğitiminin anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Bu sonuca göre, resim iş eğitiminin öğrenciye bireysel olarak kendini daha fazla ifade etme açısından zengin seçenekli bir alan sunduğu ve bunun öğrencinin beceri ve beğenilerini ifade edip geliştirmesi için bir fırsat oluşturduğu söylenebilir. Ayrıca, Resim İş Eğitiminin esnek bir öğrenme ortamına kolaylıkla dönüştürülebilme özelliğinden dolayı, yaratıcı düşünmenin bu ortamdan olumlu yönde etkilenmesi (Ülger, 2016) de mevcut sonuca olumlu katkı yapmış olabileceği ileri sürülebilir. Bu durum özellikle, farklı bakış açısı ile alternatif yolları barındıran bir düşünme biçimi olan ıraksak düşünmenin gelişimini sağlayarak, yaratıcı düşünmenin gelişmesini olumlu etkilemiş de olabilir. Bu bağlamda, Özsoy'un (2003, 155) vurguladığı gibi,

resim iş eğitiminin düşünmede çok çeşitli yollar öğreterek öğrenciye yardım ettiği biçiminde ifade edilen söylemin geçerli oluşu söylenebilir.

Bu sonuç aynı zamanda öğrencinin resim iş eğitiminde sözel yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede içinde bulunduğu sınıftan farklı olarak olumlu yönde ve anlamlı olarak ayrışabileceğini göstermesi bakımından da kayda değerdir. Buna göre mevcut sonucun, resim iş eğitiminin öğrenciye kendini geliştirmek için daha çok bireysel bir öğrenim alanı sunabilmesinden dolayı öğrencilerin sınıf düzeyinden çok kendi bireysellikleri içinde sözel yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede olumlu yönde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu sonuç, resim iş eğitiminde beceri gelişiminin sınıf düzeyinden çok birey seviyesinde, öğrencinin kendi gelişim çizgisinde değerlendirilmesi gereğinin temellerini ortaya koymasına bakımından ayrıca önemlidir. Böylelikle, sanat eğitimi gibi bireysel çaba ve becerilerin oldukça öne çıktığı bir alanda öğrencinin beceri gelişiminin grup ya da sınıf bazında değil, birey seviyesinde değerlendirilmesinin gereği de ortaya çıkmış olmaktadır.

Diğer taraftan araştırmamızın ikinci sorusuna yanıt olarak, zamana bağlı alınan resim iş eğitiminin genelde öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde nicel olarak artan oranda olumlu yönde bir gelişim eğilimine neden olduğu söylenebilir (Tablo 1 ve Tablo 2). Bu durum, öğrencinin resim iş eğitiminde sözel yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme adına olumlu bir eğilime sahip olabileceği biçiminde ifade edilebilir.

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusuna yanıt açısından; zamana bağlı olarak resim iş eğitimi almış olmanın öğrencilerin sözel yaratıcı düşünme alt boyutlar gelişiminde anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı konusunda mevcut bulgular; Orjinallik alt boyutu dışında resim iş eğitiminin öğrencinin bireysel seviyede Akıcılık ve Esneklik boyutunda anlamlı bir etkisinin olmadığı yönündedir. Orjinallik farklı olana dair bir yeniliği içerdiğinden (Torrance, 1966), sanatta *yenilik* (originality) vazgeçilmez bir özelliktir (Atkinson, 2006). Bununla birlikte, sanat ve yaratıcılığın kendi doğalarından kaynaklanan kesin kurallar üzerine inşa edilememe özelliği de eklenince her iki olgunun birbirini besleyen ve destekleyen bir yapıyı ifade ettiğini söylemek mümkündür. Bu *jeni*'yi barındıran belirsizlik aynı zamanda sanatın ve yaratıcılığın beslendiği ortak bir alan olarak ortaya çıkmaktadır. Buna göre, mevcut çalışma bulguları Orjinallik alt boyutu açısından resim iş öğreniminin öğrenciye sanat ürününü üretme sürecinde belli bir belirsizlikle tanıştırdığı ileri sürülebilir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla tutarlı olarak, bu belirsizlik öğrencinin bireysel olarak karşılaştığı bu durumla ilgili olarak öznel ifade etme gücü ve isteğini destekleyebilir. Atkinson'ın (2006) belirttiği gibi kendini ifade tarzı, orjinallik ile bağlantılı olarak, resim öğreniminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu kendini ifade tarzıyla ilişkili olarak, zamana bağlı resim iş eğitimi almak, öğrencilerin bireysel gelişimi açısından sözel yaratıcı düşünmenin Orjinallik alt boyutunda, olumlu yönde anlamlı bir gelişmeye neden olabileceğini söylemek mümkündür.

Esneklik, Torrance'ın sözel yaratıcı düşünme testlerindeki puanlama kriteri olarak Orijinallik ve Akıcılık gibi Guilford'un İraksak Düşünme faktörlerine dayanmaktadır (Torrance, 1966). Guilford'a (1950, Akt; Cropley, 2001) göre, iraksak düşünme çoklu yollu üretenken bir düşünme biçimi olarak yaratıcı düşünmenin bilişsel temelini oluşturmaktadır. Guilford ve Torrance'ın bu kriteri farklı kategorilerde düşünce üretmek olarak tanımlamalarını (Almeida, Prieto, Ferrando, Oliveira & Ferr, 2008) sözel yaratıcı düşünme açısından; sıradan olandan farklı olan şeylerin Esneklik alt boyutuna olumlu katkısı olarak anlayabiliriz. Buna göre, mevcut araştırma kapsamında Esneklik alt boyutunda resim öğrencileri arasında anlamlı farkın bulunmaması, resim iş eğitiminin bir disiplin olarak öğrenimde bazı izlekleri zorunlu tutmasıyla açıklanabilir. Söz gelimi, öğretmen belli bir konuyu işlerken öncelikle o konuda gerekli olan araç-gereç ve malzemeyi tanıtmakla işe başlar. Bu durum genellikle öğrenci tarafından bu malzemelerin kullanılmasının bir gereklilik olacağı biçiminde algılanır, çünkü bu araç-gereç ve malzemenin bir sonraki ders için öğrenciden getirmesi istenir. Bundan sonraki aşama ise işlenen konu ile ilgili yapılmış örneklerin incelenmesi ve öğretmenin yapım hakkında kendi uygulamasıyla birlikte gösterimidir. Ayrıca öğretmen sanat ürününü oluşturmada izlenecek belli yöntem ya da tekniği zorunlu da tutabilir. Böylece her aşamanın belli bir izlek etrafında döngüsel olarak gerçekleştiği bir öğrenme ortamında belirsizliğe yer kalmamış olur. Yani keşfetmek ve yeni bir şeyler denemenin sadece tesadüflere bırakılmış olmasıyla birlikte esnek düşünmenin gelişebileceği bir alan da kısıtlanmış olmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları açısından, olası bu durum öğrencilerin Esneklik alt boyutunda belirgin bir gelişim gösterememesine neden olarak gösterilebilir. Buna göre, resim iş eğitiminde belli izlek dışında sanat ürünü üretmenin sınırlı olduğu bir öğrenme ortamında öğrencinin sözel esnekliğinin yaratıcı bir biçimde anlamlı fark oluşturacak biçimde gelişmesinin zor olduğunu söyleyebiliriz. Bununla birlikte, öğrenci bu belli izleği sınıf ortamının devamında ödev olarak kendince daha serbest bir ortama (sözgelimi eve) taşır ise, yeni denemelere girişmesi olasıdır ki, bu durum Orijinallik gelişimiyle tutarlı bir sürece işaret edebilir. Bu çalışmanın sonucuna göre, bireysel seviyede öğrencinin sözel Orijinallik beceri gelişiminin bu eğitime devamı açısından doğrusal ve anlamlı bir artış göstermesi, öğrencinin sınıf ortamından çok sınıf dışındaki çalışmasından orijinallik adına beslendiğini göstermesi açısından kayda değer olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan Akıcılık alt boyutu açısından ise mevcut sonuç; esneklik içermeyen bir resim iş eğitiminin bu tip bir öğrenme ortamı içinde Akıcılık alt boyutunun gelişimine de olumsuz etkileri olabileceği şeklinde açıklanabilir. Akıcılığın kolayca birçok düşünme üretmekle ilgili olduğu (Gartenhaus, 2000) dikkate alınırsa, mevcut sonucun ortaya çıkmasında yukarıda sözü edilen tarzda bir öğrenme ortamının önemli etkileri olabilir. Çünkü yaratıcı düşünmede Akıcılık alt boyutu, şekilsel ve sözel yaratıcılık arasında kurulan bağda önemli rol oynadığı için güçlü bir göstergedir (Ülger, 2015). Buna göre, resim iş eğitiminde uyulması istenen biricik izlek, sanat ürünü oluşturma aşamaları açısından benzer görsellikler içereceğinden, bu durumun belli bir farklılık oluşturmamasından dolayı, öğrencilerin sözel yaratıcı

düşünme becerilerine de Akıcılık bağlamında bir zenginlik veya çeşitlilik kısacası, bir gelişim oluşturmayacaktır. Bu durumda Orijinallik alt boyutunun anlamlı olarak diğer alt boyutlardan ayrışmasının nedeni olarak; orijinalliğin belli kuralları olan bir izleğe karşı bünyesinde *yeni*'yi barındıran özelliğinden dolayı, öğrenci tarafından dışa vurulan sözel bir tepki ya da karşı duruş ihtiyacıyla açıklayabiliriz. Çünkü Torrance'ın (1966) da vurguladığı gibi Sözel Orijinallik (Verbal Originality) sıradan olmayan, diğerlerinden farklı olan düşüncelerin üretimi ile ilgilidir. Buna göre, resim iş eğitiminde öğrencinin gelişimi açısından Orijinallik, Esneklik ve Akıcılık alt boyutlarında farklı sonuçların oluşabileceği söylenebilir. Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları ışığı altında, zamana bağlı olarak resim iş eğitimi almak; öğrencilerin bireysel seviyede kendi gelişimleri içinde sözel yaratıcı düşünme Orijinallik alt boyutunda olumlu yönde anlamlı bir gelişme göstermesine neden olabileceği ileri sürülebilir. Buna karşın, söz konusu eğitimin öğrencilerin sözel Akıcılık ve Esneklik boyutunda ise anlamlı olmayan ancak, nicel olarak olumlu yönde bir gelişim eğilimine neden olabileceği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın eğitim açısından en önemli doğurgusu, resim iş eğitiminde değerlendirme aşamasının öğretmen tarafından sınıf düzeyinden çok birey seviyesinde yapılmasının daha yararlı olacağı biçiminde ifade edilebilir. Buna göre değerlendirme için öğrenciden bir *portfolyo* ya da dersle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan bir *süreç dosyası* oluşturması istenebilir. Böylelikle resim iş öğretmenleri süreç dosyasını inceleyerek öğrencinin kendi gelişim çizgisi içinde ne yöne (olumlu - olumsuz veya durağan) doğru bir eğilim gösterdiğini daha bütüncül bir yaklaşımla değerlendirebilir. Diğer taraftan, bir sanat ürünü oluşturmada öğretmenin zorunlu tuttuğu izlenecek belli yol ya da yöntem (izlek), döngüsel olarak belli aşamaları içerdiği için, esnek bir öğrenme ortamı oluşturma süreci de tesadüflere bırakılmış olmaktadır. Bu nedenle, ilerde yapılacak araştırmalarda resim iş öğrencilerinin sanat ürünü oluşturmada belli bir izlek yerine kendilerinin belirleyeceği serbest bir yöntem ya da teknik, esnek bir ortamda sanat ürünlerini oluşturma fırsatının verilmesinin önemli olduğu söylenebilir. İlerde yapılacak araştırmalarda bu durum, deneysel bir yöntemle ele alınarak, resim iş öğrencilerinin yaratıcı düşünme Esneklik beceri gelişimleri açısından incelenmesi önerilebilir. Araştırmacılara göre, öğrencilerin çizim becerileri ile yaratıcılık (Chan & Zhao, 2010; Rostan, 2005; , Kerr & McKay, 2013) ve orijinallik becerileri (Kozbelt, 2004) arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre, resim iş öğrencilerinin teknik becerileri ile sözel yaratıcı düşünme becerileri (ve alt boyutları) arasındaki ilişki bağlamında ilerde yapılacak çalışmalarda araştırılması da önerilebilir.

Kaynakça

Allen, A. D. (2010). Complex spatial skills: The link between visualization and creativity. *Creativity Research Journal*, 22, 241-249, doi: 10.1080/10400419.2010.503530

- Almeida, L. S., Prieto, L. P., Ferrando, M. Oliveira, E. & Ferr, C. (2008). Torrance Test of Creative Thinking: The question of its construct validity. *Thinking Skills and Creativity* 3, 53–58, doi: 10.1016/j.tsc.2008.03.003
- Aslan, A. E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimler Dergisi*, 14, 19-40.
- Atkinson, D. (2006). School art education: Mourning the past and opening a future. *JADE* 25(1). 16-27.
- Buyurgan, S. & Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş. (2014). Veri analizi el kitabı.(19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chan, D. W. & Zhao, Y. (2010). The relationship between drawing skill and artistic creativity: Do age and artistic involvement make a difference? *Creativity Research Journal*, 22(1), 27-36, doi: 10.1080/10400410903579528
- Charyton, C., Basham, K. M. & Elliot, J. O. (2008). Examining gender with general creativity and preferences for creative persons in college students within the sciences and the arts. *Journal of Creative Behavior*, 42(3), 149–222, doi: 10.1002/j.2162-6057.2008.tb01296.x
- Cropley, A. (2001). *Creativity in education-learning*. London: Kogan Page.
- Furnham, A., Batey, M., Booth, T. W., Patel, V. & Lozinskaya, D. (2011). Individual difference predictors of creativity in Art and Science students. *Thinking Skills and Creativity* 6, 114– 121, doi: 10.1016/j.tsc.2011.01.006
- Gartenhaus, A. R. (2000). *Yaratıcı düşünme ve müzeler* (Çev.: R. Mergenci - B. Onur). Ankara: Ankara Üniversitesi Matbaası.
- Howell, C. D. G. (1990). *The relationship between arts education and creativity among high school students*. University of Northern Colorado, Doctoral Dissertation Thesis.
<https://search.proquest.com/docview/303856841/fulltextPDF/16D6AE375BA34A32PQ/1?accountid=15729> adresinden 26 Nisan 2014 tarihinde alınmıştır.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kerr, B. & McKay, R. (2013) Searching for tomorrow's innovators: Profiling creative adolescents. *Creativity Research Journal*, 25, 21-32, doi: 10.1080/10400419.2013.752180
- Kırıçoğlu, O. (2002). *Sanatta Eğitim*. (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kozbelt, A. (2004). Originality and technical skill as components of artistic quality. *Empirical Study of the Arts*, 22, 157 - 170, doi: 10.2190/NDR5-G09N-X7RE-34H7

Miga, E., Burger, K., Hetland, L., & Winner, E. (2000). Does studying the arts engender creative thinking? Evidence for near but not far transfer. *Journal of Aesthetic Education*, 34, 91-104.

Mumford, M. D., Reiter-Palmon, R., Redmond, M. R. (1994). Problem construction and cognition: Applying problem representations in ill-defined domains. In M. A. Runco (Eds.). *Problem finding, problem solving, and creativity*. (pp. 3-39). Norwood, NJ: Ablex.

Newton, L. & Beverton, S. (2012). Pre-service teachers' conceptions of creativity in elementary school English. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 165 - 176, doi: 10.1016/j.tsc.2012.02.002

Özsoy, V. (2003). *Görsel Sanatlar Eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Rostan, S. M. (2005) Educational intervention and the development of young art students' talent and creativity. *Journal of Creative Behavior*, 4(4), 237-261.

Rostan, S. M. (2010). Studio learning: Motivation, competence, and the development of young art students' talent and creativity. *Creativity Research Journal*, 22(3), 261-271, doi: 10.1080/10400419.2010.503533

Runco, M. A. (2014). *Creativity*. (Second Edition). U.S.A.: Elsevier Inc.

Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking*. Norms-Technical Manual (Research Edition). NJ: Personnel Press, Inc.

Ülger, K. (2016) A comparison study for thinking skills of higher education students in terms of visual arts education. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 223-241.

Ülger, K. (2015) The structure of creative thinking: Visual and verbal areas. *Creativity Research Journal*, 27(1), 102-106, doi: 10.1080/10400419.2015.992689

EXTENDED ABSTRACT

The art as a field of development of the creativity is hoped that it is in interaction with *creative thinking* more than other fields. Hence, one of the most important gains of the Visual Arts Education can be development of the creative thinking skills. This situation is also confirmed by researchers as the art is an area that leads flexibility for individuals to think creatively. It is seemed by many researchers that there is consensus on the definition of the creative thinking as 'new', 'novelty' or 'originality'. When one considers that an art student uses the originality in the production of an artwork as much as s/he can, it is also possible that the development of the creative thinking of the student nurturing from this learning climate. At the same time this situation is an obligation for the visual arts students because of the students should be possess the creative thinking skills for s/he to be achieve in the Visual Arts Education. In contrast to that, there is also different results in the literature on the interaction of the art education and creativity. For instance,

some study findings indicated that there was meaningful a link between art education and creativity, while the others reported not (Rostan, 2010; Howell, 1990; Furnham et al., 2011; Charyton et al., 2008). Although there were many *comparison* study in the literature on this topic, there was few study findings in terms of *follow-up* study ones. Accordingly, it can be said that this situation indicates that important gap in the related literature.

The aim of this study to determine on whether the effect of the visual arts education upon the verbal creative thinking development of the students through both of comparison and follow-up research methods. With this aim, present study was conducted on two group students as lower ($N= 24$) and upper ($N= 19$) classrooms in the Visual Arts higher Education level. The data from the study was collected between 2013 and 2016 education years. The mean age of the participant students were 21.18 in 2016 year as the end of the study. During this study, Torrance Creative Thinking Tests (TTCT) Verbal-B Forms were implemented on the students two times as pretest and posttest as long as period of four semesters. Thus, in this study, it was aimed to determine the creative thinking development of the students as both group and individual in terms of both comparative and follow-up. For data analysis, it was used the Two-Way ANOVA for Mixed Measures.

According to results, it was not found significant effect of the Visual Arts Education upon the verbal creative thinking development of the students in terms of the comparison of two student groups as lower and upper classrooms [$F(1,41)= 0.105, p> .05$]. However, it was found significant effect of the Visual Arts Education upon the verbal creative thinking development of the students as individual in the follow-up period time (approximately thirty months) [$F(1,41)= 4.982, p< .05$]. Also, the originality subscale of the verbal creative thinking was found significant difference in positive direction of development in the follow-up period within individual development of the students, but it was not significant difference in the comparison of the classrooms [$F(1,41)= 8.273, p< .01$].

These findings indicate that pursuing the Visual Arts Education in a thirty months period can be only significant influence positively upon the individual skill development regarding both the verbal creative thinking and verbal originality of the student. Accordingly, it can be said that pursuing the Visual Arts Education as regard in any period of time is only meaningful for student within individual development, but it is not significant in the level of the classroom. Therefore, the assessment of the students in the Visual Arts Education may not be meaningful within classroom level as a total approach. According to the result of this study, achievement assessment of the students in the visual arts learning can be more meaningful in case of being considered of the individual approach. This result is consistent by previous study findings (Charyton, Basham & Elliot, 2008; Howell, 1990). The other important result of the present study was that pursuing the Visual Arts Education has significant effect on the verbal creative thinking development of the students individually in the positive direction as related to paralel of learning time. Accordingly, it can be said

Kani ÜLGER

that there is effect of the Visual Arts Education upon the students' verbal creative thinking development positively and significantly as individual. As a possible reason of this result, it can be shown the Visual Arts Education learning environment. Because, the Visual Arts Education presents students a flexible learning climate at large more than other types education disciplines. In a such environment, verbal creative thinking skills of the visual arts students can be developed in terms of individual expression more than students in other learning environments. Finally, it can be concluded that verbal creative thinking of the students in the Visual Arts Education may be developed significantly in the individual level rather than classroom level. Because, the brilliant achievement in the art is related more by individual effort than group one. Therefore, it can be recommended that the assessment of the students in the Visual Arts Education must be on the individual level.

ZAMANIN TANIKLARI: BOZKURT VE ÇARDAK TREN İSTASYONLARI

Halil ÖZYİĞİT

Pamukkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sanat Tarihi Bölümü,
hozyigit@pau.edu.tr

Makale Geliş Tarihi: 08.08.2017 Makale Kabul Tarihi: 19.09.2017

Özet

Demiryolları, 19. yüzyılın son çeyreği ile 20. yüzyılın ortalarına kadar Anadolu kentlerinin ulaşım ağının egemen unsuru olmuştur. Osmanlı Devleti'nin savaşlar içinde geçen son yüzyılında ulaşım ve taşımacılık adına önemli görevleri üstlenmiştir. Osmanlı Dönemi'nde inşa edilmiş olan demiryolları, Anadolu'nun Kurtuluş Savaşı'na şahitlik etmiş ve kazanılmasında yadsınamaz bir yere sahiptir. Bu demiryolları hem ticarî hem de sosyal devinim açısından Türk toplumuna önemli katkılar sağlamıştır. Osmanlı demiryolu hattı Anadolu kentleri ve metropollerde oluşacak yeni sosyal yaşamın temellerinin atılmasında etkili konumda yer almıştır. Demiryollarının toplumsal yaşama katkıları bağlamında, demiryolu ağına sahip kentlerde ekonomik ve sosyal gelişmişliğin diğer kentlere göre daha ileri bir düzeye ulaştığı söylenebilir.

Demiryollarının, en azından ekonomik ve sosyal değişim/dönüşüm konusunda yaptığı bu tür bir katkıyı Denizli ili için örneklemek pek de yanlış olmaz. Denizli il sınırları içinde kalan demiryolu hattının, 13. yüzyılda Anadolu Selçuklularının kullandığı kervan yolunun Batı Anadolu'daki güzergâhını takip ettiği görülmektedir. Aynı havza, Anadolu Selçuklularının Denizli-Eğirdir-Konya kervan yolu üzerindeki önemli hanlarından olan Çardak Han'ı da barındırmaktadır. Bu hat, Denizli ilini doğu-batı aksında keserek Eğirdir'e kadar uzanan güzergâh üzerinde, Han-âbâd ovasında (Bozkurt'un doğusu ile Çardak'ın Batısı arasında kalan bölge) Bozkurt ve Çardak tren istasyonlarına ev sahipliği yapmaktadır.

Bu makalede, eski ilgisini kaybetmiş hatta unutulmaya yüz tutmuş istasyon binalarından iki tanesinin, plân şemaları ve varoluş vaziyetlerinin irdelenmesi amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Demiryolu, Tren İstasyonu, Denizli, Bozkurt, Çardak

WITNESSES OF TIME: BOZKURT AND ÇARDAK TRAIN STATIONS

Abstract

The railways became the dominant element of the transportation network of Anatolian cities until the middle of the last quarter of the 19th century and the 20th century. The Ottoman State has had important duties in terms of transportation during the last century of war. The railroads, which have been built during the Ottoman Period, have witnessed the Anatolian War of Independence and had an undeniable place in winning. It has made important contributions to the Turkish society both in terms of commercial and social movement. It has taken an effective place in the foundation of new social life to be formed in Anatolian cities and metropolises. In this case, it can be said that the economic and social development in the cities with railway network has reached to a higher level than the ones which did not have.

It is not wrong to say that the railways made at least a similar contribution to the economic and social change/transformation for the province of Denizli. It can be seen that the railway line located inside Denizli city borders, follows the west Anatolian route of the caravan road of Anatolian Seljuks in the 13th century. The same basin also harbours Çardak Han, an important han of the Anatolian Seljuks on the Denizli-Eğirdir-Konya caravan road. This line houses the Bozkurt and Çardak Train Stations in the Han-âbâd plain (the area between east of Bozkurt and west of Çardak), on the route lying until Eğirdir by cutting through the city of Denizli in the east-west axis.

In this article, it is aimed to examine the plans and existences of two of the forgotten railroads.

Key Words: Railway, Railway Station, Denizli, Bozkurt, Çardak

Giriş

Osmanlı Devletinin son yıllarında üzerinde önemle durulan demiryolları ve bağlı hizmet binaları üzerine araştırmaların giderek arttığını görmekteyiz. Bu araştırmalar mimarlık, tarih ve sanat tarihi disiplininde çalışmaları olan bilim insanları tarafından yürütülmektedir. Çalışmanın özüne geçerken, bu alanda yürütülen bilimsel çalışmaları seçilmiş örnekler üzerinden kısaca hatırlamak yerinde olacaktır.

Şule Koçer'in "Haydarpaşa-Gebze Demiryolu Hattında 19. Yüzyılda Yapılmış Demiryolu İstasyon Binaları" isimli yüksek lisans tezinde, Haydarpaşa-Gebze hattında 1890-1920 yılları arasında inşa edilmiş demiryolu istasyon binalarının mimari özellikleri incelenmiştir (Koçer Ş. (1995). "Haydarpaşa-Gebze Demiryolu Hattında 19. Yüzyılda Yapılmış Demiryolu İstasyon Binaları", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).

Mehmet Yavuz'un, "19. Yüzyıl Sonu 20. Yüzyıl Başlarında İstanbul'da Alman Mimarların Yaptıkları Mimari Eserler" adlı yüksek lisans tez çalışmasında, Osmanlı İmparatorluğu'nda Alman mimarların etkinlikleri ve demiryolu mimarisinin gelişimi, plan tipolojileri bağlamında ele alınmıştır (Yavuz, M. (2001). "19. Yüzyıl Sonu 20. Yüzyıl Başlarında İstanbul'da Alman Mimarların Yaptıkları Mimari Eserler", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum).

Meryem Müzeyyen Fındıkgil Doğuoğlu'nun "19.yy İstanbul'unda Alman Mimari Etkinliği" adlı doktora tezinde, Rumeli, Anadolu ve Bağdat Demiryolu hattı üzerindeki istasyon binaları, Alman mimarların Osmanlı İmparatorluğu'ndaki etkinlikleri konu edilmiştir (Fındıkgil, Doğuoğlu (2002), "19.yy İstanbul'unda Alman Mimari Etkinliği", (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul).

Özlem Şenyiğit tarafından yapılan "Adana-Mersin Demiryolu Hattı Üzerindeki İstasyon Binalarının Tarihi ve Mimari Analizi" isimli yüksek lisans tezinde, Bağdat Demiryolu'nun Mersin-Adana hattı üzerindeki istasyon binaları mimari açıdan incelenmiştir (Şenyiğit, Ö. (2002). "Adana-Mersin Demiryolu Hattı Üzerindeki İstasyon Binalarının Tarihi ve Mimari Analizi", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana).

Yonca Kösebay Erkan'ın "Anadolu Demiryolu Çevresinde Gelişen Mimari ve Korunması" adlı doktora tezinde, Anadolu Demiryolu'nun inşa süreci ve kent biçimlenmesinde oynadığı rol incelenmiştir (Kösebay, Erkan Y. (2007). "Anadolu Demiryolu Çevresinde Gelişen Mimari ve Korunması", (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul).

Ali Yıldız tarafından yapılan "Tarihi Tren İstasyonlarının Çağdaş Kullanımları; Kırklareli Tren İstasyonu'nun Rehabilitasyonu" adlı yüksek lisans tez çalışmasında, Kırklareli Tren İstasyonu bağlamında istasyon binalarının günümüz kullanım biçimlerine yeni işlev önerileri getirilmektedir (Yıldız, A. (2008). "Tarihi Tren İstasyonlarının Çağdaş Kullanımları; Kırklareli Tren İstasyonu'nun Rehabilitasyonu",

(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne).

Gülin Ekizoğlu tarafından yapılan “Demiryolu Yerleşkelerinin Endüstriyel Miras Olarak Korunma Sorunları: İzmir-Aydın Hattı Üzerindeki Demiryolu Yerleşkeleri Örneği” adlı yüksek lisans tezinde, İzmir-Aydın demiryolu hattında yer alan istasyonlar, vaziyet planları ve koruma sorunları çerçevesinde değerlendirilmiştir (Ekizoğlu, G. (2012). “Demiryolu Yerleşkelerinin Endüstriyel Miras Olarak Korunma Sorunları: İzmir-Aydın Hattı Üzerindeki Demiryolu Yerleşkeleri Örneği” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir).

Mehmet Yavuz’un 2006 yılında tamamladığı “Eine vergleichende Studie über den Bahnbau und die Bahnhofsarchitektur der Anatolischen Bahnen und der Bagdadbahn mit ihren Vorbildern im Deutschen Reich (Anadolu-Bağdat Demiryollarındaki İstasyon Binaları ile unların Almanya İmparatorluğu’ndaki Öncü Modelleri Arasında Mukayeseli Bir Araştırma)” adlı doktora tezinde, Anadolu-Bağdat Demiryolu Hattı üzerinde yer alan istasyon binaları, plan, mekân ve süsleme açısından karşılaştırmalı örnekler ile ele alınmıştır (Yavuz, M. (2006). “Eine vergleichende Studie über den Bahnbau und die Bahnhofsarchitektur der anatolischen Bahnen und der Bagdadbahn mit ihren Vorbildern im Deutschen Reich”, Ruhr Universität Bochum, Fakultät für Geschichtswissenschaft, Bochum). Söz konusu doktora tezi, demiryolu istasyon binalarının sanat tarihi disiplini içerisinde incelendiği önemli çalışmalardan biri olup, 2014 yılında kısmî değişiklikler ile TTK tarafından “Bahnhofsarchitektur Der Anatolischen Bahnen Und Der Bagdadbahn” (Anadolu ve Bağdat Demiryolları İstasyon Mimarisi) adı ile yayınlanmıştır (Yavuz, M. (2014). *Bahnhofsarchitektur Der Anatolischen Bahnen Und Der Bagdadbahn*, Türk Tarih Kurumu, Ankara).

Aslı Meral’in “19. Yüzyıl Mimarlığında Karaağaç İstasyon Kompleksi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında ise Edirne Kırkağaç İstasyon Kompleksi ile birlikte Rumeli Demiryolları güzergâhı üzerinde yer alan demiryolu istasyonlarının bir kısmı mimari açıdan incelenmiştir (Meral A. (2016). “19. Yüzyıl Mimarlığında Karaağaç İstasyon Kompleksi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne).

Mehmet Yavuz ve Ali Yalçın Tavukçu’nun birbirini takip eden makale dizisi olarak yayınladıkları çalışmalarında, Doğukapı-Akyaka-Kars-Sarıkamış-Erzurum Eski Demiryolu Hattı’nda yer alan istasyon binaları plan şemaları ve mimari tasarımları açısından ele alınmış, tipolojik özellikleri tespit edilmeye çalışılmıştır (Yavuz M., Tavukçu A. Y. (2012). “Doğukapı-Akyaka-Kars-Sarıkamış-Erzurum Eski Demiryolu Hattı ve Mimari Yapılanması (I)”, *Edebiyat Fakültesi Dergisi/Journal of Faculty of Letters*, 29/1, 293-312; Yavuz M., Tavukçu A. Y. (2014). “Doğukapı-Akyaka-Kars-Sarıkamış-Erzurum Eski Demiryolu Hattı Ve Mimari Yapılanması (II) Yol Yapıları”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi-The Journal of International Social Research*, 7/34, 557-567; Yavuz M., Tavukçu A. Y. (2014). “Doğukapı-Akyaka-Kars-Sarıkamış-

Erzurum Eski Demiryolu Hattı Ve Mimari Yapılanması (II) Mimari Eserler”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi-The Journal of International Social Research*, 7/34, 568-582; Yavuz M., Tavukçu A. Y. (2014). “Doğukapı-Akyaka-Kars-Sarıkamış-Erzurum-Tercan Eski Rus Demiryolu Hattı Ve Mimari Yapılanması”, *Anadolu'nun Zirvesinde Türk Arkeolojisinin 40 Yılı* (Haz. Hasan Kasapoğlu-Mehmet Ali Yılmaz), Ankara, 569-588.

Mehmet Yavuz, “Bağdat Demiryolu Mimarisi” adlı makalesinde_Bağdat Demiryolu üzerinde yer alan istasyon binalarını, mimari açıdan ele almıştır (“Yavuz, M. (2016). “Bağdat Demiryolu Mimarisi” (Hochbauten der Bagdadbahn)”, *Die Bagdadbahn-Ein Umriss deutsch-türkischer Beziehungen Gesammelte Beiträge*, (M. Florian Hertsch/Mutlu Er (Hrsg.), Hamburg 2016, Verlag Dr. Kovaç, , s. 217-228).

Elif Gürsoy’un “Uşak Garı ve İstasyon Binaları” adlı çalışma, Uşak il sınırları içerisinde kalan istasyon binaları ile bağlı yapıları mimarî, inşa malzemesi ve işlevselliği açısından ele almaktadır (Gürsoy, E. (2016). Uşak Garı ve İstasyon Binaları, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir).

Denizli İli sınırları içinde kalan tren istasyonlarına yönelik en yeni çalışma Gülin Ekizoğlu tarafından yapılmıştır. Ekizoğlu, “Demiryolu Yerleşkelerinin Endüstriyel Miras Olarak Korunma Sorunları: İzmir-Aydın Hattı Üzerindeki Demiryolu Yerleşkeleri Örneği” isimli çalışmasında istasyon binalarını koruma sorunu üzerine eğilmiştir. Bu tezin, Bozkurt ve Çardak Tren istasyonu ve bağlı binalarını oluşturan kısmı için, sanat tarihi açısından eksik kaldığını düşündüğümüz, plan, süsleme ve malzeme gibi yönlerini çalışmamız ile tamamlamayı hedeflemekteyiz.

Demiryolları Tarihine Kısa Bir Bakış

Denis Papen’in “buhar tenceresi” ile Fransız Mac Seguin’in “borulu kazanı” İngiliz işçi George Stephenson tarafından bir araya getirilmek suretiyle ilk buharlı lokomotif 16 Kasım 1829’da icat edilmiştir. Mucidi tarafından “Fusée”¹ adı verilen bu makine, 13 tonluk yükte saatte 22 km., yüksüz olarak 45 km.lik süratle hareket edebilmiştir. Bu gelişme askerî ve ekonomik sahalara için bir devrim niteliği göstermiş, İngiltere’nin açtığı bu yolda Fransa, Belçika ve Almanya hızla ilerlemiştir (Onur, 1953: 5).

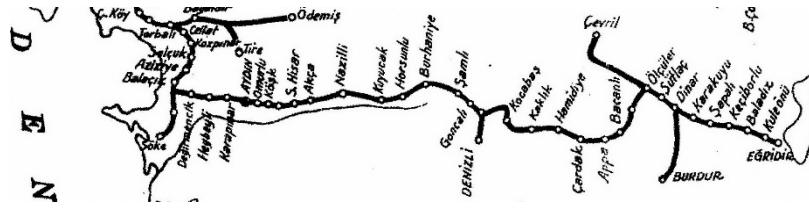
Demiryolu hattı ve bağlı hizmet binalarının inşası, Osmanlı İmparatorluğu yöneticilerinin öncelikleri arasında ilk sıralarda yer almıştır. Osmanlı İmparatorluğu’nda resmi olarak hizmete açılan ilk demir yolu hattı, lokomotifin icadından çeyrek asır sonra tamamlanan İskenderiye-Kahire demiryolu hattıdır (1851-1856). Anadolu’daki ilk hat ise 23 Eylül 1856’da imtiyazları bir İngiliz şirketine verilen İzmir-Aydın hattı olmuştur (Harita 1). Bu hat 1 Temmuz 1866’da Aydın’a ulaşmıştır. Osmanlı’nın egemenliğindeki Avrupa toprakları üzerinde gerçekleştirilen ilk demiryolu ise bugün Romanya sınırları içinde kalan ve 4 Ekim 1860 yılında tamamlanarak hizmete açılan 66 km.lik Köstence-Çernova demiryoludur (Onur,

¹ Bazı kaynaklarda “Roket” olarak geçmektedir (Akarabulut, 1997: 165).

1953: 12; Yavuz, 2001: 60; Erkan, 2007: 20-21; Akalan, 2010: 12-13; Öztürk, 2009: 55; Demiraslan, 2015: 1635). Çarlık Rusya'sı tarafından Transkafkasya demiryollarına bağlı Batum-Tiflis-Gümrü demiryolunun devamı niteliğinde inşa edilen Doğukapı-Akyaka-Kars-Sarıkamış-Erzurum demiryolu, Osmanlı topraklarında devletin iradesi dışında yapılan tek demiryoludur (Yavuz ve Tavukçu, 2014: 558).

Osmanlı Devleti'nin hızla demir yolu ağı kurma çabası içerisine girmesinin temel nedenleri Avrupa'dan farklı değildir. Hızlı askerî sevkiyat ve iktisadî kalkınmayı sağlamaktır (Onur, 1953: 14). Osmanlı Devleti'nin demiryoluna önem vermesinin başlıca nedenleri arasında, taşra bölgelerindeki halk isyanlarını bastırmak, cephelere asker ve cephane sevkiyatı yer almaktadır. Bununla birlikte Mekke ve Medine'ye ulaşımı sağlayarak Müslüman ülkelerin birlik ve beraberliğini güçlendirmek de sayılabilir (Erten ve Şenyiğit, 2011: 40). Sultan Abdülmecid'in (1839-1861) saray duvarlarına tren resmi asıp "ülkemde bu trenlerden bulunması en büyük arzumdur" diye bahsettiği; tren hattının saray bahçesinden geçmesi söz konusu olduğunda ise Abdülaziz'in (1861-1876) "memleketime demiryolu yapılınsın da isterse sırtımdan geçsin" demesi, Osmanlı Devleti'nde padişahların demiryoluna verdikleri önemi göstermesi açısından birer örnektir (Gümüş, 2011: 154).

Harita 1: İzmir-Aydın ve Şubeleri Demir Yolları Hattı (Mehmet ÖZDEMİR'den)



Resim 1: Azariköy-Dar Hattında Çalışan Köylüler (Mehmet ÖZDEMİR'den)



İngilizler tarafından inşasına başlanan İzmir-Aydın demir yolu için bölgenin seçilmesi, kendi tekstil sanayileri ve Hindistan yollarının emniyete alınması ile ilgili bir durum olarak görülmektedir. Fakat 1875'te Süveys'i, 1878'de Kıbrıs'ı ele geçirince Anadolu demir yolunun İngilizler için önemi azalmıştır (Özdemir, 2001: 8, 108; Yıldız, 2004: 2). Bu yıllarda Konya'nın doğusundaki hat "Bağdat Hattı", batısındaki hat ise "Anadolu Hattı" olarak adlandırılmaktadır (Onur, 1953: 20).

1880'lerin sonlarına doğru gelindiğinde ise Osmanlı Devleti toprakları üzerindeki İngiliz ve Fransızların çıkar politikalarını kırmak için devreye Almanya girmiştir. Almanlar tarafından kurulan *Anadolu Demiryolları Kumpanyası'nın* (*Anatolische Eisenbahngesellschaft*) 6 Ekim 1888 tarihinde Anadolu Hattı üzerinde elde ettiği imtiyazlar ile Osmanlı topraklarındaki demiryolu yapım ve işletme etkinlikleri başlar (Soy, 2000: 312; Yavuz, 2001: 66). Almanların kısa sürede Osmanlı Devleti içindeki pazarlarda diğer devletlere karşı büyük bir üstünlüğü oluşmuş ve 1888'de 11.7 milyon Mark olan ihracatları, 1893'te 40.9 milyon Mark'a çıkmıştır. Buna karşılık Osmanlı İmparatorluğu'nun bu ülkeye ihracatı 2.3 milyon Mark'tan 16.5 milyon Mark'a yükselmiştir (Soy, 2000: 312). Bu ürünler içerisinde varlığı ve kıymeti Avrupalılar tarafından bilinen petrol girmemiştir. Zaten kısa bir süre sonra da bu çıkar çatışması I. Dünya Savaşı'nın nedenlerinden biri olmuş ve imparatorluk, içinden bir Cumhuriyet çıkarana kadar kısmen işgal altında kalmıştır. Çok geçmeden, bu işgal dönemini çok büyük acılar içinde geçiren Türk halkının ve demir yollarının onur savaşı başlamıştır. Anadolu halkının bir kısmı sırtında ve kağnılarda orduya cephane taşırken bir diğer kısmı da ordunun kolu kanadı olan ve düşman kuvvetleri tarafından tahrip edilmiş olan demir yollarının tamiri için gece gündüz çalışmıştır (Resim 1).

Türkiye Cumhuriyeti dönemi demiryolları ve buna bağlı olarak inşa edilen tren yolu istasyonlarının tarihsel süreci genel olarak üç kısma ayrılmaktadır:

- 1-Osmanlı İmparatorluğu Dönemi (1856-1923),
- 2-Cumhuriyet'in İlk 25 Yıllık Dönemi (1923-1950),
- 3-Gerileme Dönemi (1950 ve sonrası) (Onur, 1953: 11).

Birinci dönemde demiryolları üzerinde yabancıların hâkimiyeti göze çarpmaktadır. Hatta demiryolu işletmeciliğinde gerçekleşen tüm haberleşme ve yazışmalar Fransızca yapılmıştır (Gürel, 1989: 3).

İkinci aşamada ise demiryollarının millileştirilmesi ve ülke ekonomisine doğrudan katkısı amaçlanmıştır. İlginçtir ki bu dönemdeki ilgiyi bir daha bulmak mümkün olmamıştır. 1928'de Anadolu Hattı ile başlayan demiryollarının millileştirilmesi girişimleri, 1929'da Mersin-Tarsus-Adana hattı, 1931'de Samsun-Çarşamba ile Bağdat hattının bir kısmı ve Mudanya-Bursa demiryolu hatları ile sürer (Avcı, 2014: 42; Müderrisoğlu, 1998: 195). 1934'te İzmir-Kasaba ve Manisa-Bandırma demiryolu hatları, 1935'te İzmir-Aydın Demiryolu Şirketi, 1937'de Ereğli Şirketi ve Şark Demiryolları satın alınır. İşletmesi yabancılara ait son demiryolu hattı olan Trakya hatları 1937 yılında devlet tarafından satın alınarak demiryollarının

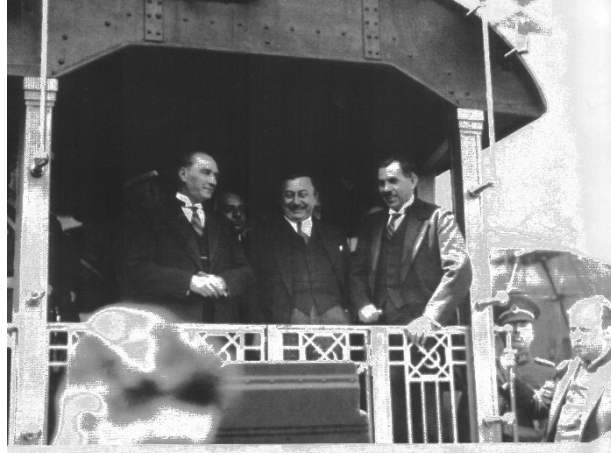
millileştirilmesi tamamlanmıştır (Avcı, 2014: 42, 48-51; Atilla, 2002: 180; Çolak, 2013: 360-361).

Üçüncü aşamada ise, Devlet Demir Yolları, zaman zaman 5 yıllık kalkınma planlarının içine alınmak suretiyle ciddi yaklaşımlar gösterilmeye çalışılsa da asla cumhuriyetin ilk çeyreğindeki altın çağına kavuşamamıştır. Bunun önemli bir kanıtı, 1940'lı yılların ortalarına kadar yılda ortalama 208 km. yol yapılırken, II. Dünya Savaşı'ndan sonra bu rakam 50 km.ye kadar düşmesi olarak gösterilebilir (Satan, 2004: 52) (Harita 2, Resim 2,3).

Harita 2: Günümüzde T.C.D.D. Bölge Müdürlükleri

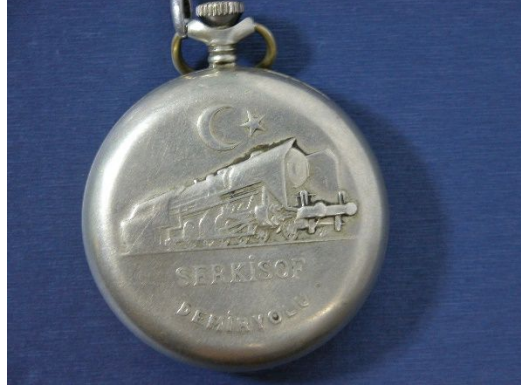


Resim 2: Gazi Mustafa Kemal'in Tren ile Seyahati (www.ata.tsk.tr/Atatürk Albümü)



Halil ÖZYİĞİT

Resim 3: T.C.D.D. Çalışanlarından Emekli Olanlara Verilen Saatlerden



Bozkurt ve Çardak Tren İstasyonları

Anadolu'nun küçük ve şirin ili Denizli'nin ise tren yolu ile tanışması Osmanlı'nın son yıllarına rastlamaktadır. Denizli, İç Anadolu'dan gelip liman kenti İzmir'e uzanan işlek ve akıcı bir ticarî yol güzergâhı üzerinde bulunmaktadır. Denizli Belediyesi'nin 1876'da kurulması; 1889'da hizmete giren Aydın-Denizli tren yolu hattının şehrin merkezinde yarattığı ticarî devinim (İnceoğlu, 2000: 41), şehrin sosyal ve ekonomik görüntüsünü etkilemiştir.

Bozkurt ve Çardak tren istasyonları, bu tarihsel serüvenin içinde bir imparatorluğun çöküşüne ve içinden yeni bir devletin doğuşuna şahitlik eden yurdumuz istasyonlarından sadece ikisidir. Kurtuluş Savaşı boyunca açık kalan hattın yolcuları zaman zaman bölgedeki Alikurtlu Dede Efe² tarafından soygunlara uğramıştır. Fakat istasyon hem cepheye asker hem de yolcu taşıma görevini başarıyla yerine getirmeyi sürdürmüştür.

² Bozkurt ilçesine 10 km. mesafede olan *Alikurt Köyü*'nde yaşayan bu efe, Kurtuluş Savaşı'na Demirci Mehmet Efe'nin yanında 3 ay kadar savaşmış daha sonra bu bölgeye tekrar gelerek eşkıyalığa devam etmiştir (Bu bilgi, Dede Efe'nin torunu Mustafa AKIN ile yapılan röportajda elde edilmiştir).

Harita 3: Denizli İli Bozkurt ve Çardak İlçeleri Siyasî Harita



Bozkurt (Hamidiye) Tren İstasyonu Binası ile Çavuş Lojmanı ve Amele Koğuşu

Bozkurt, Hambat (Han-âbâd) Ovası'nın batı ucunda çorak bir bozkırken, 1876-1877 Osmanlı-Rus Savaşı sırasında, Balkanlar'dan göç eden Türkler tarafından 1876 yılında kurulmuş ve ismi *Hamidiye* olarak konmuş (Harita 3). 1936 yılına kadar *Hamidiye* ismiyle anılan kasabanın bu tarihten sonra ismi *Bozkurt* olarak değiştirilmiştir. 1955 yılına kadar köy statüsünde bulunan Bozkurt, 1955 yılında bucak, 1956 yılında ise belediye olmuştur. 9 Mayıs 1990 tarihinde kabul edilen ve 20 Mayıs 1990 tarihinde yürürlüğe giren 3644 sayılı kanun ile ilçe olmuştur. Denizli'nin doğusunda, il merkezine 52 km. mesafede olan ilçede, istasyon binası, çavuş lojmanı ve amele barakası mevcuttur. Her iki bina da İzmir-Aydın ve şubeleri demir yolları kapsamında bir İngiliz firması tarafından yapılarak 1 Ekim 1889 tarihinde işletmeye açılmıştır (Onur, 1953: 50).

Bozkurt (Hamidiye) Tren İstasyonu Binası

Doğu-Batı istikametinde uzanan ve tek katlı olarak inşa edilmiş olan istasyon; bekleme salonu ve yazıhane kısımlarının yanı sıra hareket memurunun ikamet edebilmesi için tasarlanmış küçük bir lojmandan oluşmaktadır (Plan 1, Resim 4-6). Binanın güney ve kuzey cephesi 27.27 m., batı cephesi 8.20 m. ve doğu cephesi 4.80 m.dir. Binanın güney cephesinde lojmanın iki odası ile yazıhane ve bekleme salonunun önünü örten meyilli sundurma çatı, 0.20x0.20 m.lik 5 ayak ile taşınmakta ve 3.50 m.lik bir taşıntı yapmaktadır. Binanın üç girişi güneye, bir girişi doğuya ve bir girişi de batıya bakmaktadır. Doğudaki girişte yer alan ilk iki oda demir yolunun malzeme depoları olarak inşa edilmiştir. Birinci oda, 3.15x4.00 m., bu odaya batıdan bir kapı ile bağlanan ikinci oda, bekleme salonu ve yazıhane 3.50x4.00 m. ölçülerindedir. Bu dört odanın da kuzey ve güney duvarlarında kareye yakın dikdörtgen formlu birer pencere aydınlatmayı sağlamaktadır. Bu pencerelerin, dış cephede sınırlarını belirleyen bordürler ileri taşıntı yapacak şekilde kurgulanmıştır ve görsel hareketliliğe katkı sağlamaktadır. Pencerelerin çift kanatlı ahşap aksami orijinaldir. Yazıhanenin batısında yer alan ve birbirlerine birer kapıyla bağlanan

Halil ÖZYİĞİT

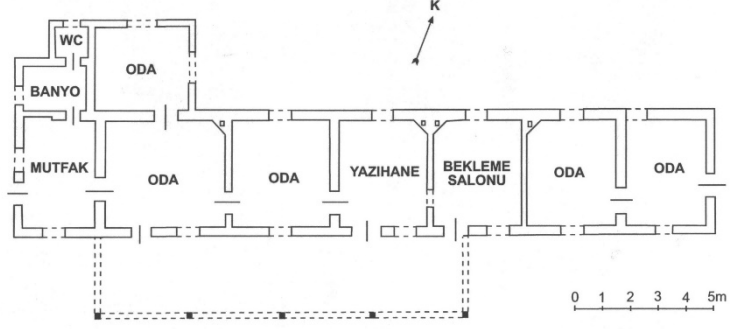
lojmanın iki odasının ölçüleri 4.00x4.00 m.dir. Yazıhanenin batısındaki ilk oda kuzey ve güneyde, ikinci oda ise güneyde bir pencereye sahiptir. İstasyonun batı ucundaki mutfak 2.90x4.15 m. ölçülerinde ve batıda bir kapı ile bir pencereye sahiptir. Mutfak, kuzeydeki kapıyla 1.60x2.40 m.lik banyoya, banyoda yine kuzey duvarındaki bir kapıyla 1.30x1.40 m.lik tuvalete bağlanmaktadır. Tuvalet ve banyonun doğusunda yer alan 3.70x3.15 m.lik odanın, aydınlatmayı sağlayan iki penceresi doğu ve kuzey duvarlarındadır.

Bekleme salonunun doğu ve batı duvarları ile yazıhanenin batısındaki odanın batı duvarı; lojmanın kuzeydeki odasının doğu ve kuzey duvarları; tuvaletin doğu, batı ve kuzey duvarları 0.25 m.lik kalınlığa sahipken binanın diğer kısımlarında duvarlar 0.40 m.dir. Beden duvarlarında kaba yonu taş kullanılmıştır. Günümüzde duvarlar çimento ve kum karışımı harç ile sıvalıdır.

Bina üst örtüsü kırma çatılı ve Marsilya tipi kiremit örtülüdür. Binanın içerisine girmemize izin verilmediği için, iç aksami ve ahşap malzeme hakkında bir şey söylemek zordur. Yapının dış cephesi süslemeden uzak oldukça sadedir. Binanın doğuya bakan cephesinin çatı alınlığında içten kapatılmış olarak görülen yuvarlak pencereyi; batı çatı alınlıklarında ve Denizli'nin Kaklık ilçesinde yer alan Kaklık Tren İstasyonu'nun doğu ve batıya bakan cephelerinin çatı alınlıklarında içi açık olarak görmek mümkündür.

Bugün Çardak Tren İstasyonu ile buradan sorumlu görevli memur bu kısmı lojman olarak kullanmaktadır. Bir süredir istasyonun yazıhane ve bekleme salonu hizmet vermemekle birlikte, bu istasyondan binmek ve inmek isteyen yolcular yine burayı kullanmaktadır. Küçük ölçekli bir yerleşim yeri olan Bozkurt ve bağlı köyler için tek katlı istasyon binası yolcuların ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterliliktedir. Yazıhane ve bekleme salonu, kırsal yerleşimin az sayıda yolcusunun hizmet alabileceği büyüklüktedir. Hareket memurunun ve ailesinin ihtiyaçlarını karşılayacak sayıda lojman odası; kamu hizmeti için ayrılmış olan yazıhane ve bekleme salonu ile birlikte tasarlanmıştır. 5 ahşap direğin taşıdığı sundurmalı giriş, treni bekleyen yolcuları yağmur vb. tabiat olaylarına karşı korumak için işlevseldir.

Plan 1: Denizli/Bozkurt Tren İstasyonu Binası (T.C.D.D. Afyon 7. Bölge Müdürlüğü'nden, Düzenleme Halil ÖZYİĞİT)



Resim 4: Denizli/Bozkurt Tren İstasyonu Binası



Halil ÖZYİĞİT

Resim 5: Denizli/Bozkurt Tren İstasyonu Binası



Resim 6: Denizli/Bozkurt Tren İstasyonu Binası



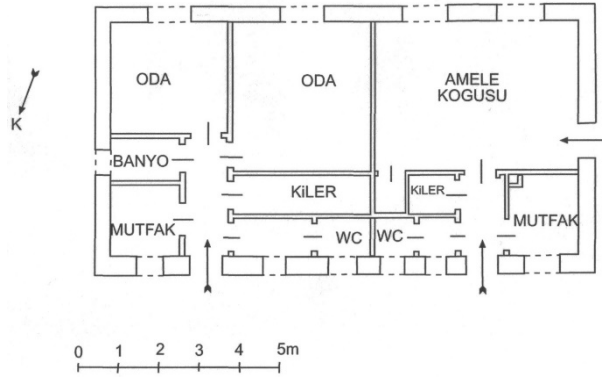
Bozkurt (Hamidiye) Çavuş Lojmanı ve Amele Koğuşu Binası

Bozkurt Tren İstasyonu'nun doğusunda yer alan bina, ameleler ve bu amelelerin çavuşunun kalabileceği bir düzenlemeye sahiptir (Plan 2, Resim 7-9). Her iki kısımda da ikamet esnasında temel ihtiyaçları karşılayacak bir düzenleme mevcuttur. Bina 7.50x14.00 m.lik dikdörtgen bir alan üzerine oturmaktadır. Her iki kısmın da girişleri kuzeydendir. Çavuş lojmanının giriş kapısı bir hole açılmakta ve bu holün doğusunda mutfak ile banyo; batısında tuvalet ile kiler yer almaktadır. Batıdan bir kapıyla hole bağlanan mutfak, 2.00x2.00 m.lik bir kare alana sahip ve kuzey cephesindeki pencere ile aydınlığı sağlanmaktadır. Aynı yönde bir kapı açıklığına sahip olan 1.20x2.00 m.lik banyonun doğu duvarında küçük bir pencere mevcuttur. Kuzeyden bir kapıyla girilen ve 3.30x3.10 m.lik güney köşedeki odanın tek penceresi güneydedir. Bu odanın batısındaki büyük oda ise 3.90x4.20 m.lik bir ölçüye ve güney duvarında bir pencereye sahiptir. Giriş holünün batısında yer alan tuvalet ve kiler 1.00x3.90 m.lik ölçülere sahiptir. Tuvaletin kuzey duvarında iki pencere vardır.

Amele koğuşunun girişi de kuzeyden ve çavuş lojmanı gibi bir hole açılmaktadır. Holün doğusunda 1.00x2.35 m.lik tuvalet ile 1.00x1.30 m.lik kiler, batısında 2.15x2.00 m.lik mutfak yer alır. Tuvalet kuzeyde iki pencere ile mutfak aynı cihette bir pencereyle aydınlatılmaktadır. Giriş holünün güney ucunda ise 6.14x4.20 m.lik amele koğuşu yer almakta ve koğuşun güney duvarında iki pencere mevcuttur. Amele koğuşunun kuzey köşesinde yer alan 0.90x1.20 m.lik kısmın işlevi, içeri girilemediği için anlaşılamamaktadır. Binanın iç duvar kalınlıkları 0.11 m., dış duvarları ise 0.50 m.dir. Moloz taş ve yer yer tuğla kullanılarak örülen duvarlar sıvasızdır. Yapı süslemeden uzak sade ve işlevseldir.

Kırma çatıyla kapatılan binanın üst örtüsü Marsilya tipi kiremit ile kaplanmıştır. Bozkurt Tren İstasyonu Çavuş Lojmanı ve Amele Koğuşu Binası, kuzey-güney aksında bir duvar ile ikiye ayrılmıştır. Bu duvarın doğusunda kalan bölüm çavuş lojmanı, batısında kalan kısım amele koğuşu olarak düzenlenmiştir. Her iki bölümün ayrı ayrı düzenlenmiş olan giriş kapıları kuzey cephededir. Amele koğuşuna doğrudan açılan ikinci bir giriş, binanın batı duvarına konumlandırılmıştır. Çavuş Lojmanı ve amele koğuşu, kullananların günlük ihtiyaçlarını karşılayabileceği oda, mutfak, banyo ve tuvalet gibi üniteleri barındırmaktadır. Bina içerisine girmemize izin verilmemesi nedeniyle binanın iç aksamı hakkında kesin bir şeyler söylemek mümkün değildir. İstasyon binası kadar ehemmiyet verilmeden yapılan bina, artık bu türden bir hizmet vermemekle beraber terk edilmişliğin izlerini derinden yaşamaktadır.

Plan 2: Denizli/Bozkurt Tren İstasyonu Çavuş Lojmanı ve Amele Koğuşu Binası (T.C.D.D. Afyon 7. Bölge Müdürlüğü'nden, Düzenleme Halil ÖZYİĞİT)



Halil ÖZYİĞİT

Resim 7: *Denizli/Bozkurt Tren İstasyonu Çavuş Lojmanı ve Amele Koğuşu Binası*



Resim 8: *Denizli/Bozkurt Tren İstasyonu Çavuş Lojmanı ve Amele Koğuşu Binası*



Resim 9: *Denizli/Bozkurt Tren İstasyonu Çavuş Lojmanı ve Amele Koğuşu Binası*



Çardak Tren İstasyonu ile Çavuş Lojmanı ve Amele Koğuşu Binaları

Maymun Dağı eteğinde kurulan bu küçük köyün halkı, hayvanlarını güneş sıcağından korumak amacıyla, evlerin ön tarafına veya yan tarafına "çardak" denilen gölgelikler yaparak önlem almışlardır. Bu küçük Türkmen köyünün hemen yanındaki kervan yolundan geçen yolcular da buraya "Çardaklı Köy" adını vermişlerdir. Bu isim yerli Türkmen halkı tarafından benimsenmiş ve böylece köyün adı Çardak olarak kalmıştır.

İdari yapılanmanın yeniden düzenlendiği Cumhuriyet döneminde küçük bir köy olan Çardak, önce Dinar'a sonra Honaz'a bağlı kalmıştır. 1958 yılında ise Denizli iline bağlanan Çardak, aynı yıl ilçe olmuştur.

Çardak Tren İstasyonu ile Çavuş ve Amele Koğuşu, İzmir-Aydın ve Şubeleri Demiryolları inşası kapsamında, imtiyazlarını elinde bulunduran bir İngiliz şirketi tarafından 1 Ekim 1889 tarihinde işletmeye açılmıştır (Onur, 1953: 50).

Çardak Tren İstasyonu Binası

Tek katlı olarak inşa edilmiş olan bina, Bozkurt Tren İstasyonu'nun doğusunda, 5 km. mesafededir (Plan 3, Resim 10-14). Geniş bir "ters U" şeklinde güney cephesine sahip olan binanın, yine bir kısmı lojman, diğer kısmı yolculara hizmet binası olarak düzenlenmiştir. Yapının ilgi çekici noktalarından birisi bir bahçeye sahip olmasıdır. Kuzey cephede yer alan ve dışardan yalıtılmış bahçe, lojmanı kullanan aile için tasarlanmış olmalıdır. Lojmanda yaşayan ailenin, yaz aylarında üretim yapabileceği ve küçük çaplı sebze ihtiyaçlarını karşılayabileceği boyuttadır. Kocabaş, Kaklık (Kızılkaklık) ve Bozkurt tren istasyonlarında karşımıza çıkmayan bahçenin, kapalı mekânlarla ilişkisi plana farklı ve özgün bir katkı yapmaktadır.

30.50 m. güney ve kuzey cephesi, 23.05 m.lik doğu ve batı cephesi bulunmaktadır. Güney cephede yer alan meyilli sundurma çatı, 0.20x0.20 m.lik dört ayak ile taşınmakta ve 18.95 m.lik uzunluğa 3.28 m.lik derinliğe sahiptir. Girişi doğudan olan yazıhane 4.55x4.40 m.lik bir iç alana sahiptir ve iki penceresi güney duvarında, bir penceresi batı duvarındadır. Buradaki bir kapıdan kuzeydeki 4.55x4.20 m.lik iç odaya geçilmektedir. Odanın batı duvarında bir penceresi mevcuttur. Bu odanın kuzeyinde 1.60x1.50 m.lik tuvalet, 2.80x3.50 m.lik bir başka oda bulunmaktadır. Bu iki odanın da kuzeye bakan birer pencereleri vardır. Tuvaletin kuzeyinde ise bahçeden bu kısımlara girişi sağlayan bir kapı bulunmaktadır. Güneyden bir kapıyla girilen bekleme salonu 4.70x4.55 m., doğusundaki oda, 3.20x4.70 m.lik ölçülere sahiptir ve iki odanın pencereleri kuzey ve güney cephelere bakmaktadır. Bekleme salonu aynı zamanda bir kapıyla batıdaki odaya bağlantı yapmaktadır.

Güneyden bir kapıyla ortadaki lojman kısmının "L" yapan, 3.60x2.00 m.lik holüne girilmektedir. Holün doğusundaki iç içe iki odadan ilki 3.25x3.30 m.lik iç mekâna sahiptir ve aynı zamanda 1.30x1.10 m.lik bir banyo kuzey duvarına gömülü olarak mevcuttur. Buradan geçilen ikinci oda 4.60x4.70 m.lik ölçüye ve kuzeyde bir,

güneyde iki adet pencereye sahiptir. "L" şeklindeki holden geçilen mutfak 3.60x4.50 m.lik ölçülere ve batı duvarında bir pencereye sahiptir. Buradan 4.10x4.50 m.lik fırın kısmına geçilmektedir. Kuzey penceresine sahip olan bu kısım aynı zamanda 1.65x2.30 m.lik bir tuvalet ile bağlantı yapmaktadır. Fırının batı duvarında bahçeye irtibatını sağlayan bir kapı mevcuttur.

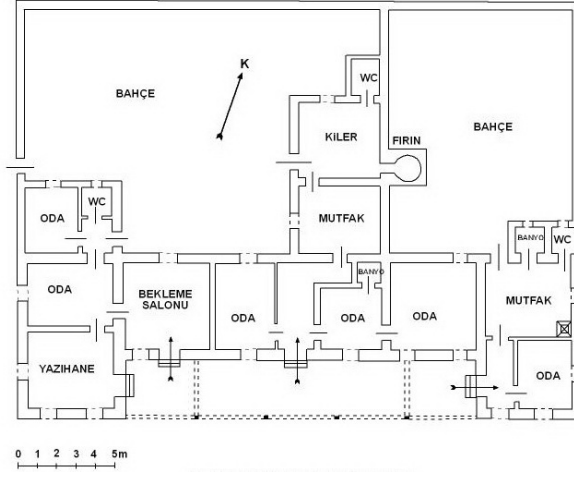
İstasyonun en doğu ucunda yer alan kısım, batıdan bir kapıyla girilen 1.50x3.90 m.lik bir hole açılmaktadır. Holün doğusundaki oda 2.90x3.90 m.lik ölçülere sahip ve doğu cephesinde bir pencere vardır. Holün kuzeyinden 3.90x4.55 m.lik mutfağa girilmekte ve mutfağın doğu cephesinde bir pencere mevcuttur. Mutfak bir kapıyla bahçeye açılırken kuzeyden iki ayrı kapıyla banyo ve tuvalete açılmaktadır. Banyo 1.50x1.50 m.lik,, tuvalet 1.50x1.20 m.lik alanlara sahiptir ve kuzeyde birer pencereye sahiptirler.

İstasyon binasının batısında yer alan tuvaletin batı duvarı; bekleme salonunun doğusundaki ikinci odanın batı, kuzey duvarı ve tuvaletin batı duvarı; bu kısmın kuzeyinde yer alan tuvaletin batı ve kuzey duvarı; en batıdaki odanın kuzeyindeki tuvalet ile banyonun doğu, batı ve kuzeyindeki duvarları 0.25 m.lik kalınlığa sahiptir. En batıdaki odanın doğu duvarı 0.30 m.lik kalınlığa sahipken istasyonun diğer duvarları 0.60 m.lik kalınlığa sahiptir. Kaba yonu taşın kullanıldığı beden duvarları günümüzde çimento ve kum karışımı harç ile sıvalıdır.

Kırma çatılı bina Marsilya tipi kiremit örtüsüne sahiptir. Binanın içinde ve dışında sanat tarihi açısından ele alınabilecek herhangi bir süsleme unsuruna rastlanılmamıştır. İstasyonun bazı odalarına, tesadüf edilen bir başka görevli sayesinde girilebilmiştir. Fakat kendisinde anahtarların çoğu olmadığı için sadece bekleme salonunun doğusundaki odaya ve hole girilebilmiştir. Bugün işletmeye açık olan istasyonun yazıhane ve bekleme salonu dışında kalan kısımları kullanılmamaktadır.

Çardak istasyon binası, Bozkurt örneğinde olduğu gibi tek katlı ve işlevseldir. Yapının köşelerinde yer alan oda ve yazıhane, kütle olarak ileriye taşırılmış ve bu suretle cephesi hareketlendirilmiştir. İleri taşırılan bu bölüm sayesinde, istasyonu kullanan yolcuların yağmur vb. tabiat olaylarından korunması için bir alan yaratılmıştır. Yapı, Çardak İlçesi ve bağlı köylerde yaşayan düşük sayıdaki nüfusun ulaşım ihtiyaçlarını karşılayacak ve ticaret yapmasına yetecek boyutlardadır. İstasyonda çalışan memur ve ailesinin barınması için gerekli bir evin üniteleri olan, odalar, mutfak, kiler ve tuvaleti bünyesinde bulundurmaktadır. Han-âbâd ovasında üretilen tarım ürünlerinin yüklenmesi ve Anadolu'nun iç kısımlarına ya da liman kenti İzmir'e ulaştırılması için uygun bir konumdadır.

Plan 3: Denizli/Çardak Tren İstasyonu Binası (T.C.D.D. Afyon 7. Bölge Müdürlüğü'nden, Düzenleme Halil ÖZYİĞİT)



Resim 10: Denizli/Çardak Tren İstasyonu Binası



Halil ÖZYİĞİT

Resim 11: Denizli/Çardak Tren İstasyonu Binası



Resim 12: Denizli/Çardak Tren İstasyonu Binası (Bekleme Salonunun Doğusundaki Oda)



Resim 13: Denizli/Çardak Tren İstasyonu



Resim 14: Denizli/Çardak Tren İstasyonu



Çardak Çavuş Lojmanı ve Amele Koğuşu Binası

İstasyon binasının 30 m. kadar batısında kalan bina, dıştan 18.20 m. doğu-batı cephesi, 15.00 m.lik kuzey-güney cephesi ölçülerine sahiptir (Plan 4, Resim 15,16). Güneyden girişe sahip olan batıdaki birinci oda, birer kapıyla art arda üç odayla bağlantı yapmaktadır. Birinci oda 5.20x4.55 m.lik bir ölçüye sahiptir ve iki penceresi de batıya bakmaktadır. İkinci oda 4.25x4.55 m.lik ölçülere ve batı duvarında bir pencereye sahiptir. Üçüncü ve dördüncü odalar 3.00x4.55 m.lik ölçülere ve batıda aydınlatmayı sağlayan birer pencereleri bulunmaktadır. Kuzey-batıdaki odanın bahçeyle bağlantısını sağlayan doğuda bir kapısı vardır.

Yine güneyden bir girişle sağlanan diğer kısım ise 8.80x5.20m.lik ölçülere sahiptir ve güney duvarında iki pencere ve kuzeydeki odaya bakan bir diğer penceresi vardır. Bu odadan girilen ikinci odanın ölçüleri ise 8.80x4.25 m.dir.

Binanın doğu duvarından bir kapıyla girilen bahçede, kuzey duvarına yaslanan 1.00x1.90 m.lik fırın ile 1.20x1.50 m.lik ölçülere sahip tuvalet bulunmaktadır.

Bina kırma çatılı ve Marsilya tipi kiremit ile kaplıdır. Ahşap malzeme büyük oranda özgünlüğünü kaybetmiştir. Kapıların ve pencerelerin lento taşının üzerinde yer alan tuğladan basık boşaltma kemerleri yapının bir diğer özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı kemer olgusunun sıvanmadan önce Bozkurt ve Çardak Tren İstasyonlarının pencere ve kapı lento taşlarının üzerinde yer aldığını görgü tanıkları ifade etmektedirler. Bozkurt ve Çardak Tren İstasyonlarıyla aynı yıl içerisinde işletmeye açılan, Kaklık ve Kocabaş Tren İstasyonlarının pencere alınlıklarında benzer kemer formu görülmektedir (Resim 17-22). Yapının beden duvarlarında kaba yonu taş malzeme kullanımı dikkati çekmektedir. Beden duvarlarına kabartma derzli kesme taş örgü görünümünde sıva uygulanmıştır.

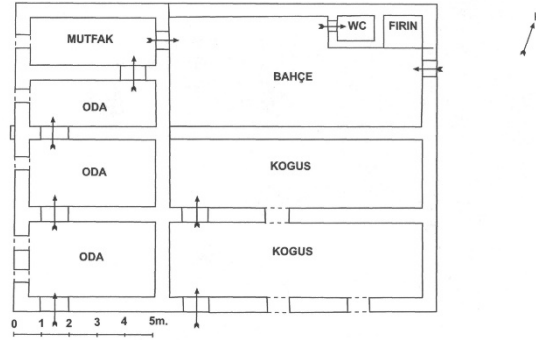
Dışa taşıntı yapan kapı ve pencere bordürleri ile üzerlerine konumlandırılmış olan basık tuğla kemerleri estetik küçük dokunuşlar olarak göze çarpmaktadır.

Halil ÖZYİĞİT

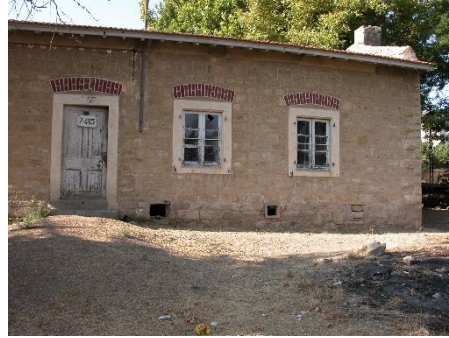
Çardak çavuş lojmanı ve amele koğuşunun köşelerinde uygulanan şaşırtmalı köşe taşlarının bosajlı olduğu gözlemlenmektedir. Bina, sanat tarihi açısından ele alınabilecek herhangi bir süsleme unsurunu barındırmamaktadır.

Çavuş lojmanı ve amele koğuşu plan olarak kullananların ihtiyaçlarını karşılayacak bir düzenlemeye sahiptir. Kuzey-güney aksında bir duvar ile ikiye ayrılmış olan yapı, her iki bölümün ortak kullanabildiği bir bahçeye sahiptir. Bu yönüyle Bozkurt Çavuş Lojmanı ve Amele koğuşundan ayrılmaktadır. Her iki ilçedeki tren istasyonu, günümüzde T.C.D.D. Afyon 7. Bölge Müdürlüğü'ne bağlı olarak hizmet vermektedir.

Plan 4: Denizli/Çardak Tren İstasyonu Çavuş Lojmanı ve Amele Çavuş Koğuşu Binası (T.C.D.D. Afyon 7. Bölge Müdürlüğü'nden, Düzenleme Halil ÖZYİĞİT)

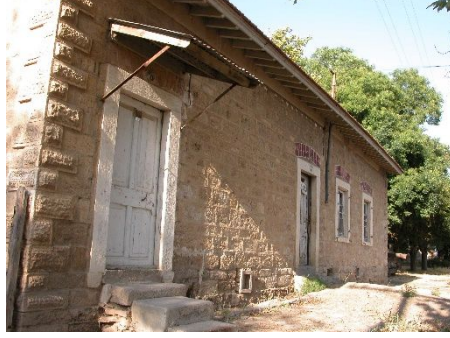


Resim 15: Denizli/Çardak Tren İstasyonu Çavuş Lojmanı ve Amele Koğuşu Binası



Zamanın Tanıkları: Bozkurt ve Çardak Tren İstasyonları

Resim 16: *Denizli/Çardak Tren İstasyonu Çavuş Lojmanı ve Amele Koğuşu Binası*



Resim 17: *Denizli/Kaklık (Kızılkaklık) Tren İstasyonu Binası*



Resim 18: *Denizli/Kaklık (Kızılkaklık) Tren İstasyonu Binası*



Halil ÖZYİĞİT

Resim 19: *Denizli/Denizli/Kaklık (Kızılkaklık) Tren İstasyonu Binası*



Resim 20: *Denizli/Kocabaş Tren İstasyonu Binası*



Resim 21: *Denizli/Kocabaş Tren İstasyonu Binası*



Resim 22: *Denizli/Kocabaş Çavuş Lojmanı ve Amele Koğuşu Binası*



Karşılaştırma ve Değerlendirme

Osmanlı coğrafyasında demiryolu şebekesi inşası ve işletmeciliği, Batılı devletlerin askerî ve siyasî etkinlikleri paralelinde gelişmiştir. Osmanlı Devleti'nin demiryolu yapımı ve işletmeciliğinde farklı ülke isimlerine rastlamak mümkündür. Avrupa topraklarında Avusturya'nın, Anadolu topraklarında ağırlıklı olarak Almanya'nın, Batı Anadolu'da İngiltere'nin, Suriye taraflarında ise Fransa'nın hâkim olduğu söylenebilir. Rusya ise Osmanlı Devleti ile sınırları boyunca inşa edilecek demiryolu hatları ile ilgilenmiştir (Akan, 2010: 13-14; Hülâgü, 2010: 31). Osmanlı Devleti'nde demiryolu mimarisinin ilk örnekleri İngiliz şirketleri tarafından ortaya konulmuştur.

İngilizlerin Batı Anadolu'da yapmış olduğu istasyon binalarında, İzmir-Kasaba hattı üzerindeki Basmene İstasyonu hariç, İngiliz mimarisi etkisinde benzer tipte plan şemaları ve cephe tasarımları görülmektedir. İki katlı ana kütle, taş-tuğla alması örgü, ahşap dikmeler üzerine geniş açıklıklı çatı ile örtülmüş peron bölümü ve tek katlı bağlantı kütleleri ortak mimari özellikler olarak tanımlanabilir. İzmir Basmene İstasyon Binası'nın peron bölümünde görülen çift sundurma Türkiye'de bu tarzdaki ilk örnektir. Yapı, bu özelliği açısından 1860-1890 yılları arasında inşa edilen istasyon binalarıyla benzerlik gösterir. Alsancak Tren İstasyonu Binası, Avrupa Klasisizmi etkisinde olmakla birlikte, İngiliz tren istasyon binalarını hatırlatır (Kösebay, Erkan, 2007: 120; Ertem ve Şenyiğit, 2011: 40-41). Çardak ve Bozkurt Tren İstasyonları ise bu yapılara kıyasla son derece sadedir. Binaların, simetrik olmayan düzenlemeye sahip planları göze çarpmaktadır. Tek katlı, kâgir, girişin sundurma ile vurgulandığı, süslemeden uzak küçük ölçekli işlevselliği önemsendiği yapı tipleridir. Kapı ve pencere aksamında kullanılan ahşap malzemeler özgün gözükmektedir.

İzmir-Aydın ve Şubeleri Demiryolları kapsamında taşrada inşa edilen istasyon binaları tek katlı ve kâgir yapılardır. Bu özelliğin, Bozkurt ve Çardak Tren İstasyonu Binaları'nda tekrar ettiğini görmekteyiz. Bozkurt ve Çardak İstasyon Binaları'nın bugün çimento ve kum karışımı harç ile sıvalı olması nedeniyle inşa

malzemesi hakkında kesin bir şey söylemek zordur. Ancak, binaların sıvasız halini bilenler, Çardak Amele Koğuşu'nun kaba yonu taşına benzer malzemeyi tarif etmektedirler. Yolcu bekleme salonu, bilet gişesi, istasyon şefi lojmanı gibi birimleri barındıran bu yapıların inşasında, ağırlıklı olarak kâgir sistemin tercih edildiği anlaşılmaktadır. Anadolu Demiryolu Hattı'nda yer alan Feneryolu, Göztepe, Suadiye, Tavşancıl, Hereke gibi istasyonlar, kâgir inşa sistemleri açısından benzerdir (Kösebay, Erkan, 2007: 74, 79, 85). Denizli'nin Sarayköy İstasyon Binası ve İzmir'in Buca İstasyon Binası'nda doğal kesme taş kaplama yer alırken, İzmir'in Cumaovası-Şirinyer yerleşkelerinde poligonal taş kaplama görülmektedir. Uşak ilinde yer alan istasyon binalarında yine düzgün kesme taş işçilik görülmektedir (Gürsoy, 2016: 60). İç duvarları yığma kâgir olarak inşa edilen istasyon yapılarında, üst örtü bağdadi çita üzerine sıvalı olarak (Denizli-Üzerlik) ya da pasalı ahşap tavan (İzmir/Selçuk-Kozpınar) olarak yapılmıştır (Ekizoğlu, 2012: 235, 242-244).

İzmir-Aydın Hattı'nda yer alan yerleşkelerde geniş sundurmalar önemli mimari uygulamalar arasındadır. Bozkurt Tren İstasyon Binası giriş cephesinde, meyilli bir çatı ve ahşap direklerle desteklenen sundurma bulunmaktadır. Aynı hat üzerinde, girişin sundurma ile düzenlendiği diğer istasyon binası örneklerini ise Kaklık (Kızılkaklık), Goncalı ve Kocabaş'ta görmekteyiz. Bölgeye yakın Uşak Güneyköy İstasyonu Lojman Binası giriş cephesinde de, benzer bir sundurma düzenlemesi bulunmaktadır (Gürsoy, 2016: 73). İzmir-Kasaba hattında yer alan Basmane Tren İstasyonu Binası, kubbe biçimli çift sundurma uygulaması ile hat üzerindeki diğer istasyonlardan ayrılır (Ertem ve Şenyiğit, 2011: 41). Haydarpaşa-Pendik Hattı'nda yer alan, günümüze mevcut olmayan Fenerbahçe Tren İstasyonu Binası'nın dört tarafını çevreleyen ahşap sundurma ise farklı bir uygulama olarak göze çarpmaktadır (Kösebay, Erkan, 2007: 75-76).

Çardak Tren İstasyonu Binası'nda giriş aksı, cepheden içeriye çekilerek hareketlendirilmiş ve dışarıda bekleyen yolculara korunaklı bir alan oluşturulmuştur. Benzer bir alan, Bozkurt ve Kaklık (Kızılkaklık) Tren İstasyonu Binaları'nda, güney cepheyi neredeyse tamamen kaplayan sundurma ile sağlanmıştır. İzmir-Aydın hattında yer alan diğer istasyon binaları gibi, Bozkurt ve Çardak İstasyon Binaları'nın giriş cepheleri de tren hattına paralel, raylardan belirli bir yükseklikte ve düz bir zeminde inşa edilmiştir.

Çardak ve Bozkurt Tren İstasyonları, kırma çatılı ve Marsilya tipi kiremit ile örtülüdür. Her iki binanın kiremit ve örtü sistemlerini, Denizli il sınırları içindeki istasyon binaları dışında, Uşak ilinde yer alan istasyon binalarında da görmekteyiz (Gürsoy, 2016: 61). Kırma çatılı örtü sisteminin Anadolu'daki diğer örnekleri arasında Kars-Sarıkamış Hattı'ndaki Selim, Çatak Köyü İstasyon Binası; İzmit-Ankara güzergâhında yer alan Osmaneli, Sapanca İstasyon Binaları sayılabilir. Bununla birlikte, çeşitli tren istasyonlarında farklı çatı sistemleri de görülmektedir. Göztepe Tren İstasyonu'nda orta mekân yükseltilmiş tekne tonoz ile örtülmüş, yan mekânlar ise beşik çatı ile kapatılmıştır (Kösebay, Erkan, 2007: 80, 130).

İzmir-Aydın hattında yer alan istasyon binalarında görülen pencere ve kapı gibi cephe açıklıkları üzerinde tuğladan hafifletme kemerleri, hattın bir başka karakteristik mimari uygulamasıdır. Farklı tren istasyonu binalarında, bu uygulamanın bir takım değişikliklere uğradığını görmekteyiz. Örneğin, Adapazarı ve Bilecik Tren İstasyonları'nda zemin kat kapılarının sövelerinde taş sıraları belirtilmiş, lentoları ise basık kemerli yapılmıştır. Kilit taşları vurgulanmıştır. Bu yapılarda kat silmeleri de belirgin şekilde görülmektedir (Kösebay, Erkan, 2007: 131). Eski Ankara İstasyon Binası'nın ve Konya Garı'nın zemin kat pencerelerinde basık kemer tercih edilirken, Adana İstasyon Binası pencerelerinde sivri kemer, İzmir Basmane Tren İstasyonu'nda yuvarlak taş kemerler göze çarpmaktadır. Haydarpaşa Tren İstasyonu ise her katta farklılaşan kemer uygulamalarına sahiptir (Başar, Erdoğan, 2009: 33, 35-36; Yavuz, 2002: 406).

İzmir-Aydın hattında yer alan istasyon binaları işleve yönelik inşa edildiklerinden, sanat tarihi açısından ele alınabilecek süsleme örneklerine hemen hemen hiç rastlamamaktayız. Cephelerde, pencere ve kapı bordürlerinin ileri taşırılması, köşelerdeki şaşırtmalı bosajlı taş uygulaması, doğu ve batıya bakan dar cephelerdeki yuvarlak gözlü pencereler küçük plastik dokunuşlar olarak göze çarpmaktadır.

Osmanlı İmparatorluğu'nda inşa edilen Medine, Şam, İzmit, Halep, Edirne Gar Binaları, Sirkeci Gar Binası'nda görülen ve Avrupa'da Wunstorf, Bielitz, Hannover ve Düsseldorf gibi pek çok istasyon binalarındaki simetrik planlı tasarımın etkisindedir (Yavuz, 2009: 833). Alman mimar ve mühendislerin inşa ettiği yapılar, ekonomik koşullara bağlı olarak dar bütçeler ile gerçekleştirilmiş ve Anadolu Hattı'nda tip projeler uygulanmıştır (Yavuz, 2008: 299-300; Ertem ve Şenyiğit, 2011: 41). *Anadolu Demiryolu Şirketi (Societe de Chemins de fer de Ottomane du Anatolie-C.F.O.A)* tarafından inşa edilen yolcu binalarında tip proje uygulaması görülmektedir. Bu şirketin 1.sınıf tip proje olarak inşa ettiği istasyon yapıları arasında, Ankara Tren İstasyonu Yolcu Binası (1889), Eskişehir Tren İstasyonu Yolcu Binası (1889) ve Konya Tren İstasyonu Yolcu Binası (1895) yer almaktadır. *Anadolu Demiryolu Şirketi* tarafından 2.sınıf tip proje olarak tasarlanan yolcu binaları, Alayund İstasyonu (1894), Bilecik İstasyonu (1894), Adapazarı İstasyonu (1889), Kırklareli İstasyonu (1910) ve Babaeski İstasyonu (1910) olarak sıralanabilir (Özgencil, Yıldırım, 2012: 76-77). Güneydoğu Anadolu sınırında yer alan istasyon yapılarında ise farklı bir plan tipi görülür. "Block Han/Tip Blok Han" olarak adlandırılan bu tipin uygulanmasında, demiryolu hattının çizdiği sınırın özel durumunun temel etken olduğu düşünülmektedir. Blok han tipinde inşa edilen istasyon binalarının ortak özelliği avlulu plan tipinde olmasıdır. Bu yapılar arasında Akçakale Yolcu Binası'nda görülen birbiri ile ilişkili iki avlu uygulaması Blok han tipli yapılar içerisinde özgün bir tasarımdır (Özgencil, Yıldırım, 2012: 85, 90). İzmir Alsancak Tren İstasyonu Binası ise iki yönden hizmet veren, özgün bir plan şemasına sahiptir. Çardak Tren İstasyonu'nun, kuzeyinde yer alan bahçe, hattın diğer istasyon binası planlarına göre farklı bir uygulamadır.

Bağdat-Halep-Nusaybin Şirketi -B.A.N.P. (Societe d'exploitation des Chemins de Fer Bozanti Alep Nissibine) hattı tipolojisi, kültürel bir aidiyet ve etnik bir çerçeve içine değerlendirilmekle birlikte; *Anadolu Demiryolu Şirketi* tipolojisi ise kültürel ve etnik bir temele oturtulmamaktadır. Bu projeler, Alman devletinin askerî gücünü yansıtır tarzda üretimler olarak değerlendirilmektedir (Özgencil, Yıldırım, 2012: 91). Bağdat demiryolu üzerinde inşâ edilmiş istasyon binalarının tasarım ve üslupları, İngiliz ve Fransızların Ege Bölgesi'nde, Rusların Kuzeydoğu'da yaptığı istasyon binalarından farklıdır. Bu yapılar Almanya'daki ilk örnekleri ile daha fazla benzerlik içerisindedir. Almanlar tarafından Çukurova Bölgesi'nde inşa edilen istasyon binalarında, Osmanlı klasik mimarisinin karakteristiği olan sivri kemerler görülmektedir (Yavuz, 2016: 228). İzmir-Aydın hattı ise İngiliz mimarisi etkisinde gelişim göstermiş, klasik bir mimari anlayış çerçevesinde şekillenmiştir.

Bozkurt ve Çardak İstasyon Binaları kısaca kendileri arasında karşılaştırılacak olursak, her iki bina da form olarak birbirlerinden farklı ölçülerde inşa edilmekle birlikte, mimarî, inşa malzemesi, işlevsellik, sadelik ve süsleme olarak benzer özellikleri taşımaktadır. Doğu-batı yönünde uzanan ve simetrik olmayan bir plana sahip istasyonların, güneyden sağlanan girişleri ortak özellikleri olarak söylenebilir. Bozkurt Tren İstasyonu Binası daha küçük ölçülerde bir özellik gösterirken; Çardak Tren İstasyonu Binası daha geniş bir alana oturan ve enlemesine de genişleyen bir plân hüviyetindedir.

Çardak ve Bozkurt Çavuş Lojmanı ile Amele Koğuşu Binaları da benzer ve farklı özellikleri bünyelerinde barındırmaktadırlar. Bu iki komşu ilçeden Çardak'ın Çavuş Lojmanı ile Amele Koğuşu Binası'nın beden duvarlarında kaba yonu taş kullanılırken, Bozkurt'ta moloz taş örgüsü kullanılmıştır. Bozkurt Çavuş Lojmanı ve Amele Koğuşu Binası sıvasızken, Çardak'ta kabartma derzli kesme taş örgü görünümünde sıva uygulanmıştır. Her iki çavuş lojmanı ve ameale koğuşu belli bir plân birlikteliği göstermemekle birlikte, işleyiş olarak, ameale ağası ve amealelerin yatacakları kısımlar olarak ikiye ayrılmışlardır. Bozkurt'ta her iki kısım için ayrı ve eşit dağılım görülürken, Çardak'ta fırın ve tuvalet ortak kullanıma dönüşmüştür. Bozkurt Amele Koğuşu gibi, Çardak Amele Koğuşu da kuzey-güney cihetinde bir gelişme gösterir. Çardak'ta girişler güneyden sağlanırken, Bozkurt'ta kuzeyden verilmiştir. Bozkurt Amele koğuşu, Çardak'a göre daha fazla pencereyle aydınlatılmıştır. Bozkurt Amele Koğuşu inşa malzemesi bakımından daha itinasız bir işçilik gösterirken, Çardak'ta biraz daha önem kazanmıştır. Çardak Amele Koğuşu'ndaki tuğla basık kemerleri, bu hatta Denizli merkeze doğru yönelen Kaklık (Kızılkaklık) ile Kocabaş İstasyon Binaları'nın kapı ve pencerelerinin üstlerinde de görülmektedir. Dışa taşıntı yapan kapı ve pencere bordürleri ile üzerlerine konumlandırılmış olan basık tuğla kemerleri küçük estetik yaklaşımlar olarak göze çarpmaktadır. Hem Bozkurt hem de Çardak Çavuş ve Ameale Koğuşları süslemeden oldukça uzak son derece sade ve işleve dönük yapılarıdır. Çardak Çavuş Lojmanı ve Amele Koğuşu'nun köşelerinde yer alan şaşırtmalı köşe taşlarının bosajlı olması ise özellikle hat üzerindeki istasyon yapılarında sıkça karşımıza çıkan bir uygulamadır. Aynı zamanda, Uşak il sınırları

içinde kalan Uşak/Merkez, Eşme, Ahmetler, İnay, Ovaköy, Kapaklar, Banaz ve Oturak İstasyon Binaları'nda aynı şaşırtmalı köşe taşlarının bosajlı formunu görmek mümkündür (Gürsoy, 2016: 76,82,85-86,90,94,102,108, 113).

Bozkurt ve Çardak ilçe merkezleri ve bağlı köylerinde, bu iki istasyon binası dışında Osmanlı dönemine tarihlenen kamu yapısı örnekleri bulunmamaktadır. Genelde taş temel üzerine inşa edilen kerpiç duvarlı (yığma kerpiç, hımış ve bağdadî duvar örgü tekniklerinin görüldüğü), iki katlı, saman+kireç+toprak karışumlu sıvanın uygulandığı sivil mimarlık örnekleri ile Bozkurt ve Çardak İstasyon Binaları'nın benzer bir etkileşiminden söz etmek pek mümkün değildir.

Demiryolu hattı boyunca inşa edilen istasyon ve bağlı binalarda, inşaatı alan imtiyazlı Avrupa ülkelerin mimarlarının yaklaşımı çerçevesinde, batı anlayışında bir mimariden söz edilebilir (Yavuz, 2008: 300). Demiryolu hatları üzerinde yer alan yolcu binaları tasarlanırken, buldukları coğrafyanın ticari ve askeri şartları göz önünde bulundurulmuştur. İstasyon binalarının, yolcu binası, depo, hangar ve lojman yapılarının plan ve projelendirilmesinde asker ve mal taşıma kapasiteleri temel belirleyici etken olmuştur (Özgencil, Yıldırım, 2012: 75).

Sonuç

Her iki İstasyonda da hizmet kısımları ve hareket memurunun ikameti birlikte düşünülmüştür. Bozkurt ve Çardak Tren İstasyonu Binalarının ortak özelliği amele barakalarına göre oldukça iyi korunmuş olmalarıdır. Sağlıklarını sürekli hizmet vermelerine de bağlamak mümkündür. İşletmeye açılışlarını aynı tarih içinde bulduğumuz bu iki istasyonun plân ve yapım malzemesi olarak birbirinden çok da uzak olmayan özellikler sergilemesi doğaldır. Hizmetin şekli binaların plân, malzeme ve teknik sistemleri üzerinde doğrudan etkili olmuştur. *İzmir-Aydın ve Şubeleri* hattı içinde kalan diğer taşra istasyon binaları ile Bozkurt ve Çardak İstasyon Binaları arasında plan, inşa malzemesi ve işlevsellik benzerliği ön plandadır. Çardak Tren İstasyon Binası ise sahip olduğu geniş avlusu ile farklılaşmaktadır. Bozkurt ve Çardak İstasyonlarına oldukça yakın konumda bulunan, açılışları 1 Ekim 1889 tarihine verilen Kızılkaklık (Kaklık) ve Kocabaş İstasyonlarının da cephe ve iç mekân biçimlenmesi açısından benzer özellikler sergilemesi, bu tür küçük istasyonların ortak özellikleri olarak yansımaktadır. Bozkurt ve Çardak İstasyon Binaları yolcuların ulaşımına, ticarî malın vagonlara yüklenmesine ve boşaltılmasına uygun bir coğrafi konumda; simetrik olmayan planda, tek katlı, kırma çatılı, süslemeden uzak ve işlevseldir.

Bozkurt ve Çardak tren istasyonu ve bağlı binaları, inşa eden şirketin menşei, hizmet verdiği coğrafyanın nüfus miktarı ve ticari mal üretim kapasitesi bağlamında üretilmiş yapılar olarak değerlendirmek doğru bir yaklaşım olacaktır.

Kaynakça

Akalan, A., O. (2010). "Bir Kurum Olarak Türkiye Cumhuriyeti Devlet Demiryolları Tarihi", (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akarabulut, Y. (1997). "Türkiye'de Demiryolu Ulaşımı", *Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 6, 163-187.

Atila, N. (2002). *İzmir Demiryolları*, İzmir Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayını, İzmir.

Başar, M. E., Erdoğan, H. A. (2009), "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türkiye'de Tren Garları", *Selçuk Üniversitesi Mühendislik- Mimarlık Fakültesi Dergisi*, C:24, S:3, Selçuk Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi, Konya, 29-44.

Çolak, F. (2013). "Atatürk Döneminde Türkiye Cumhuriyeti'nin Ulaşım Politikasına Genel Bir Bakış", *Turkish Studies*, 8/2, 345-364.

Demirarslan, D. (2015). "Batılılaşma / Modernleşme Dönemi Demiryolu Politikası ve İstasyon Binası Mimarisi: İzmit ve Hereke Tren İstasyonları", *Uluslararası Gazi Akçakoca ve Kocaeli Tarihi Sempozyumu*, Kocaeli Büyükşehir Belediyesi Kültür ve Sosyal İşler Daire Başkanlığı Yayınları, 1635-1649.

Ekizoğlu, G. (2012). "Demiryolu Yerleşkelerinin Endüstriyel Miras Olarak Korunma Sorunları: İzmir- Aydın Hattı Üzerindeki Demiryolu Yerleşkeleri Örneği", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Erten, E., Şenyiğit, Ö. (2011), "Adana- Mersin Üzerindeki İstasyon Binalarının Tarihi ve Mimari Analizi", *Çukurova Üniversitesi Mühendislik- Mimarlık Fakültesi Dergisi*, Haziran, 26/1, 38-55.

Gümüş, M. (2011). " 1893'ten 1923 Chester Projesi'ne Türk Topraklarında Demiryolu İmtiyaz Mücadeleleri ve Büyük Güçler", *Tarih Okulu*, 10, 151-194.

Gürel, Z. (1989). *Kurtuluş Savaşında Demiryolculuk*, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

Gürsoy, E. (2016). *Uşak Garı ve İstasyon Binaları*, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir.

Hülagü M. (2010). "Cumhuriyet Öncesi Demiryollarına Genel Bir Bakış", *Cumhuriyet Döneminde Demiryolları Sempozyumu*, Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara, 25-45.

İnceoğlu, N. (2000). *Geleneksel Türk Mimarisi*, Denizli, Tasarım Yayın Grubu, İstanbul.

Kösebay, Erkan, Y. (2007). "Anadolu Demiryolu Çevresinde Gelişen Mimari ve Korunması", (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Müderrişoğlu, A. (1998). *Cumhuriyetin Kurulduğu Yıl Türkiye Ekonomisi*, Kastaş Yayınları, Ankara.

Onur, A. (1953). *Türk Demiryolları Tarihi (1860-1953)*, T.C. M.S.V. Kara Kuvvetleri Kumandanlığı Yayınları, Ankara.

Özdemir, M. (2001). *Mütareke ve Kurtuluş Savaşı Başlangıç Dönemlerinde Türk Demiryolları- Yapısal Ekonomik Sorunlar (1918-1920)*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Özgencil, Yıldırım, S. (2012). "Anadolu Ve Bağdat-C.F.O.A ve Bağdat-Halep-Nusaybin-B.A.N.P Demiryolu Şirketleri Yolcu Binaları Tip Projeler", *Beşkent University Journal of Science and Engineering*, 5/1-2, 66-93.

Öztürk, İ. (2009). "Osmanlı İmparatorluğu'ndan Günümüze Demiryollarının Gelişimi", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Satan, A. (2004). "Cumhuriyet ve Demiryolları", *Raillife*, Mayıs 2004, 50-54.

Soy, H., B. (2000). "Anadolu ve Bağdat Demiryolu Çerçevesinde Osmanlı-Alman Yakınlaşması", *Yeni Türkiye*, 31, 309-316.

Yavuz, M. (2001). "19. Yüzyıl Sonu 20. Yüzyıl Başlarında İstanbul'da Alman Mimarların Yaptıkları Mimari Eserler", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Yavuz, M. (2002). "Osmanlı'da Alman Mimarlar ve Eserleri", *Türkler Ansiklopedisi* içinde, Cilt 15, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, 400-411.

Yavuz, M. (2008). Uluçam Armağanı. (Ed. A. Boran, O. Aytekin ve M. Top), *Anadolu-Bağdat Demiryollarının Yapımında Görev Alan Mimar ve Mühendisler*, Van Çevre ve Kültür Derneği Yayınları, Ankara, 299-311.

Yavuz, M., Tavukçu A. Y. (2014), "Doğukapı-Akyaka-Kars-Sarıkamış-Erzurum Eski Demiryolu Hattı ve Mimari Yapılanması (II) Yol Yapıları", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7/34, 557-567.

Yavuz, M. (2016). "Bağdat Demiryolu Mimarisi" (Hochbauten der Bagdadbahn)", *Die Bagdadbahn-Ein Umriss deutsch-türkischer Beziehungen Gesammelte Beiträge*, (M. Florian Hertsch/Mutlu Er (Hrsg.), Hamburg 2016, Verlag Dr. Kovaç, , s. 217-228.

Yıldız, C., M. (2004). "Osmanlı'dan Günümüze Demiryolu Politikalarına Genel Bakış", *EKEV Dergisi*, 18, 1-14.

Extended Abstract

Introduction

The railways have important duties in terms of transportation in the last century of the Ottoman State during the wars. It provides important contributions to the development of the commercial and social life of the Turkish society. In this case, it can be said that the economic and social development in the cities with railway network has reached to a higher level than the other cities. A similar contribution of railroads, at least to economic and social change, would not be wrong to sample for the Denizli province. In this context, two small scale witnesses of the

railway network located on the historical Anatolian trade route, Bozkurt and Cardak Railway Stations and connected buildings.

Method

Only Çardak Station Building is actively serving today between the station buildings located at the center of Bozkurt and Çardak districts to the east of Denizli province. The plans that were provided from T.C.D.D Afyonkarahisar Province 7th Regional Directorate were checked by taking remeasurements. Both station buildings and wards were examined and photographed on site. The Bozkurt Train Station Building is used as a lodging by the station officer, apart from the actual function of the building. We were not able to conduct a detailed examination because we were not given the necessary permissions to enter the building. Information about the current situation was obtained from the station officer verbally. During the necessary examinations, there were no problems in the Çardak Train Station Building and the working ward. Books, articles and theses related to the subject were consulted for knowledge about the province.

Result and Discussion

In both stations service parts and the resident of the movement officer are considered together. The common feature of the railway station buildings is that they are well preserved compared to their working barracks. It is also possible to connect their robustness to their continuous service. Bozkurt Train Station Building has an inclined roof with a wooden porch. In the Çardak Train Station Building, the entrance axis is moved from the front to the inside. Even though both buildings one storey they were built in different dimensions. The buildings generally have the same features in terms of architectural technique, material and decoration. The station buildings are located in east-west direction while the entrances are south. Bozkurt Station shows a feature with a smaller longitudinal dimension; Çardak Station is located on a wider area and expanding to the widthwise plan. The garden, which is not seen at Bozkurt Train Station, is seen at the Çardak Train Station. Both railway station buildings are single storey, covered with gable roof and marcil tile. Although it is difficult to say a definite thing about the building material because the walls of both station buildings are plastered today, those who know the authentic aspect of the building describe the rusticated material of the Çardak Operation Ward. Both buildings are extremely unadorned. The functionality of the buildings is more important than the decoration. Wooden materials used in door and window fittings are original.

Although they don't present a unity on their plannings the sergeant's lodgings and workers' wards have been functionally divided into two parts as bedding rooms for master worker and other workers. In Bozkurt, a separate and equal distribution is seen for both parts, while Çardak, the oven and toilet have been converted into common usage. Just like Bozkurt Sergeant Lodge and Worker Ward, the Çardak Sergeant Lodge and the Worker Ward located in north-south direction. Entrance in Çardak is from south and in Bozkurt is from north. The Bozkurt Sergeant

Lodge and the Worker ward are illuminated by more windows than the Çardak. While Bozkurt Sergeant Lodge and Worker Ward showed less labor-intensive workmanship, it became more important in Çardak. Similar examples of Çardak Sergeant Lodge and the brick plastered arches in the Worker Ward are visible on the tops of the doors and windows of Kaklık Station Building and Kocabaş Station Building, which are heading towards Denizli center. Both the Bozkurt and the Çardak Sergeant Lodges and Worker Wards are built in a very simple way, unadorned. The projected door and window frames and the surbased brick arches which are positioned above them, are striking as aesthetic little touches. The application of the rusticated cornerstones applied at the corners of the Çardak sergeants' building and the ward of the workers are similar to the public buildings of the period.

Kaklık (Kızılkaklık) and Kocabaş Train Stations Building, which are located on the line of İzmir-Aydın and Branches and opened in October 1889, also presents similar form features, thus this shows that there is a similar plan practice for such small stations. It can be seen that they were loyal to single storied, east-west oriented, hip roof covered and built with straight cut stone building style with, which does not change much in accordance with topography.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI'NDA YENİDEN YAPILANMA: MERKEZ TEŞKİLAT YÖNETİCİLERİNE GÖRE BİR DEĞERLENDİRME ^{1/2}

Hasan TABAK

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, hasantabak@gazi.edu.tr

Nezahat GÜÇLÜ

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, nguclu@gazi.edu.tr

Makale Geliş Tarihi: 17.07.2017 Makale Kabul Tarihi: 24.09.2017

Özet

Bu araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı yöneticilerinin 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile meydana gelen yeniden yapılanmaya ilişkin görüşlerinin değerlendirmesini yapmaktır. Araştırma olgubilim deseninde nitel bir çalışma olup çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde görev yapan grup başkanları oluşturmaktadır. Araştırma bulguları incelendiğinde, bakanlık hizmet birimleri ve görev yapılan hizmet birimi içinde koordinasyonun yatay olarak genişlediği, değişimin gerekçelerinin başında bürokrasi ve bakanlığın hantal yapısının bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Teorinin örgüt yapısı üzerinde önemli göstergesi olan uygulama açısından, gerek karar alıcılara gerekse uygulayıcılara mevcut durumun yönetim süreçleri bağlamında etkililiğinin geliştirilmesi ve geliştirilerek iyileştirilmesi önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Millî Eğitim Bakanlığı, 652 sayılı KHK, değişim, yeniden yapılanma

REORGANIZATION IN THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION: AN ASSESSMENT ACCORDING TO CENTRAL ORGANIZATION ADMINISTRATORS

Abstract

The purpose of this study is to evaluate opinions of central organization administrators of Ministry of National Education about the reorganization set in Decree Law No. 652. In this study, qualitative research method and phenomenology design were conducted and an interview form was used to collect. The study group consists of Group Presidents working in Board of Education, General Directorate of European Union and Foreign Relations, General Directorate of Religious Education, General Directorate of Lifelong Learning, General Directorate of Vocational and Technical Education, General Directorate of Secondary Education, General Directorate of Special Education and Guidance Services,

¹ Bu çalışma Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalında yürütülmüş olan "Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı Yöneticilerinin Yeniden Yapılanmaya İlişkin Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümünden hazırlanmıştır.

² Makale konusu 14 Eylül 2011 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile sınırlı tutulmuştur.

General Directorate of Innovation and Education Technologies. Analysis of study results showed that coordination in the service units of the ministry and within the service unit expands horizontally and the leading reasons for change are bureaucracy and cumbersome structure of the ministry. In terms of the implementation that is an important indicator of theory on organizational structure, it can be suggested that both decision makers and implementers determine the effectiveness of the current situation in terms of management processes and enhance it by making developments.

Key words: Ministry of National Education, Decree Law No. 652, change, reorganization.

Giriş

Küreselleşme ile yaşanan gelişmeler doğrultusunda örgütlerin bir değişme sürecine girdiği görülmektedir. Örgütler girilen değişme sürecini, çağa uyum sağlamanın bir gerekçesi olduğu varsayımı ile paradigmasını değiştirmektedir. Örgütler başlayan bu değişim sürecini yönetme amacıyla dönüşüm paradigmasını araç olarak kullanmaktadır. Çünkü paradigmanın rasyonel tutarlığı yasa ve teorilerle ortaya koyulmuş bilimsel ifadeler olarak kabul görmektedir (Kuhn, 1970). Dolayısıyla araştırmaların daha çok değişim ve örgütlerde değişim üzerine kurgulandığı dikkati çekmektedir (Bouckenooghe, 2010; Fullan, 2007; Greenwood ve Hinings, 1996; Oreg, Vakola ve Armenakis, 2011; Özdemir, 2013; Weick ve Quinn, 1999). Araştırma bulguları incelendiğinde ise, örgütlerde değişim nedeninin tanılanmaması uygulama noktasında bazı problemlere neden olabileceği sonucuna ulaşılmaktadır (Bernierth, 2004; Fagenson-Eland, Ensher ve Burke, 2004; Fay ve Lührmann, 2004; Lewin, 1947; Palumbo ve Styskal, 1974; Piderit, 2000; Schein, 1996).

Bu bağlamda, kronolojik açıdan bakıldığında sosyal sistemler konusundaki ilk bilimsel çalışmalar, sistemleri belirleyen en önemli unsurların başlangıç koşulları ve yapıları olduğunu öne sürmüştür (Şimşek, 1997, s.11). Örgütsel değişimin temel boyutları arasında *yapı* dikkati çekmektedir. Diğer bir ifadeyle yapısal değişikliklerin davranış ile ilişkisinden söz etmek mümkündür. Yapısal değişikliğin davranış ile ilişkisi aynı zamanda uygulamaya yansıtılması anlamını taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde örgütsel değişimin amacına ulaşmasının şartlarından bir tanesinin *davranış* boyutuna indirgenmesi olduğu önemli bulunan bir vurgudur (Baligh, 2006; Bolat, 2017; Bursalioğlu, 2012; Csaszar, 2009; Mehan, 1978; Riggall ve Sharp, 2008; Rowan, 1982; Rutherford, 2006; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2006). Dolayısıyla yapısal değişimin uygulamaya yansıtılmasında temel göstergenin davranış çıkarımı yapılabilir.

Örgütsel Yapı

Örgütte yapı kavramı, gerek yönetim gerekse örgüt kuramları içerisinde farklı şekillerde açıklanmaktadır. Ancak örgütte yapıdan önce örgüt kavramının tanımlanması daha doğru olacaktır. Örgütler, ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş, belirli görevlere sahip insanlardan oluşmaktadır. Örgüt içerisinde birbirine bağlı görevlerin ve insanların nasıl ilişkilendirildiği konusu ise örgüt yapısını meydana getirmektedir (Bursalioğlu, 2012; Child, 1984; Daft, 2008; Efil, 1996;

Koçel, 2005; Mullins, 2005). Child (1972) ise (1) uzmanlık (2) standardizasyon (3) formülizasyon (4) yapılandırma olarak sıraladığı örgüt yapısı boyutlarını;

Uzmanlık. Birden fazla tanımlama yapmak mümkündür (1) fonksiyonel uzmanlaşma: yapılan işin fonksiyonu ölçüsünde ayrılma, (2) rol uzmanlaşma: iş bölümlerinde pozisyonlar arasındaki alanlar içinde ayrılması,

Standardizasyon. Eylemlerde sabit prosedürlere ve kurallara göre sürecin işletilmesi,

Formülizasyon. Talimatların belli bir prosedür çerçevesinde yazılı iletişim kurulması,

Merkezileştirme. Örgütü etkileyen kararlarda yetki odağının hiyerarşinin daha üst seviyesinde sınırlanması,

Yapılandırma. Örgütün şekil itibarıyla dikey-yatay, hiyerarşide seviye sayısı gibi çeşitli boyutları,

olarak tanımlamaktadır.

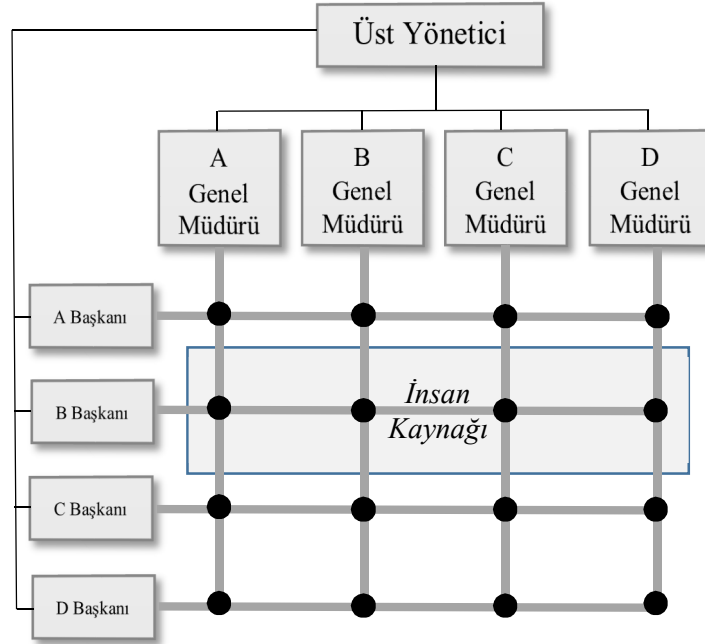
Mintzberg (1993), örgüt yapı boyutlarını örgüt yapı modelleriyle ilişkilendirerek açıklamıştır. Genel olarak örgütte tepe veya üst yönetimin diğer bir ifadeyle kara alıcıların bulunduğunu, alınan kararların orta düzeyde uygulamasını sağlayan orta kademe yöneticiler olduğunu söylemektedir. Orta kademe yöneticilere doğrudan bağlı hem teknik hem de destek personelinin varlığı örgütün orta kademesini destekler niteliktedir. Orta kademeyle daha çok iletişimde olup örgütte yönetim kademelerinin tamamına bağlı örgütün çekirdeğini oluşturan yapı boyutu alt kademeyle oluşturmaktadır.

Matriks Örgüt

Örgüt yapılarının nasıl modelleneceği konusu yönetim teorileri alanyazınının uzun zamandır araştırdığı konulardan bir tanesidir. Geleneksel olarak adlandırılan dikey yapı modellerine, katı kurallara dayalı hiyerarşik yetkiyle oluşan yapılara alternatif arayışı yatay genişleme düşüncesiyle cevap bulmuştur (Daft, Murphy ve Willmott, 2010). Yapıyı yatay olarak geliştirme düşüncesinin üzerinde durulması matriks örgüt yapı modelini ortaya çıkarmıştır (Jones, 2010; Mintzberg, 1993).

Matriks örgütler, geçici veya daimi nitelikte kurulabilen, bölümler arasında yatay ve çapraz ilişkileri dolayısıyla astlarla üstler arasında çoklu emir-kumanda ilişkilerini esas alan bir örgütlenme tarzıdır. Hatta bu örgüt tipinde bazı yöneticiler iki üste bağlıdır (Dinçer, 2008, s.116-117). Bu şekilde bağlı olma durumu grup düşüncesine uyumu gerekli kılmaktadır. Grup uyumu gerekliliği insan kişiliğini olumlu yönde geliştirmektedir (Efil, 1996). Diğer taraftan, örgüt yapısının daha çok yatay olması koordinasyon kurulması ve denetimi daha kolay hale getirmektedir (Beer, 2011; Galbraith, 2010).

Şekil 1: Matriks örgüt yapı modeli (Jones, 2010, s. 190)



Matriks örgüt yapıları kurumda hedeflerin açık olması, katılımcı ve güven ortamı, işbirliği ve çatışma, kişisel gelişimi sağlayıcı çalışma ortamı gibi özellikleri barındırması öngörülmektedir (Burns ve Wholey, 1993). Bu öngörülerden farklı olarak Gottlieb (2007) ise (1) yatay koordinasyonun yanı sıra dikey koordinasyonun da gerekliliği, (2) hiyerarşik pozisyonda yetki sahibi yöneticiler için alternatif otorite figürleri, (3) gerekli olmayan işlere odaklanmayarak bürokratik yapının sınırlı olması verimliliği arttıran (4) özerk çalışma birimlerinin matriks yapılarında kararlılığına vurgu yapmaktadır.

Örgütler, devamlılıklarını sürdürebilmek için örgüt içi ve dışı paydaşlarına yükledikleri önem neticesinde doğal sürecinde yapıyı boyutlandırmaktadırlar. Bu bağlamda, literatürde matriks örgüt modelinin kendine has farklı açılardan ele alınmış örgüt yapı boyutlarının henüz oluşmadığı görülmektedir. Buna karşın Galbraith (2005, 2009) matriks örgüt yapı boyutlarını, yapılan işin türüne göre insan kaynağı istihdam ederek süreç içerisinde uzmanlaşmayı, örgütün uğraşı alanına göre yönetme şeklini, hiyerarşide olduğu gibi yatay olarak da güç merkezi dağılımının farklılaşacağını, dolayısıyla yapılan işlere göre bölümlere ayrılmanın oluşturduğunu belirtmektedir.

Değişim ihtiyacı

Örgütte değişim, en başta örgütün önemini ve varlık nedenini giderek kaybetmeye başlamaması için girilmesi gereken bir süreçtir. Girilmesi gereken değişim sürecinde, değişimin nedenlerinin belirlenmesi için öncelikle değişime ihtiyaç duyulan alanlar tespit edilmelidir (Lewin, 1947). Tespit edilen ihtiyaç alanlarında meydana gelecek çağa uygun değişim eylemlerinin uygulama boyutunda geçerliliğini kazanması için insan faktörünün dikkate alınması ikincil öneme sahiptir (Bernerth, 2004; Palumbo ve Styskal, 1974). Schein (1996) ise, değişimde kültür unsuruna vurgu yapmaktadır. Bu vurgudan hareketle, örgüt içerisinde zaman içerisinde alışlagelmiş davranış kalıplarının örgüt kültürünü oluşturduğunu ve oluşmuş bu kültürün içerisinde çalışanların değişime olan inancının oluşturulmasını önemli bulmaktadır. Toplumsal, siyasi, ekonomik alanlarda meydana gelen değişimler birey ve toplumlar gibi örgütleri de derinden etkilemektedir. Değişen koşullarla birlikte örgütler amaçları doğrultusunda yapı, süreç ve işleyişlerinde değişime gitmekte, yeni örgütsel düzenlemeler yapmaktadırlar (Buono ve Kerber, 2009; Çalık, 2003). Örgütte meydana gelen bu değişimler örgütsel değişim olarak adlandırılabilir.

Örgütsel değişim, örgütte belirlenen bir süre içerisindeki değişikliklerin tamamı olarak düşünülebilir. Örgüt bütününe öğelerinde ve öğelerin birbirleriyle olan ilişkilerinde, öncekine göre nicelik ve nitelik açısından gözlenebilir bir ayrılığın olması (Taymaz, 2008), örgütün farklı alt sistemleriyle ve bu farklı alt sistemlerin kendi aralarında olan ilişkilerindeki her türlü değişiklik (Çalık, 2003) olarak tanımlanmaktadır. Daft, Murphy ve Willmott, (2010) ise örgütsel değişmeyi, bir örgütün yeni bir düşünce veya davranışı benimsemesi olarak belirtmektedir. Değişim, planlı ve plansız olarak gerçekleşebilen, etkililik, verimlilik, güdülenmek ve doyum düzeyinin artırılması gibi gelişmelerle sonuçlanması halinde olumlu, kontrolsüz bir oluşum içerisinde sapma ve verimliliğin azalması ile sonuçlanırsa olumsuz olarak nitelendirilen bir süreç olarak açıklanmaktadır. Örgütsel değişimi örgütün etkinliğini arttırmak için bugünkü durumundan gelecekte arzulanan duruma ulaşma sürecidir (Jones, 2010). Örgütlerde gerçekleşen bu değişimlerle örgütler değişen çevre koşullarına, değişen teknolojiye ve toplumun beklentilerine cevap verebilir hale gelmektedir.

Örgütsel değişimin karıştırıldığı kavramlardan biri olan **yenileşme** amaçlı ve önceden planlanmış bir değişim olarak tanımlanmaktadır. Diğer taraftan yenileşmenin yönü pozitif iken değişim negatif de olabilmektedir. Değişim, önceden planlanmamış olarak bir örgütün, sistemin ya da sürecin uygulana gelen standart usullerle yönetilemeyecek biçimde bir durumdan başka bir duruma geçmesidir. Bu olgu kendi başına bir yön belirlemediği gibi kesin bir değer yargısı da ifade etmez (Yeniçeri, 2002). **Dönüşüm** değişimden farklı olarak eski yapının yerini tamamen yeni yapıya bırakması, başkalaştırma şeklinde tanımlanmaktadır. Yani değişim bir bölümde olabilirken dönüşüm tüm sistemin değişmesini belirtebilir.

Değişme, mevcut yapı ya da sistem üzerindeki olumlu oynamaları çağrıştırırken, dönüşüm daha köklü bir yeniliği ifade etmektedir (Özden, 2008). Yakın anlamda kullanılan **gelişme** kavramı küçükten büyüğe yalınlıktan karmaşıklığa doğru nitelik ve nicelikçe değişimin oluşumudur. Gelişme bazen olumsuz yönde de olabilir. İlerleme ve olgunlaşma anlamında da kullanılmaktadır. **Reform** bozulan, kötüleşen, bir durumu düzeltme, iyileştirme sürecidir. Burada istenen ve özlenen duruma bir geçiş söz konusudur (Başaran, 2004). Reform genellikle üst yönetimlerden ya da organizasyon dışından olan yenileşme durumunu ifade etmektedir (Kezar, 2001). **Yeniden yapılandırma** ise örgütü yeniden örgütleme anlamına gelmektedir. Örgüt etkinliğini arttırmak için görev ve yetkilerin değiştiği, örgüt yapısı ve kültürünün yeniden düzenlendiği süreç olarak belirtilmektedir (Jones, 2010). Kurulmuş bir örgütün yapısı koşullara uyum sağlayamaz duruma geldiğinde amaç, yapı, işlem ve süreçlerde yapılan bu işlem aynı zamanda bir yenileşmedir (Başaran, 2004).

Millî Eğitim Bakanlığı Örgüt Yapısında Değişim (652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname)

Tarihsel Süreç. Tarihsel açıdan bakıldığında bakanlık düzeyinde ilk teşkilat 17 Mart 1857 tarihinde Maarif-i Umumiye Nezareti, eğitimle ilgili ilk düzenleme ise 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Genel Eğitim Tüzüğü) olarak belirtilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı 1923'ten 1935'e kadar "Maarif Vekâleti", 1935'den 1941 tarihine kadar "Kültür Bakanlığı", 1941'den 1946 tarihine kadar "Maarif Vekilliği", 1946'dan sonra "Millî Eğitim Bakanlığı", 1950'den sonra "Maarif Vekâleti", 27 Mayıs 1960 tarihinden sonra da "Millî Eğitim Bakanlığı" olarak Cumhuriyet'in ilanından sonrada farklı isimlerle varlığını devam ettirmiştir (MEB, 2013). 1992 yılında çıkarılan 3797 sayılı yasa Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı, Bakanlık makamı, Tâlim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ana Hizmet Birimleri, Danışma ve Denetim Birimleri ve Yardımcı Birimlerden oluşan bir örgüt yapısı halini almıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatının, merkeziyetçi yapısı ve bu yapının örgütün amaçlarına ulaşmasında yarattığı sıkıntılar uzun yıllardan beri akademik çalışmalar, kalkınma planları, hükümet programları, Millî eğitim şuraları, sivil toplum örgütleri tarafından hazırlanan belgelerde belirtilmektedir. Bu yapının değiştirilmesinin gerekliliği sürekli vurgulanmış ancak bu değişiklikler öncelikle biçimsel olarak planlanmış ve düzenlenmiştir. Bu aşamada görevden çok hiyerarşik yapı dikkate alınmıştır. Aynı işleri yapan birimler oluşmasının yanı sıra birimler arası görev karışıklığı ortaya çıkmıştır. (Başaran, 2004; Bursalıoğlu, 2012; MEB, 2009). Görevlerin karmaşıklaşması ve bölünmesi iletişim ve eş güdümlenme karar süreçlerini olumsuz etkilemekte, meydana gelen dikey örgütlenmede uzmanlık ihmal edilmektedir (Uluğ, 2000).

Sonuç olarak bakanlık, birimler arasında etkili bir eşgüdüm sağlayamayacak, iletişimi aksatacak ve karar etkinliğini yitirecek kadar büyük bir yapıya ulaşmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın en son stratejik plan raporunda yapının işlevsizliği ve yeniden yapılanmasının gerekliliği şu şekilde ifade edilmektedir (MEB, 2009, s.32):

“Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı, merkezden yönetim anlayışıyla ve fonksiyonel bir yapıda oluşturulmuştur. (...) Gelişen teknoloji ile birlikte yaşanan değişim daha etkin iş yapma ihtiyacı, hareket kabiliyeti yüksek yapılanmayı da gerekli kılmaktadır. Bu nedenle sadece günümüzün değil geleceğin de öngörülebilir şartlarına göre Millî Eğitim Bakanlığının kuruluş amacına ve toplumun eğitimden beklediği işlevine uygun bir Bakanlık merkez teşkilât yapısının oluşturulması zorunluluk hâline gelmiştir. Eğitim sisteminin yönetsel üst yapısının sorgulanması ve problem olarak tanımlanmasında sorun Bakanlığı küçültmek ya da büyütme değil, temel işlevlerini etkin ve verimli olarak yürütmesini sağlayacak teşkilât yapısının oluşturulmamasıdır.”

Millî Eğitim Bakanlığının yeniden yapılanması ile ilgili konulara Millî Eğitim Şûralarında da sıkça yer verilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (1962, 1974, 1988, 1996, 2010) toplanan şûralarında Bakanlık teşkilatının çok genişlediği belirtilmiştir. Alınan kararlarda, koordinasyonu sağlayan, uzmanlık gücünü verimli kullanan, yetki ve sorumlulukların dengeli dağıtılması yoluyla sisteme işlerlik kazandıracak yeni bir yapılanmaya gidilmesinin gerektiği yer almaktadır. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığının en son örgütsel yapısı 14 Eylül 2011 tarihinde çıkarılan “Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile düzenlenmiştir. Bu kararname ile yeniden yapılanan Bakanlık teşkilatı ile bir önceki Bakanlık teşkilat şemasına Şekil 2’de yer verilmiştir.

Şekil 2 ve Tablo 2 incelendiğinde 14 Eylül 2011 tarihinde yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile bazı yapısal değişiklikler yapılmıştır. Genel olarak bu değişikliklere bakıldığında 34 birimden oluşan Bakanlık merkez teşkilatı, hizmet birimleri adı altında birim sayısı 19’ a düşürülmüştür. Sonuç olarak gerek bazı hiyerarşik kademelerin kaldırıldığı gerekse bazı birimlerin birleştirildiği görülmektedir. Dolayısıyla daha sade bir örgüt yapısı halini aldığı söylenebilir.

Tablo 2: Millî Eğitim Bakanlığının Merkez Teşkilat Yapısında Yapılan Değişikliklerin Karşılaştırılması

	3797 sayılı kanun	652 sayılı KHK
Değiştirilen	Teftiş Kurulu Başkanlığı	Rehberlik ve Denetim Başkanlığı
	Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
	Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü	Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
	Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
	Personel Genel Müdürlüğü	İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü
	Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü	Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
Birleştirilerek yeniden yapılandırılan	Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü / İlköğretim Genel Müdürlüğü	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü
	Yurt Dışı Eğitim Öğretim Genel Müdürlüğü / Dış İlişkiler Genel Müdürlükleri birleştirilerek	Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü
	Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü / Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü / Ticaret ve Turizm Genel Müdürlüğü	Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü
Kurulan	Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü, İnşaat ve Emlak Grup Başkanlığı ve Bilgi İşlem Grup Başkanlığı	
Azaltılan	7 Müsteşar Yardımcısı	5 Müsteşar Yardımcısı
Kaldırılan	Müdürler Kurulu, Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kurulu, Öğrenci Disiplin Kurulları, Özel İhtisas Komisyonları, Yardımcı Birimlerde yer alan 11 Daire Başkanlığı ve Savunma Sekreterliği	

Türkiye'de eğitim yönetimi sistemi merkeziyetçi bir yapıya sahip olduğu, kararların neredeyse tamamının merkez teşkilatı tarafından alındığı gerekçesiyle sıklıkla eleştirilmekte (Bursalıoğlu, 2012; Köksal, 1999; Uluğ, 1998), daha sade ve dinamik yeni bir yapının gerekliliği vurgulanmaktadır (Düren, 2002; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009; Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2006). Dokuzuncu Kalkınma Planında "Eğitim Sisteminin Geliştirilmesi" başlığı altında yer alan hedeflerden birisi "Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında hizmet esasına dayalı bir yapılanmaya gidilecek, kurumsal kapasite güçlendirilecek, taşra teşkilatlarına ve eğitim kurumlarına yetki ve sorumluluk devredilmesi sağlanacaktır." olarak yer almaktadır (DPT, 2006). Millî Eğitim Bakanlığı büyük bir örgüt yapısı şeklinde 36 birim ve ayrı kurullardan oluşmaktaydı. Bursalıoğlu (2012) Bakanlığın eski yapısının görevden çok biçimi esas alması nedeniyle ortaya çıkan iki sorun olduğundan bahsetmektedir. Bunlardan ilki görevlerin tekrarı ve karışması ikincisi ise aynı görevleri yapan birimlerin çoğalmasındır. 652 sayılı KHK ile merkez teşkilatın yapısı ve dolayısıyla eğitim yönetimi açısından önemli bir değişim olarak görülmektedir. Değişim sonucunda aynı görevi yapan bazı birimler birleştirilmiş, bazıları kaldırılmış, bazılarının ise görevleri yeniden tanımlanmıştır.

652 sayılı KHK ile yeniden yapılanma sürecinin nasıl bir değişim amaçladığına ilişkin çözümlenmeler KHK'nin ve iki ayrı yapının yakından incelenmesi yoluyla gerçekleştirilebilir. Bu konuda sistemin içinde bulunan üst düzey yöneticilerin konu ile ilgili görüşlerinin irdelenmesi yapısal değişikliğin uygulama noktasında değerlendirilmesine olanak sağlayacaktır.

Yöntem

Millî Eğitim Bakanlığının 652 sayılı KHK ile Teşkilat yapısında meydana gelen değişiklikleri yönetici görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırma olgubilim (fenomenoloji) (Marton, 1988; Yıldırım ve Şimşek, 2008; Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2010) deseninde nitel bir çalışmadır. Görüşme (a) derinlemesine veri elde etme (b) araştırma yapılmak istenilen alan uzmanını kişi bazında seçme (c) araştırma kapsamında kurulan hipotezleri test etme (d) veri toplama sürecinde teke tek olmanın yanı sıra grup odaklı görüşme olanağı sağlama gibi özellikleri bulunmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi sınıflamasında yer alan maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine incelenmesini, maksimum çeşitlilik örnekleme çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığının saptanmasını amaç edinmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.107-110). 652 sayılı KHK'nin yürürlüğe girdiği 14/11/2013 tarihli ve 28054 sayılı Resmi Gazetede, Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatına 100 grup başkanlığı tahsis edilmiştir. Tahsis edilen grup başkanlığı kadrolarının 78 tanesi atanmış, atanmış bazı grup başkanlarının birden fazla grup başkanlığı görevi yürüttüğü belirlenmiştir. Sonuç olarak 65 grup başkanı

görev yapmaktadır. Bahsi geçen çalışma grubunu belirleme yöntemlerine göre araştırmanın çalışma grubu, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde görev yapan toplamda 13 grup başkanından oluşmaktadır. Genel olarak, grup başkanlarının görev süreci 15 yıl ile 40 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Bu pozisyondaki görev süreleri ise 11 ay ile 24 ay arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması süreci planlanırken, görüşmecilerin pozisyonları ve bu pozisyonlarına bağlı olarak iş yüklerinin yoğunluğu dikkate alınarak kısmen zaman yayılmış ve her bir görüşmeciye görüşme için alternatif görüşme randevu tarihleri belirlemeleri istenmiştir. Belirtilen bu görüşme takvimine göre her bir katılımcının verdiği randevulara sadık kalınarak görüşmeler katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri ve istedikleri ortamlarda gerçekleşmiştir. Her bir görüşme ortalama 40 dakika sürmüştür. Katılımcının ses kaydına izin vermediği durumda ise yüz yüze yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından not edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Mason, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda verilerin analizinde (a) Görüşme verilerinin bilgisayar ortamına aktarılması (b) Kodların belirlenmesi ve organize edilmesi (c) İlgili literatür dahilinde temaların oluşturulması aşamaları izlenmiştir. Sonuç olarak ise görüşme formunda yer alan sorulara verilen yanıtların gerek anlamlandırılması gerekse karşılaştırılabilirliği amacıyla oluşturulan temalarda görüş bildiren katılımcıların ifadeleri tablolaştırılmıştır.

Bulgular

652 sayılı KHK ile 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun arasındaki farklılıkların genel değerlendirmesine ilişkin bulgular:

Bürokrasinin işleyişi, sadece belirli bir hukuk tipini değil özgül bir zihniyeti de gerektirmektedir. Sistemli kurallardan oluşan birim sayısı sadeleştirilmiş ve genelleşmiş bir örgüt sistemi olmaksızın bürokratik örgütlerin yaşaması mümkün değildir (Van der Loo ve Van Reijen, 2006, s.140). Bu bağlamda katılımcılardan GB₂, “Önceki yapıda genel müdür ya da birim amiri genel müdür genel müdür yardımcısı daire başkanı, şube müdürü, şef, memur gibi bir yapılanma vardı dolayısıyla bunlar ortadan kaldırıldı aradaki kademelendirmeyi biraz daha azalttı” ifadesi bürokrasi kademesinin azaltıldığını belirtmektedir. Bu görüşe benzer olarak GB₃ ise ana hizmet ve yardımcı hizmet birim sayılarının yaklaşık üçte birinin azaltıldığını ifade

etmektedir. Katılımcılardan GB₉, “Çok sayıda benzer görev farklı hizmet birimlerinin, görev tanımları içinde yer almaktaydı.” görüşü bir önceki örgüt yapısında aynı ya da benzer görevlerin farklı hizmet birimleri tarafından icra edildiği yönündedir. Başka bir ifadeyle bir hizmet biriminin üstlendiği görevi farklı birimlerin de yaptığını, birimler arası iş ve sorumluluk dağılımında denge unsurunun bulunmadığına vurgu yapmaktadır. GB₁₀ ise “Millî Eğitim Bakanlığı'nın artık sisteminin yapısının çok büyüdüğünü çok genişlediğini ve artık idare edilmesinin çok zorlaştığını” Bakanlık örgüt yapısında bürokrasinin artmasını, geniş ve büyük aynı zamanda idare edilme zorluğu yönünde görüş bildirmiştir. Diğer katılımcılardan farklı olarak GB₄ yeni yapılanma ile oluşturulan grup başkanlıklarının hiyerarşik olarak uzman personelin üstünde, genel müdürün ise altında bir yerinin olduğu yönünde görüş bildirerek bir önceki yapıya göre uygulama noktasında bürokrasinin azaldığına vurgu yapmıştır.

Tablo 3: Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatının Yeniden Yapılanmasında Meydana Gelen Farklılıkların Genel Değerlendirmesi

Temalar	Katılımcı	n
Bürokrasi	GB ₂ , GB ₃ , GB ₄ , GB ₅ , GB ₆ , GB ₇ , GB ₈ , GB ₉ , GB ₁₀	9
Örgütsel Küçülme	GB ₃ , GB ₄ , GB ₅ , GB ₆ , GB ₇ , GB ₈ , GB ₉ , GB ₁₀	8
Koordinasyon	GB ₃ , GB ₅ , GB ₈ , GB ₉ , GB ₁₀	5
Hesapverebilirlik	GB ₁ , GB ₁₀	2
Süreç odaklılık	GB ₃ , GB ₅	2
Birim sorumluluğu	GB ₄ , GB ₅	2
Kariyer basamağı	GB ₆ , GB ₇	2
Hantallık	GB ₂	1
Verimlilik	GB ₅	1
Yatay yapı	GB ₃	1

Katılımcılardan GB₆ ve GB₇ birbirleriyle benzer görüş belirtmişlerdir. GB₆, “Zira Bakanlığımızda genelde öğretmenlerle yürüyen işler yürümekte idi burada öğretmenler tamamen devre dışı bırakılıp uzmanlık kariyer basamağı getirildi.” ifadesini kullanırken, GB₇, “Kadro değişikliği ve istihdam şekli, Bakanlık teşkilatında öğretmen görevlendirilmesi ile hizmet yürütülmesi şeklinde yürütülen uzman istidamı politikası getirilmiştir.” ifadesini kullanmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde Bakanlığın yeniden yapılanması sonucu uzmanlık kariyer mesleğinin getirildiğine vurgu yapılmaktadır. Van der Loo ve Van Reijen (2006, s.142) ise örgütlerde kendi kariyerini düşünen ve örgütün taleplerine mümkün olduğu kadar uyum sağlayan kişi örgütün verimliliğini üst noktalara ulaştıracağına vurgu yapmaktadır. Katılımcılardan GB₅'in “Eski durumda birimlerin fazlalığından kaynaklanan görev anlaşmazlığı ortadan kaldırılmıştır. Bir birimin yeterli olacağı ve daha planlı, koordineli sürdüreceği...” ifadesi, merkezleşme düzeyinin fazla olması örgütün koordinasyonunu olumsuz yönde etkilediğine işaret etmektedir.

652 Sayılı KHK ile yeniden yapılanmanın Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatının tümü dikkate alındığında iyileştirilme ya da önerilere ilişkin bulgular:

Genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcılardan GB₁, GB₄, GB₆,GB₇ ve GB₉*sorumluluk dağılımı* teması altında Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatının yeniden yapılandırılmasına ilişkin iyileştirilmesi gereken hüküm ve öneri görüşünde bulunmuşlardır. Katılımcılardan GB₁ ve GB₆ bazı birimlerde görev çakışmasının olduğu ve iş yükü çokluğundan bahsetmiş, tüm teşkilatın yeniden gözden geçirilerek görev ve iş yükü dağılımına netlik getirilmesinin gerekliliğini önermişlerdir. GB₄ veGB₉ ise, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının görev ve sorumluluk alanları ile ilgili iyileştirme yapılmasına vurgu yapmış, kimlerin öğretmen olacağı dolayısıyla öğretmen yeterliği ile ilgili etkin bir kurul olmasının yanında kurulun mevzuat hazırlama ile ilgili durumunun yeniden gözden geçirilmesinin gerekliliğini önermişlerdir. Katılımcılardan GB₇ ise daha çok küçülmeye gidilebileceği görüşünde bulunmuş, bilgi işlem grup başkanlığı ile yenilik ve eğitim teknolojilerinin birleştirilebileceğini önermiştir. Katılımcılardan, GB₃, GB₅ ve GB₁₀*taşra teşkilatı* teması altında, 652 sayılı KHK'nın merkez örgütle sınırlı kaldığı görüşünde bulunmuşlar, taşra teşkilatını da dikkate alan bir yasal düzenleme önermişlerdir. Katılımcılardan, GB₃ ve GB₁₀*okul odaklı* teması altında, okulun temele alınması yönünde görüş bildirmişler, taşra teşkilatının da ötesinde okulun temele alındığı birinci derecede yerelde vatandaşla muhatap olunan yapısal düzenleme önermişlerdir. Katılımcı GB₅*insan kaynağı* teması altında, sona erdirilen kadrolar ile ilgili görüş bildirmiş, "*havuz adı altındaki bir yerde toplanılan insanlardan kalitesini devam ettiren insanlardan istifade edilebilmeliydi.*" ifadesi ile sona erdirilen kadro çalışanlarından faydalanabileceği yönünde öneride bulunmuştur. Katılımcı GB₁₀*deneyim* teması altında, yeni düzenleme ile atanan bazı yöneticilerin deneyimsiz oldukları yönünde görüş bildirmiş, deneyim hususuna daha önce çalışmış eski bürokratlardan oluşan danışma birimi oluşturulabileceği önerisinde bulunmuştur. Son olarak katılımcı GB₄*koordinasyon* teması altında, mevzuat hazırlamada birimlerin çakışan veya kesişen konuları olduğunda koordinasyonun sağlanamadığı görüşünde bulunmuş, öneri olarak koordinasyonun sağlanması amacıyla ve kurulda bu konuların tartışılarak karara bağlanmasını ifade edilmektedir.

Tablo 5: Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatının Yeniden Yapılanmasında Bakanlığın Tümüne İlişkin İyileştirme ve Öneriler

Temalar	n	Katılımcı	İyileştirme	Öneriler
Sorumluluk dağılımı	5	GB ₁	Teşkilat Şemasındaki görevlerden bazıları bazı birimlerle çakışması	Teşkilat yapısında yer alan birimler tekrar gözden geçirilip yetki karmaşası engellenmeli
		GB ₄	Kurul kararını gerektiren durum olduğunda karar veren organın mütalaa vermesi	TTKB'ye öğretmenlerin alan ve branşlarını belirleme
		GB ₆	İş yükü fazlalığı	Öğretmen yeterliklerini belirleme ile yetkilendirme
		GB ₇	Bakanlıkta daha çok küçülme	İş yüklerinin daha dengeli ayarlanması
		GB ₉	TTKB'nin mevzuat hazırlama rolü	Benzer ve ilişkili görevleri yapan bilgi işlem grup başkanlığı ile yenilik ve eğitim teknolojilerinin birleştirilmesi Mevzuat hazırlama ile ilgili durumun yeniden değerlendirmesi
Taşra teşkilatı	3	GB ₃	Millî eğitim müdürlüklerinin yapısı	Taşra birimlerinde yapısal düzenleme
		GB ₅	Yalnızca merkezi örgütlenmenin değil, tüm paydaşlar üzerinde düzenleme	Taşra teşkilatını da içine alan yapısal düzenleme
		GB ₁₀	Bakanlık ve taşra teşkilatı arasındaki uyum	Taşra teşkilatını düzenleyen yasal bir düzenleme
Okul odaklı	2	GB ₃	Okulu dikkate alma	Okul merkezli bir yapı modeli
		GB ₁₀	Okul bazlı bir yönetim	Birinci derecede vatandaş ile muhatap olunan organizasyon modeli
İnsan kaynağı	1	GB ₅	Özellikle hiçbir işleme gerek kalmaksızın bazı kadroların sona erdirilmesi	Kaliteli çalışanlardan bakanlıkta faydalanma
Deneyim	1	GB ₁₀	Yöneticilerin bir kısmının deneyimsiz olması	Daha önce çalışmış eski bürokratlardan danışma birimi oluşturma
Koordinasyon	1	GB ₄	Mevzuat hazırlamada birimlerde konu çakışması	Kurul kararı ile çözüme kavuşturma

Sonuç

Elde edilen bulgular altında Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilat yapısında 652 sayılı KHK ile birlikte dikey yapıdan yatay bir yapıya dönüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yönetim süreçleri bağlamında düşünüldüğünde ise katılımcılar tarafından Bakanlık hizmet birimleri ve görev yapılan hizmet birimi içinde de koordinasyonun yatay olarak genişlediği yönünde değerlendirilmektedir. Katılımcılar tarafından kurumun iş ve işlemlerin işlerliği sürecinde bir önceki yapıya göre daha olumlu hale getirildiği görüşünün yanında bakanlık merkez teşkilat yapısının daha yalın hale getirilerek küçültülmesi meydana gelen en temel farklılıklar olduğu sonucuna ulaşıldığı söylenebilir. Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilat yapısında 652 sayılı KHK ile meydana gelen değişimin gerekçelerinin başında bürokrasi ve bakanlığın hantal yapısı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde hantal yapının gerek benzer iş sorumluluğuna sahip hizmet birimlerinin birleştirilerek gerekse bazı birimlerin iş sorumluluklarının diğer bazı birimlere devredilerek kapatılması sonucu Bakanlık yapısının küçültülmesi ile yeniliğin gerekliliği ifade edilmektedir.

Bakanlık değişim sürecinin yönetimi konusunda katılımcıların çoğunluğu tarafından koordinasyon bağlamında yorumlanmıştır. Başka bir ifadeyle koordinasyonun değişim sürecinde daha etkin hale geldiği sonucu vurgulanmıştır. Katılımcılar tarafından karar verme ve iletişim sürecinin önceki yapıya göre daha hızlı yönetildiği dolayısıyla bürokratik yapının daha işlerlik kazandığı ifade edilmiştir. Ancak az sayıda katılımcı tarafından Bakanlığın hem uzun hem de kısa vadede planlama açısından etkili olduğu görüşünde bulunulmuştur. Bu bulguyla birlikte MEB'in kısa vadeli planlarının uzun vadeli politika ve politikalara dönüştürme açısından eksikliklerin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Bakanlıkta yeniden yapılanma ile meydana gelen değişime katılımcılar tarafından gerek Bakanlığın tümünü gerekse görev yaptıkları hizmet birimlerini dikkate alarak öneri niteliğinde görüş belirtilmektedir. Bakanlığın tümü dikkate alındığında bazı hizmet birimleri ve grup başkanlıklarının sorumluluk dağılımının yeniden gözden geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir deyişle katılımcıların çoğunluğu tarafından genel olarak yeni yapılanmada sorumluluk dağılımı konusunda olumlu görüş ifade etseler de bazı hizmet birimlerinin ilgi alanları gereği sıkıntı yaşandığı ifade edilmektedir. Katılımcıların bazıları ise yeniden yapılanmanın Bakanlık merkez teşkilatı ile sınırlı kaldığı yönünde görüş belirtmektedir. Başka bir ifadeyle 652 sayılı KHK'nın getirdiği değişiklikler merkez teşkilatı ile sınırlandırılmış olsa da katılımcılar tarafından taşra teşkilatının da yeniden düzenlenmesi önerisinin Bakanlık merkez teşkilatı ile uyum ve koordinasyonu arttıracığı yönünde görüş bildirilmektedir. Görev yapılan hizmet birimi dikkate alındığında ise katılımcılar tarafından sorumluluk alanının daha özelleştirilmesi diğer hizmet birimleri ile bazı alanlarda çakışma yaşandığını görüşü belirtilmiştir. Bakanlığın tümü yönünde sorumluluk alanı kapsamında görüş belirten katılımcılar görev yaptıkları hizmet birimlerinde de benzer sonuç görüşü ifade

etmektedir. Görev yapılan hizmet birimlerinin bazılarında insan kaynağının hem değişimin kurumsallaşması hem de uzmanlık ilgi alanları açısından katılımcılar tarafından öneri getirilmektedir. Başka bir ifadeyle değişimin kurumsallaşması adına yönetim kademesinin kısa vadede çok sık değiştirilmemesi aynı zamanda görev yapılan hizmet birimleri bağlamında uzman ilgi alanlarının çeşitlendirilmesi öneri görüşü elde edildiği söylenebilir.

Kaynakça

Akyüz, Y. (2011). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: PegemA.

Ambrose, M. L., & Schminke M. (2003). Organization structure as a moderator of the relationship between procedural justice, interactional justice, perceived organizational support, and supervisory trust. *Journal of Applied Psychology, 88* (2), 295-305.

Baligh, H. H. (2006). *Organization structures (Theory and design analysis and prescription)*. New York: Springer.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel.

Beer, M. (2011). Developing an effective organization: intervention method, empirical evidence, and theory. *Research in Organizational Change and Development, 19*, 1-54.

Bernerth, J. (2004). Expanding our understanding of the change message. *Human Resource Development Review, 3*(1), 36-52.

Bolat, Y. (2017) Perceptions Of Classroom Teacher Candidates To The Turkish Education History Course: A Metaphor Analysis. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(38), 12-28.

Bouckenooghe, D. (2010). Positioning change recipients' attitudes toward change in the organizational change literature. *The Journal of Applied Behavioral Science, 46*(4), 500-531.

Buono, A. F., & Kerber, K. W. (2009). *Building organizational change capacity*. Experienced based paper on the Management Consulting Division International Conference: June 2009, Vienna. http://www.iff.ac.at/oe/full_papers/Buono%20Anthony%20F._Kerber%20Kenneth%20W.pdf adresinden 08.08.2013 tarihinde indirilmiştir.

Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (17. Basım). Ankara: PegemA.

Burton, R. M., Obel, B., & DeSanctis, G. (2011). *Organizational design a step-by-step approach* (2th Edition). New York: Cambridge University.

Child, J. (1972). Organization structure and strategies of control: a replication of the aston study. *Administrative Science Quarterly, 17*(2), 163-177.

Child, J. (1984). *Organization: A guide to problems and practice*. London: Athenaeum.

Cohen, L., Monion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.

Csaszar, F. A. (2009). *Organizational structure as a determinant of performance*. (Published doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI: 3363274). University of Pennsylvania, Pennsylvania.

Çalık, T. (2003). Eğitimde değişimin yönetimi: kavramsal bir çözümleme. *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*, 36, 536-57.

Daft R.D., Murphy, J.& Willmott, H.(2010). *Organization theory and design*.Singapore:Seng Lee.

Daft, R.L. (2008). *Organization theory and design*. USA: Nelson.

Diñçer, Ö. (2008). *Örgüt geliştirme teori, uygulama ve teknikleri (2. Baskı)*. İstanbul: Alfa.

DPT, (2006). Dokuzuncu kalkınma planı (2007-2013). T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu. plan9.dpt.gov.tr/oik51_yuksekogretim/51egitimy.pdf adresinden 20.04.2013 tarihinde indirilmiştir.

Düren, Z. (2002). *2000'li yıllarda yönetim*. İstanbul: Alfa.

Efil, İ. (1996). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı.

Fagenson-Eland, E., Ensher, E. A., & Burke, W. W. (2004). Organization development and change interventions a seven-nation comparison. *Journal of Applied Behavioral Science*, 40, 432-464.

Fay, D., & Lührmann, H. (2004). Current themes in organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(2), 113-119.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College.

Galbraith, J. R. (2005). *Designing the customer- centric organization a guide to strategy, structure, and process*. San Francisco: Jossey-Bass.

Galbraith, J. R. (2009). *Designing matrix organizations that actually work how ibm, procter & gamble, and others design for success*. San Francisco: Jossey-Bass.

Galbraith, J. R. (2010). The multi-dimensional and reconfigurable organization. *Organizational Dynamics*, 39(2), 115-125.

Gottlieb, M. R. (2007). *The matrix organization reloaded adventures in team and project management*. London: Praeger.

Greenwood, R., & Hinings, C. R. (1996). Understanding radical organizational change: Binging together the old and the new institutionalism. *Academy of Management Review*, 21(4), 1022-1054.

Hall, R. H. (1962). Intraorganizational structural variation: application of the bureaucratic model. *Administrative Science Quarterly*, 7(3), 295-308.

Hall, R. H., & Tittle, C. R. (1966). A note on bureaucracy and its correlates. *American Journal of Sociology*, 72(3), 267-272.

Jones, G. (2010). *Organizational theory, design and change* (6th edition). New Jersey: Pearson.

Kezar, A. J. (2001). *Understanding and facilitating organizational change in the first 21st century recent research and conceptualizations*, 28(4). San Francisco: Jossey-Bass.

Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul. Beta.

Köksal, K. (1999). Yerinden yönetime evet ancak.... *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*, 17, 119-124.

Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2th edition). Chicago: The University of Chicago.

Lewin, K. (1947). Social change frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science equilibria and social change. *Human Relations*, 1(5), 5-41.

Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K.H. (2010). *Methods in educational research from theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Marton, F. (1988). Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. In R.R.Sherman&R.B.Webb (Eds). *Qualitative research in education: focus and education* (pp. 140-160). London: Routledge.

MEB, (1962). VII. Millî eğitim şûrası. ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021707_7_sura.pdf adresinden 20.04.2013 tarihinde indirilmiştir.

MEB, (1974). IX. Millî eğitim şûrası. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021628_9_sura.pdf adresinden 20.04.2013 tarihinde indirilmiştir.

MEB, (1988). XII. Millî eğitim şûrası. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021525_12_sura.pdf adresinden 20.04.2013 tarihinde indirilmiştir.

MEB, (1996). XV. Millî eğitim şûrası. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021410_15_sura.pdf adresinden 20.04.2013 tarihinde indirilmiştir.

MEB, (2009). *MEB 2010-2014 stratejik planı*. http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf adresinden 20.04.2013 tarihinde indirilmiştir.

MEB, (2010). *XVIII. Millî eğitim şûrası*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/27014218_18_sura.pdf adresinden 20.04.2013 tarihinde indirilmiştir.

MEB, (2012). *2013 yılı bütçe sunuşu*. <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/bhm/MEB2013Butcesi.pdf> adresinden 20.04.2013 tarihinde indirilmiştir.

MEB, (2013) içinde Millî eğitim bakanlığının kısa tarihçesi. <http://www.meb.gov.tr/meb/tarihce.html> adresinden 20.04.2013 tarihinde alınmıştır.

Mehan, H. (1978). Structuring school structure. *Harvard Educational Review*, 48(1), 32-64.

Mintzberg, H. (1993). *Structure in fives designing effective organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.

Mullins, L. J. (2005). *Management and organisational behaviour*. London: Pearson.

Oreg, S., Vakola, M., & Armenakis, A. (2011). Change recipients' reactions to organizational change: A 60-year review of quantitative studies. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 47(4), 461-524.

Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (geliştirilmiş 7. baskı). Ankara: PegemA.

Özden, Y. (2008). *Eğitimde yeni değerler. eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem.

Palumbo, D. J., & Styskal, R. A. (1974). Professionalism and receptivity to change. *American Journal of Political Science*, 18(2), 385-394.

Piderit, S. K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: a multidimensional view of attitudes toward an organizational change. *The Academy of Management Review*, 25(4), 783-794.

Reimann, B. C. (1973). On the dimensions of bureaucratic structure: an empirical reappraisal. *Administrative Science Quarterly*, 18(4), 462-476.

Resmî Gazete (2011). *Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname* <http://www.resmigazete.gov.tr/default.aspx#> adresinden 20.04.2013 tarihinde indirilmiştir.

Riggall, A. & Sharp, S. (2008). *The structure of primary education: england and other countries(Primary Review Research Survey 9/1)*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.

Rowan, B. (1982). Organizational structure and the institutional environment: The case of public schools. *Administrative Science Quarterly*, 27, 259-279.

Rutherford, C. (2006). Teacher leadership and organizational structure: the implications of restructured leadership in an edison school. *Journal of Educational Change*, 7, 59-76.

Sanghi, S. (2007). *The Handbook of competency mapping understanding, designing and implementing competency models in organizations* (2th Edition). New Delhi: SAGE.

Schein, E. H. (1996). Kurt Lewin's change theory in the field and in the classroom: notes toward a model of managed learning. *Systems Practice*, 9(1), 27-47.

Şimşek, H. (1997). *Yirmibirinci yüzyıl eşiğinde paradigmlar savaşı: Kaostaki Türkiye*. İstanbul: Sistem.

Taymaz, H.(2007). *Okul yönetimi*. Ankara: PegemA.

Uluğ, F. (1998). Eğitim sisteminde değişime yapısal uyum sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14, 153-166.

Uluğ, F. (2000). Millî eğitim bakanlığı merkez örgütü üzerine analitik bir değerlendirme. İçinde 2000 Yılında Türk Millî Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu, Ankara, 11-13 Ocak 2001. Ankara: Eğitimde Yansımalar.

UNESCO, (2006). *Structure of the educational system*. http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Research_Highlights_Emergencies/Chapter33.pdf adresinden 20.04.2013 tarihinde indirilmiştir.

Van der Loo, H., & Van Reijen, W. (2006). *Modernleşmenin paradoksları* (Çev. Kadir Canatan). İstanbul: İnsan.

Weick, K. E., & Quinn, R. E. (1999). Organizational change and development. *Annual Review of Psychology*, 50, 361-386.

Yeniçeri, Ö. (2002). *Örgütsel değişimin yönetimi*. Ankara: Nobel.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin.

Extended Abstract

Introduction

It is seen that organizations are entering a changing process in the direction of developments experienced with globalization. Organizations change their paradigms with the assumption that the change process entered is a reason for keeping up with the modern era. Organizations have begun to use this transformation paradigm as a tool to manage the process because the rational coherence of the paradigm is regarded as a scientific expressions supported by

laws and theories (Kuhn, 1970). Therefore, it is noteworthy that researches are mostly focused on change and change in organizations (Bouckenooghe, 2010, Fullan, 2007, Greenwood and Hinings, 1996, Oreg, Vakola and Armenakis, 2011, Özdemir, 2013, Weick and Quinn, 1999). When the research findings are examined, it is concluded that undefined causes of change in organizations may lead to some problems that can occur in the process of application (Bernerth, 2004, Fagenson-Eland, Ensher and Burke, 2004, Fay and Lührmann, 2004, Lewin, 1947, Palumbo and Styskal, 2000; Schein, 1996).

Mintzberg (1993) explained the organizational structure dimensions by relating them to organizational structure models. In general, Mintzberg (1993) says that there are top managers, that is, the decision-makers in organizations, and there are mid-range managers that are responsible for the implementation of the decisions taken by the top managers. There are both technicians and support staff directly under the command of the mid-level managers, which supports the middle level management of the organizations. The structure dimension, which is mostly in communication with the middle level and connected to all the management levels of the organization and forms the core of the organization constitutes the lower level.

It is thought that the Matrix organization structures should include features such as openness of the objectives, a working environment that promotes participation, the feeling of mutual trust and personal development, cooperation and conflict (Burns and Wholey, 1993). Unlike this suggestion, Gottlieb (2007) emphasizes (1) the necessity of vertical coordination in addition to horizontal coordination, (2) alternative authority figures for managers in hierarchical positions, (3) increased productivity through limited bureaucratic structure that prevent workers from focusing on unnecessary procedures, and (4) the determination of autonomous working units in matrix structures.

Change in organization is a process that must be entered in order to prevent the organization from beginning to lose its importance and cause of existence in the first place. In the process of change that needs to be entered, the first thing to do is to identify the areas that need to be changed in order to determine the reasons for the change (Lewin, 1947). Organizational change can be thought as all of the changes within a defined time in the organization. Having an observable separation in the whole organization systems and the relationships among the subsystems of the organizations in terms of quantity and quality when compared to the previous one (Taymaz, 2008) is described as all the changes in the relationships between the whole organization and its different subsystems and the relationships among these different subsystems (Çalık, 2003). When the established structure of the organization is unable to adapt to the conditions, this process, which is carried out in purpose, structure, tasks and processes, is also an innovation (Başaran, 2004).

Some structural changes were made with the "Decree Law on the Organization and Duties of the Ministry of National Education" published on 14 September 2011. In general, when these changes are examined, the number of units under the name of the central unit of the Ministry, which consists of 34 units, has been reduced to 19 units. As a result, it is seen that some units are merged and some hierarchical levels are removed. Therefore, it can be said that it has become a simpler organization structure.

In the research, the analysis about what kind of change is aimed in the restructuring process with the Decree Law No. 652 can be realized through close examination of the Decree Law and two separate works. In this respect, the review of the views of senior managers within the system will enable the structural change to be assessed at the point of implementation.

Method

This study is a qualitative study in the design of the phenomenology (Marton, 1988; Yildirim and Simsek, 2008; Lodico, Spaulding and Voegtler, 2010) which aims to evaluate the changes of the Ministry of National Education with the Decree Law No. 652 according to the executive views.

The maximum diversity method included in the objective sampling method classification was used to determine the study group in the research. With the Decree Law No. 652 published in the Official Gazette No. 28054 dated 14/11/2013, 100 group heads were assigned to the Central Organization of the Ministry of National Education. It has been determined that 78 of the assigned group heads have been appointed and some of these appointed group heads are tasked with more than one group presidency. As a result, the participants of this study include 65 group heads working in the Board of Education, General Directorate of European Union and Foreign Relations, General Directorate of Religious Education, General Directorate of Lifelong Learning, General Directorate of Vocational and Technical Education, General Directorate of Secondary Education, General Directorate of Special Education and Guidance Services, General Directorate of Innovation and Education Technologies. The obtained data were analyzed using content analysis method.

Results

It was concluded from the findings of the study that the central organization structure of the Ministry of National Education has transformed from vertical structure to horizontal structure, with the Decree Law No. 652. When considered in the context of the management processes, it was seen that the participants are of the opinion that the service units of the Ministry and the coordination within the service units have expanded horizontally.

The Ministry has been interpreted in terms of coordination by the majority of the participants in the management of the change process. In other words, it is emphasized that the coordination becomes more effective in the change process.

However, it was concluded that the Ministry was found effective in terms of both long and short term planning by few participants. In light of this finding, it is concluded that the Ministry of National Education has fallen short in turning short-term plans into long-term policies.

When the whole ministry is taken into consideration, it is concluded that the distribution of responsibility of some service units and group presidencies should be re-examined. In other words, although the majority of the participants expressed a positive opinion about the distribution of responsibility in the new structure in general, it is expressed that some service units had difficulties due to their field of interests. Some of the participants point out that restructuring is limited to the central organization of the Ministry. In other words, although the amendments brought by the Decree No. 652 are limited to the central organization, it is observed that the participants recommend these re-organizations and changes to be realized in the local organizations of the Ministry and thus they believe the harmony and coordination between the central and local organizations will be increased. In the name of the institutionalization of change, it can be said that management level should not be changed very frequently in the short term, and at the same time, suggestion of diversification of special interest areas of the experts should be obtained in the context of service units. From the results, the most general recommendation is that in terms of the implementation that is an important indicator of theory on organizational structure, it can be suggested that both decision makers and implementers determine the effectiveness of the current situation in terms of management processes and enhance it by realizing the necessary and intended improvements.

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME VE MODELLERİN YEDİ İLKEYLE BİRLİKTE UYGULANMASININ KAVRAMSAL ANLAMAYA ETKİSİ*

Seda OKUMUŞ

Atatürk Üniversitesi, KKEF, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi
ABD, seda.okumus@atauni.edu.tr

Kemal DOYMUŞ

Atatürk Üniversitesi, KKEF, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi
ABD

Makale Geliş Tarihi: 22.07.2017 Makale Kabul Tarihi: 24.09.2017

Özet

Bu araştırmanın amacı yedi ilkeye göre düzenlenmiş bir eğitim ortamında işbirlikli OYU yöntemi ve modellerin birlikte kullanılmasının fiziksel ve kimyasal değişim kavramlarının anlaşılmasına etkisini belirlemektir. Araştırmada ön test- son test uygulamalı yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Erzurum şehir merkezindeki bir ortaokulun 6. sınıfında öğrenim gören üç deney grubundan 55 öğrenci ile kırsal kesimdeki bir ortaokulun 6. sınıfında öğrenim gören üç deney grubundan 66 öğrenci olmak üzere toplamda 121 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Ön Bilgi Testi (ÖBT) ve açık uçlu iki çizim sorusundan oluşan Fiziksel ve Kimyasal Değişimler Testi (FKDT) kullanılmıştır. ÖBT'deki soruların güvenilirliği için pilot uygulama yapılmış, geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. FKDT'deki soruların geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş, güvenilirliği için puanlayıcı tutarlılığına bakılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, bağımlı t-testi, tek yönlü ANOVA ve ANCOVA yapılmıştır. Ayrıca öğrenci çizimleri kavramsal olarak analiz edilmiştir. Bağımlı t testi sonuçlarına göre model gruplarının her ikisi de (ŞYİM ve KYİM) son uygulamada kavramsal anlamalarını arttırmıştır. Tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre, hem şehir merkezinde hem de kırsal kesimde model gruplarının kavramsal anlamasının diğer gruplardan daha iyi olduğu; şehir-kırsal karşılaştırmasına göre ise şehir merkezindeki deney gruplarının kırsal kesime göre kavramsal olarak daha iyi oldukları görülmüştür. Ayrıca FKDT'nin kavramsal analizlerine göre tüm gruplarda çeşitli yanlışlar belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Model, işbirlikli öğrenme, yedi ilke, fiziksel ve kimyasal değişim, kavramsal anlama

THE EFFECT OF APPLYING COOPERATIVE LEARNING AND MODELS WITH SEVEN PRINCIPLES ON CONCEPTUAL UNDERSTANDING

Abstract

The aim of this research is to determine the effect of applying models and RWA of cooperative learning seven principles on understanding of physical and chemical change concepts. It was used quasi-experimental method with pre and posttest in this research. The sample of study was comprised of totally 121 students of 6th grade; 55 students of three experimental groups from Erzurum centrum and 66 students of three experimental groups from rural area of Erzurum. For collecting data, it was used a Pre-Knowledge Test (PNT) and an open-ended drawing test (Physical and Chemical Changes Test- PCCT) which contains two drawing questions. In order to provide validity of the PNT and PCCT, it was applied expert views and for reliability of the PCCT it was compared estimators' consistency and for reliability of the PNT it was done pilot study. Descriptive statistics, paired-sample t test and one way ANOVA was done for analyzing data. In addition, it was analyzed students' drawings as conceptually. According to paired

*Bu araştırma doktora tez çalışmasından türetilmiştir.

sample- t test, both of model groups' (CSCMG and RSCMG) conceptual understandings were increased at posttest. According to one way ANOVA results, model groups were more successful than the other experimental groups both centrum and rural as conceptually; according to centrum-rural comparison, it was seen that groups from centrum were more successful than groups from rural area in conceptual understanding of physical and chemical changes. Furthermore, there were some misconceptions at students related to topic according to conceptual analyzing of the PCCT.

Keywords: Model, cooperative learning, seven principles, physical and chemical change, conceptual understanding

Giriş

İyi bir eğitim ortamı için yedi ilke, 1987 yılında Chickering ve Gamson tarafından lisans eğitiminin kalitesini arttırmak amacıyla ortaya atılmıştır. İyi bir eğitim ortamı için yedi ilke; öğrenci-fakülte etkileşiminin sağlanması, öğrenciler arası işbirliğinin sağlanması, aktif öğrenmenin sağlanması, anında dönütlerin verilmesi, görevlerin zamanında yapılması, üst düzey beklentilere karşılık verilmesi ve farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere toleranslı olunması ilkelerini kapsamaktadır (Aydoğdu, 2012; Chickering and Gamson,1987; Çavdar, 2016; Okumuş, 2017). Yedi ilkenin içeriğine bakıldığında, lisans seviyesinin yanı sıra diğer öğretim kademelerinde uygulanabileceği söylenebilir. Yedi ilkenin ilköğretim ve ortaöğretimde uygulanmasında birinci ilkedeki “öğrenci-fakülte etkileşimi” ifadesi yerine “öğrenci-okul etkileşimi” ifadesi yerinde olacaktır (Okumuş, 2017). Literatüre bakıldığında yedi ilke ile ilgili olarak lisans seviyesinde genellikle tarama çalışmalarının yapıldığı (Aydoğdu, 2012; Batts, 2005; Bishoff, 2010; Collard, 2009; Çakıroğlu, 2014; Fredrickson, 2015; Hein, 2010; Koç, Okumuş, Öztürk, Çavdar ve Doymuş, 2014; Musaitif, 2013; Öztürk, Okumuş, Koç, Çavdar ve Doymuş, 2013; Stoudt, 2006; Tirrel, 2009; Yılar, Şimşek ve Topkaya, 2015); uygulamaya dönük araştırmaların çok az olduğu (Crews, Wilkinson and Neill, 2015; Kocaman Karoğlu, Kiraz ve Özden, 2014; Okumuş, Öztürk, Koç, Çavdar ve Aydoğdu, 2013; Öztürk, 2017); ortaokul seviyesinde ise ilk kez ülkemizde uygulamaya konulduğu görülmektedir (Çavdar, 2016; Çavdar ve Doymuş, 2016a; Çavdar ve Doymuş, 2016b; Okumuş, 2017).

Yedi ilkenin eğitim sürecinde uygulanması için öncelikle öğrenme ortamlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Yedi ilke bir öğretim yöntemi olmadığı için uygulama sürecinde en az bir öğretim yöntemine ihtiyaç duymaktadır (Okumuş, 2017). Yedi ilkenin sınıf içinde uygulamaya konulması için aktif öğrenme yöntemleri kullanılabilir (Çavdar ve Doymuş, 2016a; Okumuş, 2017). Çünkü aktif öğrenme yöntemlerinde öğrenciler sürece bizzat katılmakta, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmektedirler. Öğrencinin birinci elden öğrenmesini sağlayan birçok aktif öğrenme yöntemi mevcuttur. Yedi ilkenin ikinci ve üçüncü ilkeleri ile birebir örtüştüğü için bu araştırmada işbirlikli öğrenme kullanılmıştır. İşbirlikli öğrenme küçük heterojen gruplarda öğrencilerin işbirliği içerisinde çalıştığı ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmanın yanında grup arkadaşlarının da öğrenmelerinden sorumlu oldukları bir öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005). Bu bakımdan işbirlikli öğrenmenin yedi ilke ile birlikte uygulanması öğretim sürecini daha etkili kılacaktır. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin sosyal ve akademik yönden öğrencileri geliştirmesinin yanı sıra kavramsal anlamayı da arttırdığı birçok

araştırmada ortaya konmuştur (Acar and Tarhan, 2008; Akın, 1996; Atasoy, Genç, Kadayıfçı ve Akkuş, 2007; Barbosa, Jofili and Watts, 2004; Bowen, 2000; Carpenter and McMillan, 2003; Demirci ve Sarıkaya, 2004; Doymuş, 2008; Doymuş, Karaçöp ve Şimşek, 2010; Karaçöp and Doymuş, 2013; Nakiboğlu, 2001; Shachar and Fisher, 2004; Thomaz, Malaquias, Valente and Antunes, 1995). Örneğin Koç (2014) araştırmasında işbirlikli öğrenmenin farklı tekniklerini mevcut programla karşılaştırmış ve öğrencilerin akademik başarılarına etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı belirlenmiştir. Doymuş (2008) araştırmasında kimyasal denge konusunun lisans seviyesinde öğretiminde işbirlikli öğrenmenin etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre işbirlikli öğrenenin öğrencilerin kimyasal denge konusunda akademik başarılarını ve anlamalarını arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Fen bilimleri oldukça soyut kavramlar içerdiği için öğrencilerin kavramları anlamada çeşitli problemler yaşadıkları bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Fen bilimleri dersinin özellikle kimya konuları fizik ve biyolojiye göre daha soyut kavramlar içermektedir. Ortaokulun ilk yıllarında (5. ve 6. sınıf) öğrencilerin henüz somut işlemler döneminde olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerinin soyut kavramları zihninde canlandırmalarının zor olduğu görülecektir. Bu bakımdan öğrencileri öğrenme sürecine aktif olarak katacak öğretim yöntemlerinin yanı sıra fen bilimlerindeki soyut kavramları somutlaştırmalarına imkan tanıyacak görselleştirmelerin de kullanılması, öğrencilerin kavramları daha doğru anlamalarına yardımcı olacaktır (Çavdar, Okumuş, Alyar ve Doymuş, 2016; Ergün ve Sarıkaya 2014; Jaber and Boujaoude, 2012; Karagöz ve Sağlam Arslan, 2012; Özmen ve Ayas, 2003; Philipp, Johnson and Yeziarski, 2014; Raviolo, 2001). Görselleştirmeler içerisine animasyon tekniği ve deneyler ile, üç boyutlu modeller, simülasyonlar ve analogik modeller gibi çeşitli model türleri girmektedir. Modeller, öğrencilere zihinlerinde tam olarak canlandıramadıkları bir kavramın veya konunun anlamakta güçlük çektikleri kısımlarını görerek, işiterek, dokunarak deneyimleme fırsatı sunar (Adadan, 2014; Çalık, Ayas ve Ünal, 2006; Çavdar ve Doymuş, 2016; Çavdar vd., 2016; Haury, 1989; Lavoie, 1993). Böylece model kullanımı öğrencilerin tam, doğru ve kalıcı öğrenmelerine yardımcı olur. Modellerle ilgili yapılan bazı çalışmalara bakıldığında; Liu (2006) bilgisayar modellerinin desteği ile aktif katılımlı laboratuvar çalışmalarında öğrencilerin gazlar konusundaki kavramları ne derecede anladıklarını belirlemeye çalıştığı görülmektedir. Araştırmada gaz kanunlarıyla ilgili olarak sıcaklık ile basınç arasındaki ilişkiyi kavramsal olarak anlamada, kullanılan yöntemin başarılı olduğu belirlenmiştir. Adadan (2014) araştırmasında modellerin kimya öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısını anlamalarına etkisini incelemiştir. Buna göre model-tabanlı öğrenme ortamında öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısını daha iyi anladıkları belirlenmiştir. Warfa, Roehring, Schneider ve Nyacwaya (2014) araştırmalarında çözelti kimyasında fiziksel 3D manyetik moleküler modellerin işbirlikli sorgulama tabanlı öğretimde kullanılmasını incelemiştir. Buna göre, işbirlikli öğrenmenin ve modellerin öğrencilerin konuyla ilgili anlamalarını arttırdığı, modellerin öğrencilerin düşünme ve sorgulama becerilerini arttırdığı, öğrencilerin

çözünme süreciyle ilgili doğru açıklamalar yapmaları için karar verme sürecini etkilediği ve öğrencilerin tanecik boyutunda doğru açıklamalar yaptıkları belirlenmiştir.

Bu araştırmanın amacı yedi ilkeye göre düzenlenmiş bir eğitim ortamında işbirlikli OYU yöntemi ve modellerin birlikte kullanılmasının fiziksel ve kimyasal değişim kavramlarının anlaşılmasına etkisini belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada yedi ilke entegre edilmiş fen bilimleri dersinde işbirlikli öğrenme (Okuma yazma uygulama- OYU) ve modellerin öğrencilerin fiziksel ve kimyasal değişim kavramlarını anlamaları amaçlandığı için bu amaca uygun olarak nicel araştırma yaklaşımlarından ön test- son test uygulamalı yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada şehir merkezi ve kırsal kesimden üçer grupta çalışılmış ve kontrol grubu seçilmemiştir. Her üç grupta da uygulamalar yapılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Erzurum şehir merkezindeki bir ortaokulun 6. sınıfında öğrenim gören üç deney grubundan (şehir merkezinde öğrenim gören yedi ilke+ işbirlikli öğrenme+ model grubu- ŞYİMG, N=19; şehir merkezinde öğrenim gören yedi ilke+ işbirlikli öğrenme grubu- ŞYİG, N=18 ve şehir merkezinde öğrenim gören işbirlikli öğrenme grubu- ŞİG, N=18) 55 öğrenci ile kırsal kesimdeki bir ortaokulun 6. sınıfında öğrenim gören üç deney grubundan (kırsal kesimde öğrenim gören yedi ilke+ işbirlikli öğrenme+ model grubu- KYİMG, N=24; kırsal kesimde öğrenim gören yedi ilke+ işbirlikli öğrenme grubu- KYİG, N=20; kırsal kesimde öğrenim işbirlikli öğrenme grubu- KİG, N=22) 66 öğrenci olmak üzere toplamda 121 öğrenci oluşturmaktadır. Deney gruplarında yapılan uygulamalar ve örneklem Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Uygulama Grupları ve Yapılan Uygulamalar

Yerleşim yeri	Gruplar (N)	Uygulama
Şehir merkezi	ŞYİMG (N=19)	OYU+ Yedi İlke+ Model
	ŞYİG (N=18)	OYU+ Yedi İlke
	ŞİG (N=18)	OYU
Kırsal kesim	KYİMG (N=24)	OYU+ Yedi İlke+ Model
	KYİG (N=20)	OYU+ Yedi İlke
	KİG (N=22)	OYU

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla çoktan seçmeli Ön Bilgi Testi (ÖBT) ve açık uçlu iki çizim sorusundan oluşan Fiziksel ve Kimyasal Değişimler Testi (FKDT)

kullanılmıştır. ÖBT'nin güvenilirliği için pilot uygulama yapılmış ve $KR-20=0,89$ olarak belirlenmiştir. Geçerliliği için ise uzman görüşüne başvurulmuştur. FKDT'nin ilk sorusunda öğrencilerden suyun katı, sıvı ve gaz hallerde tanecikli yapısını çizmeleri istenmektedir. Bu seviyedeki öğrencilerin suyun katı halde altıgen yapı oluşturduğunu bilmemeleri nedeniyle, katı hal gösterimini diğer maddelerde olduğu gibi tanecikler birbirlerine en yakın ve düzenli olacak şekilde çizmeleri beklenmektedir. FKDT'nin ikinci sorusunda kağıdın yırtılması ve kağıdın yanması olaylarını tanecikli olarak çizmeleri beklenmiştir. FKDT'deki soruların geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuş, güvenilirliği için puanlayıcı tutarlılığına bakılmıştır. FKDT, ŞYİMG ve KYİMG'ye model etkinliklerinin başarılı olup olmadığını belirlemek için ön ve son test olarak, ŞYİG, ŞİG, KYİG ve KİG'ye son test olarak uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Uygulamalar geçilmeden önce, grupların ön bilgilerinin denk olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ÖBT tüm gruplara ön test olarak uygulanmıştır. ŞİG ve KİG'de OYU yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntemin uygulanmasında öncelikle sınıflar 5 heterojen gruba ayrılmıştır. Her bir grup, grup başkanını ve grup adını belirlemiştir. Okuma aşamasında gruplar 6. Sınıf Maddenin Tanecikli Yapısı Ünitesinin "Fiziksel ve Kimyasal Değişimler" alt konusunu bir ders saati boyunca grupça okumuştur. İkinci ders saatinde gruplar ders kitaplarını kaldırarak konunun özetini grup arkadaşları ile birlikte grup yazma raporu şeklinde yazmışlardır. Diğer ders saatinde öğretmen en iyi grup raporunu seçmiş ve bu gruptaki öğrenciler tahtada arkadaşlarına konuyu anlatmışlardır. Öğretmen bu süreçte öğrencilerin eksikliklerini ve yanlışlıklarını düzeltmiş, onlara rehberlik yapmıştır. Konunun öğrenimi bittikten sonra FKDT, ŞİG ve KİG'ye son test olarak uygulanmıştır. Şekil 1'de okuma yazma ve uygulama çalışmalarından birer örnek verilmiştir.

Şekil 1: Okuma, yazma ve uygulama çalışmalarından örnekler



ŞYİG ve KYİG’de OYU yöntemi yedi ilke ile birlikte uygulanmıştır. Bu gruplarda da OYU’nun uygulaması ŞİG ve KİG’de olduğu gibi yürütülmüştür. OYU’ya ilave olarak bu gruplarda yedi ilke uygulamaları yapılmıştır. Yedi ilke uygulamaları hem sınıf içi hem sınıf dışı uygulamalar şeklinde yapılmıştır. Sınıf içi uygulamalarda ikinci (öğrenciler arası işbirliğinin sağlanması) ve üçüncü (aktif öğrenmenin sağlanması) ilke OYU ile; dördüncü ilke (anında dönüt verilmesi) öğrencilerin sorularına ve sorunlarına dönütler verilmesi ile; beşinci ilke (görevlerin zamanında yapılması) konu ile ilgili verilen görevlerin zamanında yerine getirilmesi ve öğretmenin zamanında kontrol etmesi ile; yedinci ilke (farklı öğrenme stillerine toleranslı olunması) sınıf

içinde farklı öğrenme stilleri kullanılmasıyla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Sınıf dışı uygulamalarda birinci ilke (öğrenci- okul etkileşiminin sağlanması) ŞYİG'de piknik ile KYİG'de yöneticilere yapılan ziyaretlerle ve altıncı ilke (üst düzey beklentilere cevap verme) öğrencilerin meslekler konusunda bilgilendirilmeleri ve cesaretlendirilmeleri ile gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar bittikten sonra FKDT, ŞYİG ve KYİG'ye son test olarak uygulanmıştır. Şekil 2'de öğrencilerle yapılan piknikten ve ziyaretlerden örnekler verilmiştir.

Şekil 2: Öğrencilerle gerçekleştirilen piknik ve ziyaretlerden örnekler



ŞYİMG ve KYİMG'de OYU yöntemi yedi ilke ve modellerle birlikte uygulanmıştır. Bu gruplarda OYU'nun yedi ilke ile birlikte uygulamalarına ilave olarak fiziksel ve kimyasal değişimler konusu ile ilgili olarak model uygulamaları yapılmıştır. Model uygulaması konunun öğretimi gerçekleştirildikten sonra yapılmıştır. FKDT, model uygulamasından önce ŞYİMG ve KYİMG'ye ön test olarak uygulanmıştır. Ardından model uygulaması yapılmıştır. Model uygulamaları için molekül modelleri seti kullanılmıştır. Fiziksel değişimin kavratılması için molekül modelleri ile öğrencilerin katı, sıvı ve gaz hallerini oluşturmaları sağlanmış ve buradan öğrencilerin hal değişiminin fiziksel bir değişim olduğunu anlamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Model uygulaması bittikten sonra FKDT, ŞYİMG ve KYİMG'ye son test olarak uygulanmıştır. Şekil 3'te model uygulamalarından örnekler verilmiştir.

Şekil 3. Model uygulamalarından örnekler



Verilerin Analizi

Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, bağımlı t- testi, tek yönlü ANOVA ve ANCOVA yapılmıştır. Ayrıca öğrenci çizimleri kavramsal olarak analiz edilmiştir. FKDT'deki sorular kavramsal olarak "doğru çizim", "kavram yanılığı içeren çizim", "yanlış/boş çizim" şeklinde sınıflandırılmıştır ve tablolar şeklinde sunulmuştur.

Bulgular

Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere geçilmeden önce tüm gruplara uygulanan ÖBT'den elde edilen tanımlayıcı istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: ÖBT'nin Şehir Merkezinde ve Kırsal Kesimde Uygulanmasından Elde Edilen Tanımlayıcı İstatistikler

Yerleşim yeri	Gruplar	N	X	SS
Şehir merkezi	ŞYİMG	24	64,67	17,29

	ŞYİG	22	73,55	16,11
	ŞİG	19	55,32	20,58
Kırsal kesim	KYİMG	23	59,04	23,78
	KYİG	19	65,21	15,89
	KİG	25	53,96	19,21

Tablo 2'ye göre ortalaması en yüksek olan grubun ŞYİG olduğu, ortalaması en düşük olan grubun KİG olduğu görülmektedir. ÖBT'nin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: ÖBT'nin Şehir Merkezinde ve Kırsal Kesimde Uygulanmasından Elde Edilen Verilerin ANOVA Sonuçları

Yerleşim yeri	Gruplar	Karelerin toplamı	df	Karelerin ortalaması	F	p
Şehir merkezi	Gruplar arası	3390,861	2	1695,430	5,269	0,08
	Grup içi	19948,893	62	321,756		
	Toplam	23339,754	64			
	Anlamlı fark			ŞYİG*- ŞİG		
Kırsal kesim	Gruplar arası	1893,161	3	631,054	1,563	,207
	Grup içi	25839,074	64	403,736		
	Toplam	27732,235	67			
	Anlamlı fark			Fark yok		

*Anlamlı farkın lehine olan grubu göstermektedir.

Tablo 3'e göre şehir merkezindeki araştırma grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ($p < 0,05$). Bu farkın hangi gruplar lehine olduğu belirlemek amacıyla varyanslar homojen dağıldığı için post hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre ŞYİG ile ŞİG arasında ŞYİG lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kırsal kesimdeki araştırma grupları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($p > 0,05$).

FKDT değerlendirilirken sorulara öğrencilerin yapmış oldukları çizimler "doğru çizim", "kavram yanlışlığı içeren çizim", "yanlış/boş çizim" şeklinde sınıflandırılmış ve puanlanmıştır. Bu puanlara göre gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. FKDT, ŞYİMG ve KYİMG'de ön ve son test olarak uygulandığı için modeller uygulanmadan önce ve modeller uygulandıktan sonra bu grupların konuyla ilgili anlamalarındaki değişimi belirlemek amacıyla elde edilen verilere bağımlı t-testi yapılmıştır. Bağımlı t- testinden elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: ŞYİMG'ye ve KYİMG'ye Ön Test ve Son Test Olarak Uygulanan FKDT'nin Bağımlı t-Testi Sonuçları

Yerleşim yeri	FKDT	N	X	SS	t	p	Anlamlı fark
Şehir merkezi	Ön	19	68,42	19,583	-5,349	0,00	Ön-Son*

	Son	19	91,32	11,648			
Kırsal kesim	Ön	24	43,33	20,198	-7,805	0,000	Ön-Son*
	Son	24	72,29	18,823			

*Anlamlı farkın lehine olduğu testi gösterir.

Tablo 4'e göre ŞYİMG ve KYİMG'deki öğrencilerin FKDT'nin ön test olarak uygulanmasında yaptıkları çizimlerden aldıkları puanlar ile son test olarak uygulanmasında yaptıkları çizimlerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p < 0,05$). Anlamlı farklılığın son test lehine olduğu görülmüştür. Etki büyüklükleri ŞYİMG'de $\eta^2 = 0,61$ olarak, KYİMG'de ise $\eta^2 = 0,73$ olarak belirlenmiştir. η^2 değeri 0,00 ile 1,00 arasında değişir ve 0,01-0,09 (küçük), 0,09-0,25 (orta) ve 0,25 ve üstü (büyük) etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2009; Can, 2016). Buna göre belirlenen oranlar yüksek seviyede bir etkiye işaret etmektedir.

Şehir merkezindeki ve kırsal kesimdeki grupların kendi aralarında FKDT bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için ANCOVA ve tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Gruplardan elde edilen tanımlayıcı istatistikler Tablo 5'te, ANCOVA sonuçları Tablo 6'da, ANOVA sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 5: Şehir Merkezinde ve Kırsal Kesimdeki Deney Gruplarına Uygulanan KDT'nin Tanımlayıcı İstatistikleri

Yerleşim yeri	Gruplar	N	X	X*	SS
Şehir merkezi	ŞYİMG	19	91,32	91,41	11,648
	ŞYİG	18	76,94	78,89	16,903
	ŞİG	18	60,28	57,47	21,927
Kırsal kesim	KYİMG	24	72,29	-	18,823
	KYİG	20	59,00	-	23,261
	KİG	22	58,41	-	21,347

X*=Düzeltilmiş ortalamaları göstermektedir.

Tablo 5'e bakıldığında ortalaması en yüksek olan grubun ŞYİMG, ortalaması en düşük olan grubun ŞİG olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Şehir Merkezinde Deney Gruplarına Uygulanan FKDT'nin ANCOVA sonuçları

Yerleşim yeri	Gruplar	Karelerin Toplamı	df	Karelerin Ortalaması	F	p
Şehir merkezi	ÖBT	697,111	1	697,111	2,406	,127
	Gruplar	9606,995	2	4803,497	16,580	,000
	Hata	14775,550	51	289,717		
	Toplam	345875,000	55			
Anlamlı fark		ŞYİMG*-ŞİG	ŞYİG*-ŞİG			

*Anlamlı farkın lehine olan grubu göstermektedir.

Tablo 6'ya göre şehir merkezinde ÖBT'den elde edilen veriler istatistiksel olarak kontrol altına alındığında araştırmaya katılan gruplar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir $F(2,51)$; $p < 0,05$. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferonni testi uygulanmıştır. Bonferonni testi sonuçlarına göre ŞYİMG ile ŞİG arasında ŞYİMG lehine ve ŞYİG ile ŞİG arasında ŞYİG lehine anlamlı bir

farklılık belirlenmiştir. Etki büyüklüğü $\eta^2=0,37$ olarak belirlenmiştir; bu oran yüksek seviyede bir etkiye işaret etmektedir.

Tablo 7: Kırsal Kesimde Deney Gruplarına Uygulanan FKDT'nin ANOVA Sonuçları

Yerleşim yeri	Gruplar	Karelerin Toplamı	df	Karelerin Ortalaması	F	p
Kırsal kesim	Gruplar arası	2828,996	2	1414,498	3,183	,048
	Gruplar içi	27998,277	63	444,417		
	Toplam	30827,273	65			
	Anlamli fark	KYİMG* - KYİG	KYİMG* - KİG			

*Anlamli farkın lehine olduğu grubu gösterir.

Tablo 7'ye göre kırsal kesimden araştırmaya katılan gruplar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p<0,05$). Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için varyanslar homojen dağıldığı için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Buna göre KYİMG ile KYİG arasında KYİMG lehine ve KYİMG ile KİG arasında KYİMG lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Etki büyüklüğü $\eta^2=0,09$ olarak belirlenmiştir; bu oran orta seviyede bir etkiye işaret etmektedir. FKDT'den elde edilen verilerin şehir-kırsal karşılaştırması yapılmış ve ANCOVA sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Araştırmaya Katılan Tüm Deney Gruplarına Uygulanan FKDT'nin ANCOVA Sonuçları

Gruplar	Karelerin Toplamı	df	Karelerin Ortalaması	F	p
ÖBT	492,849	1	492,849	1,301	,256
Gruplar	17589,739	5	3517,948	9,288	,000
Hata	42040,676	111	378,745		
Toplam	625300,000	118			
Anlamli fark	ŞYİMG* - ŞİG ŞYİMG* - KİG ŞYİMG* - KYİG ŞYİMG* - KYİMG ŞYİG* - KİG ŞYİG* - KYİG				

*Anlamli farkın lehine olduğu grubu gösterir.

Tablo 8'e göre tüm gruplarda ÖBT'den elde edilen veriler istatistiksel olarak kontrol altına alındığında araştırmaya katılan gruplar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir $F(5,111)$, $p<0,05$. Anlamli farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferonni testi uygulanmıştır. Bonferonni testi sonuçlarına göre ŞYİMG ile ŞİG arasında ŞYİMG lehine; ŞYİMG ile KYİMG arasında ŞYİMG lehine; ŞYİMG ile KYİG arasında ŞYİMG lehine; ŞYİMG ile KİG arasında ŞYİMG lehine; ŞYİG ile KYİG arasında ŞYİG lehine ve ŞYİG ile KİG arasında ŞYİG lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Etki büyüklüğü $\eta^2=0,28$ olarak belirlenmiştir ve bu oran yüksek seviyede bir etkiye işaret etmektedir.

FKDT'nin "doğru çizim", "kavram yanılgısı içeren çizim", "yanlış/boş çizim" şeklinde kavramsal olarak analizinden elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. FKDT'nin birinci sorusundan elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin FKDT'deki Birinci Soru İle İlgili Çizimlerinin (-10 °C için) Analizi

Yüzde (%)

Çizimler	ŞYİMG		ŞYİG	ŞİG	KYİMG		KYİG	KİG		
	Ön	Son			Ön	Son				
-10 °C için	Doğru Çizim*	84,2	89,5	72,2	66,7	25	70,8	65	45,5	
	Kavram	1	15,8	10,5	22,2	33,3	54,2	29,2	20	22,7
	Yanılıgısı	2	-	-	-	-	12,5	-	5	13,6
	İçeren Çizim**									
	Yanılış	1	-	-	-	-	-	-	5	-
	Çizim/Boş***	2	-	-	-	-	8,3	-	-	13,6
		3	5,3	-	5,6	-	-	-	5	4,5

*Taneciklerin birbirlerine en yakın ve en düzenli olacak şekilde çizilmesi [Bu seviyedeki öğrencilerin suyun katı halde (buz halinde) altıgen yapı oluşturduğunu bilmemeleri nedeniyle, katı hal gösterimini tanecikler birbirlerine en yakın ve düzenli olacak şekilde çizmeleri beklenmektedir.]

**1-Tanecikler arası boşluğun çok çizilmesi, 2-Bütünsel gösterim (Makro gösterim)

***1-Anlaşılmayan çizim/Boş, 2-Taneciklerin boyutlarının birbirlerinden oldukça farklı çizilmesi, 3-Farklı tanecikler çizilmesi.

Tablo 9'a göre -10 °C'deki buz için ŞYİMG ve KYİMG'deki öğrencilerin son testte doğru çizim oranlarını artırdıkları görülmektedir. Ayrıca şehir merkezindeki grupların kırsal kesime göre doğru çizim oranlarının fazla olduğu görülmektedir. Bu soruda doğru çizim yaparak en başarılı olan grubun ŞYİMG, en başarısız olan grubun KİG olduğu belirlenmiştir. Tüm gruptaki öğrencilerin en fazla sahip oldukları kavram yanılıgısı "Tanecikler arası boşluğun çok çizilmesi" dir. Öğrencilerin sahip oldukları bir diğer önemli yanılıgı ise "bütünsel gösterim (makro gösterim)" dir. Makro gösterime kırsal kesimdeki öğrencilerde rastlanmıştır.

Tablo 10: Öğrencilerin FKDT'deki Birinci Soru İle İlgili Çizimlerinin (50 °C için) Analizi

Çizimler	ŞYİMG		ŞYİG	ŞİG	KYİMG		KYİG	KİG		
	Ön	Son			Ön	Son				
50 °C için	Doğru Çizim*	63,2	100	77,8	55,6	25	75	50	40,9	
	Kavram	1	-	-	-	16,7	-	5	18,2	
	Yanılıgısı İçeren	2	21,1	-	11,1	22,2	25	-	15	22,7
	Çizim**	3	5,3	-	-	-	-	-	-	
		4	5,3	-	5,6	-	8,3	-	10	-
		5	-	-	-	-	25	25	-	9,1
	Yanılış	1	-	-	-	-	-	-	5	-
	Çizim/Boş***	2	-	-	5,6	5,6	-	-	15	4,5
		3	5,3	-	-	5,6	-	-	-	-
		4	-	-	-	-	-	-	-	4,5

* Suyun sıvı halde tanecikli olarak çizilmesi

**1-Bütünsel gösterim (makro gösterim), 2-Taneciklerin sıralı olacak şekilde çok düzenli çizilmesi, 3-Taneciklerin katı haldekine göre büyümüş olarak çizilmesi, 4-Tanecikler arası boşluğun çok az çizilmesi (Katı hal), 5-Tanecikler arası boşluğun çok fazla çizilmesi (gaz hal)

***1-Anlaşılmayan çizim, 2-Farklı tanecikler çizilmesi, 3-Taneciklerin boyutlarının birbirlerinden oldukça farklı çizilmesi, 4-Boş

Tablo 10'a göre 50 °C'deki su için ŞYİMG ve KYİMG'deki öğrencilerin son testte doğru çizim oranlarını artırdıkları görülmektedir. Ayrıca şehir merkezindeki grupların kırsal kesime göre doğru çizim oranlarının fazla olduğu görülmektedir. Bu soruda doğru çizim yaparak en başarılı olan grubun ŞYİMG, en başarısız olan grubun KİG olduğu belirlenmiştir. Tüm gruptaki öğrencilerin en fazla sahip oldukları kavram yanılığı "Taneciklerin sıralı olacak şekilde çok düzenli çizilmesi" dir. Öğrencilerin sahip oldukları bir diğer yanılığı ise "bütünsel gösterim (makro gösterim)" dir. Makro gösterime kırsal kesimdeki öğrencilerde rastlanmıştır. Dikkat çekici bir diğer yanılığı ise ŞYİMG'de ön testte (%5,3) belirlenen "Taneciklerin katı haldekine göre büyümüş olarak çizilmesi" dir.

Tablo 11: Öğrencilerin FKDT'deki Birinci Soru İle İlgili Çizimlerinin (110 °C için) analizi

Çizimler	Yüzde (%)								
	ŞYİMG		ŞYİG	ŞİG	KYİMG		KYİG	KİG	
	Ön	Son			Ön	Son			
Doğru Çizim*	63,2	89,5	83,3	72,2	62,5	95,8	60	59,1	
110 °C için	Kavram	1	-	-	5,6	-	-	15	9,1
	Yanılığı	2	-	-	-	8,3	4,2	5	-
	İçeren	3	-	-	5,6	5,6	8,3	-	4,5
	Çizim**	4	-	-	-	12,5	-	15	18,2
		5	36,8	10,5	5,6	11,1	4,2	-	-
Yanlış	1	-	-	-	-	-	-	-	
Çizim/Boş***	2	-	-	-	-	-	-	4,5	
	3	-	-	5,6	-	-	-	-	
	4	-	-	-	5,6	4,2	-	5	
		4	-	-	-	5,6	4,2	-	4,5

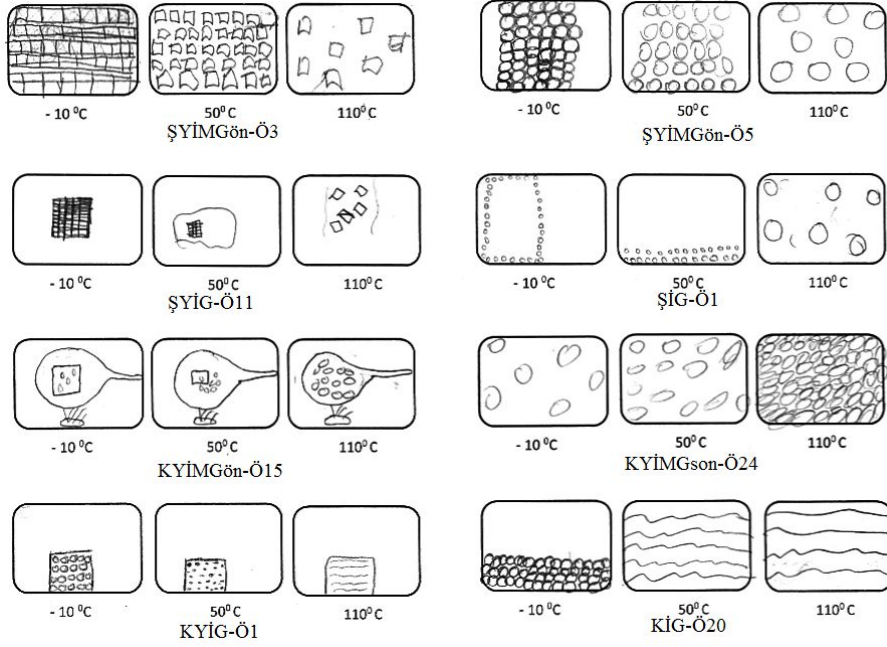
*Taneciklerin birbirlerinden bağımsız halde ve aralarında çok mesafe olacak şekilde çizilmesi

**1-Tanecikler arası boşluğun az çizilmesi (sıvı hal), 2-Tanecikler arası boşluğun çok az çizilmesi (katı hal), 3-Taneciklerin sıralı olacak şekilde çok düzenli çizilmesi, 4-Bütünsel gösterim (makro gösterim), 5-Taneciklerin katı ve sıvı haldekine göre büyümüş olarak çizilmesi

***1-Anlaşılmayan çizim, 2-Tanecikler arasına başka tür taneciklerin çizilmesi, 3-Taneciklerin boyutlarının birbirlerinden oldukça farklı çizilmesi, 4-Farklı tanecikler çizilmesi

Tablo 11'e göre 110°C'de su buharı için ŞYİMG ve KYİMG'deki öğrencilerin son testte doğru çizim oranlarını artırdıkları görülmektedir. Bu soruda doğru çizim yaparak en başarılı olan grubun KYİMG, en başarısız olan grubun KİG olduğu belirlenmiştir. Tüm gruptaki öğrencilerin en fazla sahip oldukları kavram yanılığı "Taneciklerin katı ve sıvı haldekine göre büyümüş olarak çizilmesi" dir. Öğrencilerin sahip oldukları bir diğer yanılığı ise "bütünsel gösterim (makro gösterim)"dir. Makro gösterime kırsal kesimdeki öğrencilerde rastlanmıştır. "Tanecikler arası boşluğun çok az çizilmesi (katı hal)" yanılığına yine kırsal kesimde rastlanmıştır. Birinci soruyla ilgili öğrencilerin hatalı çizimlerinden örnekler Şekil 4'te verilmiştir.

Şekil 4. FKDT'deki birinci soruyla ilgili öğrencilerin hatalı çizimlerinden örnekler



Şekil 4'e göre ŞYİMGön-Ö3'ün katı hal için taneciklerin boyutlarını birbirinden farklı çizdiği, sıvı hale göre gaz haldeki tanecikleri daha büyük çizdiği ve katı halde tanecikleri sıvı ve gaz haldekine göre farklı şekilde çizdiği görülmektedir. ŞYİMGön-Ö5'in katı halden gaz hale geçişte taneciklerin boyutlarını büyüterek çizdiği görülmektedir. ŞYİG-Ö11'in sıvı ve gaz hal çizimlerinde mikro gösterimin yanı sıra taneciklerin etrafına çizdiği çizgilerle makro gösterim yaptığı ve sıvı hal çiziminde tanecikleri katı haldeymiş gibi sık bir şekilde gösterdiği görülmektedir. ŞİG-Ö1'in katı hali gösterirken taneciklerden bir dikdörtgen çerçeve oluşturduğu, sıvı hali tanecikleri sıralı olacak şekilde çizdiği ve gaz halde tanecikleri katı ve sıvı haldekine göre çok daha büyük gösterdiği görülmektedir. KYİMGön-Ö15'in mikro ve makro boyutu birlikte gösterdiği ve gaz hal çiziminde tanecikleri katı ve sıvı haldekine göre daha büyük gösterdiği görülmektedir. KYİMGson-Ö24'ün katı hali gaz hal gibi, gaz hali katı hal gibi çizdiği görülmektedir. Sıvı hal çiziminde ise tanecikler arası boşluğu gazlardaki gibi fazla gösterdiği görülmektedir. KYİG-Ö1'in katı, sıvı ve gaz hallerde tanecikleri farklı sembollerle gösterdiği, katı halde tanecikler arasında oldukça fazla boşluk çizdiği, katı ve sıvı halde tanecikleri çok düzenli ve sıralı olarak çizdiği ve gaz hali ise makro boyutta çizdiği görülmektedir. KİG-Ö20'nin katı hali tanecikli olarak çizmesine rağmen sıvı ve gaz hali makro boyutta çizdiği görülmektedir.

İkinci sorudan elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 12 ve Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 12: Öğrencilerin FKDT'deki İkinci Soru İle İlgili Çizimlerinin (I.Durum) Analizi

Çizimler	Yüzde (%)								
	ŞYİMG		ŞYİG	ŞİG	KYİMG		KYİG	KİG	
	Ön	Son			Ön	Son			
Doğru Çizim*	57,9	94,7	77,8	61,1	37,5	62,5	45	31,8	
Kavram Yanılgısı	1 42,1	5,3	16,7	33,3	54,2	33,3	30	45,5	
İçeren Çizim**	2 -	-	-	-	-	4,2	15	4,5	
Yanlış	1 -	-	-	-	4,2	-	5	-	
Çizim/Boş***	2 -	-	-	5,6	-	-	5	18,2	
	3 -	-	-	-	4,2	-	-	-	
Açıklama****	1 68,4	94,7	77,8	100	83,3	79,2	80	95,5	
	2 5,3	-	22,2	-	-	4,2	-	4,5	
	3 26,3	5,3	-	-	16,7	16,7	20	-	

* Tanecikler arası boşluğun en az olacak şekilde düzenli halde çizim yapılması

**1-Tanecikler arası boşluğun çok çizilmesi (Sıvı hal), 2-Bütünsel gösterim (makro gösterim)

***1-Anlaşılmayan çizim/Boş, 2-Taneciklerin boyutlarının birbirlerinden oldukça farklı çizilmesi, 3-Farklı tanecikler çizilmesi

****1-Doğru açıklama: Fiziksel değişim, 2-Yanlış açıklama: Kimyasal değişim, 3-Açıklama yok

Tablo 12'ye göre I. durum için ŞYİMG ve KYİMG'deki öğrencilerin son testte doğru çizim oranlarını artırdıkları görülmektedir. Bu soruda doğru çizim yaparak en başarılı olan grubun ŞYİMG, en başarısız olan grubun KİG olduğu belirlenmiştir. Tüm gruptaki öğrencilerin en fazla sahip oldukları kavram yanılgısı "Tanecikler arası boşluğun çok çizilmesi (Sıvı hal)" dir. Öğrencilerin sahip oldukları bir diğer yanılgı ise "bütünsel gösterim (makro gösterim)" dir. Makro gösterime kırsal kesimdeki öğrencilerde rastlanmıştır. Değişimin türünün sorulduğu kısımda ise doğru açıklama oranının en fazla ŞİG'de, en az ŞYİG'de olduğu görülmektedir.

Tablo 13: Öğrencilerin FKDT'deki İkinci Soru İle İlgili Çizimlerinin (II. Durum) Analizi

Çizimler	Yüzde (%)								
	ŞYİMG		ŞYİG	ŞİG	KYİMG		KYİG	KİG	
	Ön	Son			Ön	Son			
Doğru Çizim*	57,9	84,2	50	-	-	12,5	15	31,8	
Kavram	1 -	-	-	5,6	12,5	4,2	25	4,5	
Yanılgısı İçeren	2 -	-	-	-	-	8,3	-	9,1	
Çizim**	3 26,3	15,8	27,8	16,7	75	50	45	40,9	
Yanlış	1 -	-	-	-	-	-	-	4,5	
Çizim/Boş***	2 15,8	-	22,2	77,8	8,3	25	15	9,1	
	3 -	-	-	-	4,2	-	-	-	
Açıklama****	1 78,9	94,7	88,9	100	70,8	62,5	80	86,4	
	2 5,3	-	11,1	-	4,2	20,8	10	13,6	
	3 15,8	5,3	-	-	25	16,7	10	-	

* Kimyasal değişim gerçekleştiği için ilk durumdakinden farklı sembollerle gösterilen tanecikler çizilmesi

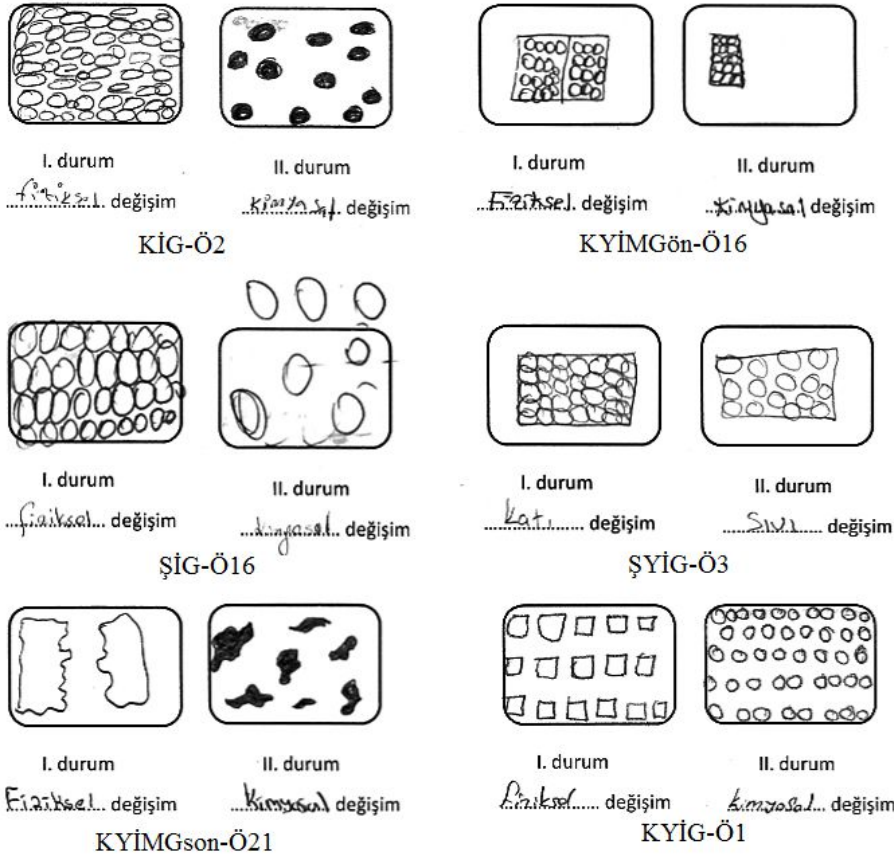
**1-Bütünsel gösterim (makro gösterim), 2-Tanecikler arası boşluğun çok fazla çizilmesi, 3-Tanecikler arası boşluğun fazla çizilmesi

***1-Taneciklerin büyüklüklerinin farklı çizilmesi, 2-Aynı tanecikler çizilmesi, 3-Boş

****1-Doğru açıklama: Fiziksel değişim, 2-Yanlış açıklama: Kimyasal değişim, 3-Açıklama yok

Tablo 13'e göre II. durum için ŞYİMG ve KYİMG'deki öğrencilerin son testte doğru çizim oranlarını artırdıkları görülmektedir. Bu soruda doğru çizim oranının özellikle kırsal kesimde düşük olduğu görülmektedir. Bu soruda doğru çizim yaparak en başarılı olan grubun ŞYİMG, en başarısız olan grubun ŞİG olduğu belirlenmiştir. Tüm gruptaki öğrencilerin en fazla sahip oldukları kavram yanılığı "Tanecikler arası boşluğun fazla çizilmesi" dir. Değişimin türünün sorulduğu kısımda ise doğru açıklama oranının en fazla ŞİG'de, en az KYİMG'de olduğu görülmektedir. İkinci soruyla ilgili öğrencilerin hatalı çizimlerinden örnekler Şekil 5'te verilmiştir.

Şekil 5. FKDT'deki ikinci soruyla ilgili öğrencilerin hatalı çizimlerinden örnekler



Şekil 5'e göre KİG-Ö2'nin I. durumda kağıdı tanecikli olarak gösterirken tanecikler arasında sıvı halde olduğu gibi fazla boşluk çizdiği, II. durumda kağıdın yanması ile oluşan külü tanecikli olarak gösterirken de yine tanecikler arasında fazla boşluk çizdiği görülmektedir. KYİMGön-Ö16 kağıdın yanmasıyla tek madde oluştuğunu düşünerek ve fiziksel bir değişim gerçekleşmiş gibi yanma sonucunda oluşan maddenin tanecikleri ile kağıdın taneciklerini aynı sembol ile çizmiştir. ŞİG-Ö16 kağıdın yanması ile oluşan kül ve dumanı aynı çeşit tanecik olarak çizmiştir. ŞYİG-

Ö3 yanma sonucunda oluşan maddenin tanecikleri ile kağıdın taneciklerini aynı sembolle ve sıvı halde çizmiştir. Ayrıca fiziksel ve kimyasal değişim kavramlarını “katı” ve “sıvı” değişim olarak ifade etmiştir. KYİMGson-Ö21 fiziksel ve kimyasal değişime uğrayan maddeyi makro boyutta göstermiştir. KYİG-Ö1 katı haldeki kağıdı ve yanmadan sonra oluşan maddeyi sıvı halde çizmiş ve tanecikleri oldukça sıralı bir şekilde göstermiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalara geçilmeden önce ÖBT'nin tüm gruplara ön test olarak uygulanmasıyla elde edilen bulgulara göre şehir merkezindeki gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu, kırsal kesimdeki gruplar arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre ön bilgi bakımından şehir merkezindeki grupların denk olmadığı, kırsal kesimdeki grupların denk olduğu görülmüştür. FKDT'nin ŞYİMG ve KYİMG'ye uygulanmasıyla elde edilen verilere yapılan bağımlı t-testi sonuçlarına göre her iki gruptaki öğrencilerin de son testte kavramsal anlamalarını arttırdığı belirlenmiştir. Buna göre kavram öğretiminde model kullanımının etkili olduğu sonucu çıkarılabilir. Modellerin kavramsal anlamayı arttırdığı birçok araştırmada ortaya konmuştur (Adadan, 2014; Çavdar, 2016; Çavdar vd., 2016; Demircioğlu, Demircioğlu, Ayas ve Kongur, 2012; Ergün ve Sarıkaya, 2014; Evagorou, Erduran and Mantyla, 2015; İnal, 2014; Kahraman ve Karataş, 2014; Karaçöp, 2016; Kozma and Russell, 2005; Liu, 2006; Oliva, Aragon and Cuesta, 2015; Prins, Bulte and Pilot, 2016; Wang, Chi, Hu and Chen, 2014; Wu, Krajcik and Soloway, 2001).

FKDT'nin şehir merkezinde uygulanmasıyla gruplar arasında ŞYİMG lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir. Ayrıca ŞYİG ve ŞİG arasında ŞYİG lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. FKDT'nin kırsal kesimde uygulanmasıyla gruplar arasında KYİMG lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir. Model gruplarının diğer deney gruplarından daha yüksek ortalamaya sahip olması, modellerin işbirlikli öğrenme ve yedi ilkeyle birlikte uygulamasının kavramsal anlamayı arttırdığını göstermektedir. Benzer sonuçlar Çavdar (2016) araştırmasında da tespit edilmiştir. İşbirlikli öğrenmenin fen bilimlerinde kavramsal anlamayı arttırdığı çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Acar ve Tarhan, 2008; Çavdar, 2016; Çavdar vd., 2016; Doymuş, 2008; Karaçöp ve Doymuş, 2013). Şehir merkezi- kırsal kesim karşılaştırmasına göre ise en başarılı grubun ŞYİMG olduğu belirlenmiştir. Şehir merkezindeki diğer deney gruplarının kırsal kesimdeki diğer deney gruplarına göre daha yüksek ortalamalara sahip oldukları tespit edilmiştir. Şehir merkezindeki öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip olması, öğrencilerin ön bilgilerinden, ailelerinin sosyoekonomik durumlarından veya bilgiyi anlamlandırma becerilerinden kaynaklanmış olabilir. Bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak modellerin işbirlikli öğrenme ile birlikte uygulanmasının öğrencilerin kavramsal anlamalarını arttırdığı Çavdar ve Doymuş (2016a), Çavdar vd. (2016), Okumuş, Çavdar, Alyar ve Doymuş (2017) ve Öztürk (2017) araştırmalarında da belirlenmiştir.

FKDT'nin kavramsal analizinden elde edilen bulgulara bakıldığında birinci soruda maddenin halleri ile ilgili olarak "tanecikler arası boşluğun çok çizilmesi", "tanecikler arası boşluğun çok az çizilmesi (katı hal)", "taneciklerin sıralı olacak şekilde çok düzenli çizilmesi", "tanecikler arası boşluğun az çizilmesi (sıvı hal)", "tanecikler arası boşluğun çok fazla çizilmesi (gaz hal)", makro gösterim yanılgıları tespit edilmiştir. Öğrenciler sıvı hali, gaz hal gibi tanecikler arası mesafe fazla olacak şekilde göstermektedirler. Tanecikler arası mesafenin sıvı halde gereğinden fazla çizilmesi Adadan (2014) araştırmasında da belirlenmiştir. Sıvı ve gaz halde taneciklerin çok düzenli ve sıralı olarak çizilmesi öğrencilerin sıvı ve gaz hali tam olarak anlamadıklarını göstermektedir. Bu düşüncenin temelinde katı halden sıvı veya gaz hale geçişte, sadece tanecikler arası mesafenin artacağı ve taneciklerin hareketlerinin göz ardı edilerek dönme ve öteleme hareketlerinin yapılmayacağı düşüncesi olabilir. Benzer yanılgılar Adadan (2014), Ayas ve Özmen (2002), Çavdar, Okumuş ve Doymuş (2016), del Pozo and Porlan (2001), Meşeci, Tekin ve Karamustafaoglu (2013), Nakhleh, Samarapungavan and Sağlam (2005), Okumuş, Öztürk, Çavdar, Karadeniz ve Doymuş (2016), Özmen (2011), Stavridou and Solomonidou (1998) araştırmalarında da tespit edilmiştir. Taneciklerin sıvı ve gaz fazda katı haldekine göre büyümüş olarak çizilmesi yanılgısı hal değişimi esnasında taneciklerin birbirlerinden uzaklaştıkları ve taneciklerin boyutlarının büyüdüğü fikrinden kaynaklanabilir. Bu durumun temelinde genleşme olayının yanlış algılanması etkili olabilir. Benzer sonuçlar Atasoy vd. (2007), Ayas ve Özmen (2002), Çavdar vd. (2016a), Erdem, Yılmaz, Atav ve Gücüm (2004), Ergün ve Sarıkaya (2014), Griffiths and Preston (1992), Okumuş vd. (2016), Özmen (2011), Saydam (2013) ve Smith and Villareal (2015) araştırmalarında belirlenmiştir.

İkinci soruda ŞYİMG ve KYİMG'nin son testte doğru cevap ortalamalarını arttırdığı görülmüştür. Sorudaki II. durum için kırsal kesimdeki öğrencilerin doğru cevaplarının çok düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, KYİMG'de FKDT'nin ön test olarak uygulanmasında doğru cevap olmadığı; model uygulamalarından sonra ise doğru cevap oranının çok az arttığı görülmüştür. Bu durum, kırsal kesimdeki öğrencilerin fiziksel değişim olayını tam olarak anlamadıklarını göstermektedir. Bu soruyla ilgili "taneciklerin boyutlarının birbirlerinden oldukça farklı çizilmesi", "tanecikler arası mesafenin çok çizilmesi (sıvı hal)", "makro gösterim" ve "tanecikler arası boşluğun çok fazla çizilmesi" yanılgıları belirlenmiştir. Kağıdın katı olduğu bilindiği halde sıvı halde çizilmesi ve taneciklerin boyutlarının birbirlerinden farklı çizilmesi öğrencilerin çizimlerini dikkatli yapmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Makro gösterim yanılgısının her iki soruda da görülmesinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapısını tam olarak kavrayamamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin fiziksel ve kimyasal değişimle ilgili kavram yanılgılarına sahip oldukları literatürde de belirlenmiştir (Ahtee and Varjola, 1998; Atasoy vd., 2007; Ayvaci ve Şenel Çoruhlu, 2009; Çayan ve Karanlı, 2015; Demircioğlu vd., 2012; Eilks, Moellering and Valanides, 2007; Jaber and Boujaoude, 2012; Kingır ve Geban, 2014; Meşeci vd., 2013; Palmer and Treagust, 1996; Papageorgiou, Grammaticopoulou and Johnson, 2010; Solsona, Izquierdo and De Jong, 2003; Stavridou and Solomonidou, 1998).

FKDT'den elde edilen bulgulara göre fiziksel ve kimyasal değişim kavramları ile ilgili olarak öğrencilerin çeşitli yanlışlara sahip oldukları ve bu yanlışların model gruplarında (ŞYİMG ve KYİMG), model uygulamalarından sonra önemli ölçüde azaldığı görülmüştür. Ancak bazı yanlışların modellerin uygulanmasından sonra da devam ettiği belirlenmiştir. Bu kalıcı yanlışlar öğrencilerin mikro, makro ve sembolik seviyeyi ilişkilendirilememeleri ve buna bağlı olarak konuyu zihinlerinde canlandıramamalarından kaynaklanabilir. (Atasoy vd., 2007; Ayvaci ve Şenel Çoruhlu, 2009; Ormancı ve Balım, 2014; Demircioğlu vd., 2012; Kingir ve Geban, 2014; Kirbulut and Beeth, 2011; Özmen, 2011; Raviolo, 2001; Solsona et al., 2003).

Öğrencilerin fiziksel ve kimyasal değişim kavramları ile ilgili olarak sahip oldukları yanlışları gidermede ve kavramlarla ilgili anlamalarını güçlendirmede işbirlikli öğrenmenin jigsaw, grup araştırması ve takım- oyun turnuva gibi farklı yöntemleri veya animasyon, deney gibi görselleştirmeler kullanılmasının etkililiği araştırılabilir.

Kaynakça

Acar, B. & Tarhan, L. (2008). Effects of cooperative learning on students' understanding of metallic bonding. *Research in Science Education*, 38, 401-420.

Adadan, E. (2014). Model-tabanlı öğrenme ortamının kimya öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı kavramını ve bilimsel modellerin doğasını anlamaları üzerine etkisinin incelenmesi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 378-403.

Ahtee, M. & Varjola, I. (1998). Students' understanding of chemical reaction. *International Journal of Science Education*, 20 (3), 305-316.

Akın, S. N. (1996). *Geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenme yönteminin fen bilgisi öğretimi üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Atasoy, B., Genç, E., Kadayıfçı, H. ve Akkuş, H. (2007). 7. Sınıf öğrencilerinin fiziksel ve kimyasal değişimler konusunu anlamalarında işbirlikli öğrenmenin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 12-21.

Ayas, A. ve Özmen, H. (2002). Lise kimya öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı kavramını anlama seviyelerine ilişkin bir çalışma. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19 (2), 45-60.

Ayvaci, H. Ş. ve Şenel Çoruhlu, T. (2009). Fiziksel ve kimyasal değişim konularındaki kavram yanlışlarının düzeltilmesinde açıklayıcı hikâye yönteminin etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 28 (1), 93-104.

Aydoğdu, S. (2012). *Üniversite öğretim elemanlarının Chickering ve Gamson öğrenme ilkelerini kullanma düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Barbosa, R., Jofili, Z. & Watts, M. (2004). Cooperating in constructing knowledge: Case studies from chemistry and citizenship. *International Journal of Science Education*, 26, 935-949.

Batts, D. L. (2005). *Perceived agreement between student and instructor on the use of the seven principles for good practice in undergraduate education in online courses*. Unpublished doctoral dissertation, East Carolina University, USA.

Bishoff, J.P. (2010). *Utilization of the seven principles for good practice in undergraduate education in general chemistry by community college instructors*. Unpublished doctoral dissertation, University of West Virginia, Morgantown West Virginia.

Bowen, C. W. (2000). A quantitative literature review of cooperative learning effects on high school and college chemistry achievement. *Journal of Chemical Education*, 77, 116-119.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (10.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (4.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Carpenter, S. R. & McMillan, T. (2003). Incorporation of a cooperative learning technique in organic chemistry. *Journal of Chemical Education*, 80, 330- 331.

Chickering, A.W. & Gamson, Z. (1987). "Seven principles of good practice in undergraduate education". *AAHE Bulletin*, 39 (7), 3-7.

Collard, T. Y. (2009). *An investigation of the use and implementation of the seven principles for good practice in undergraduate education*. Unpublished doctoral dissertation, Union University School of Education, USA.

Crews, T. B., Wilkinson, K. & Neill, J.K. (2011). Principles for good practice in undergraduate education: Effective online course design to assist students' success. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11 (1), 87-103.

Çakıroğlu, Ü. (2014). Evaluating students' perspectives about virtual classrooms with regard to seven principles of good practice. *South African Journal of Education*, 34 (2), 1-19.

Çalık M., Ayas A. ve Ünal S. (2006). Çözünme kavramıyla ilgili öğrenci kavramlarının tespiti: Bir yaşlar arası karşılaştırma çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 309-320.

Çavdar, O. (2016). *İşbirlikli öğrenme yönteminin iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ve modellerle birlikte kullanılmasının 7. sınıf maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin anlaşılmasına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Çavdar, O. ve Doymuş, K. (2016a). Fen ve teknoloji dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ve modellerle kullanılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12 (3), 741-768.

Çavdar, O. ve Doymuş, K. (2016b). İyi bir eğitim ortamı için yedi ilkenin işbirlikli öğrenme yöntemi ile kullanılmasının fen ve teknoloji dersinde başarıya etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (2), 441-466.

Çavdar, O., Okumuş, S. ve Doymuş, K. (2016). Fen eğitimi öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısıyla ilgili anlamalarının belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (33), 69-93.

Çavdar, O., Okumuş, S., Alyar, M. ve Doymuş, K. (2016). Maddenin tanecikli yapısının anlaşılmasına farklı yöntemlerin ve modellerin etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 555-592.

Çayan, Y. ve Karşlı, F. (2015). Fiziksel ve kimyasal değişim konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1437-1452.

Del Pozo, R. M. & Porlan, R. (2001). Spanish prospective teachers' initial ideas about teaching chemical change. *Chemistry Education Research and Practice*, 2 (3), 265-283.

Demirci, M. P. ve Sarıkaya, M. (2004). *Sınıf öğretmeni adaylarının ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanlışları ve yanlışların giderilmesinde yapısalcı kuramın etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya: İnönü Üniversitesi.

Demircioğlu, H., Demircioğlu, G. Ayas, A. ve Kongur, S. (2012). Onuncu sınıf öğrencilerinin fiziksel ve kimyasal değişim kavramları ile ilgili teorik ve uygulama bilgilerinin karşılaştırılması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9 (1), 162-181.

Doymuş, K. (2008). Teaching chemical bonding through jigsaw cooperative learning. *Research in Science & Technological Education*, 26 (1), 47-57.

Doymuş, K., Karaçöp, A. & Şimşek, Ü. (2010). Effects of jigsaw and animation techniques on students' understanding of concepts and subjects in electrochemistry. *Education Technology Research Development*, 58, 671-691.

Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Şimşek, U. (2005). İşbirlikli öğrenme yöntemi üzerine derleme: İşbirlikli öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 59-83.

Eilks, I., Moellering, J. & Valanides, N. (2007). Seventh-grade students' understanding of chemical reactions: Reflections from an action research interview study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3 (4), 271-286.

Erdem, E., Yılmaz, A., Atav, E. ve Gücüm, B. (2004). Öğrencilerin "madde" konusunu anlama düzeyleri, kavram yanlışları, fen bilgisine karşı tutumları ve mantıksal düşünme düzeylerinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (27), 74-82.

Ergün, A. ve Sarıkaya, M. (2014). Maddenin parçacıklı yapısı ile ilgili kavram yanlışlarının giderilmesinde modele dayalı aktivitelerin etkisi. *NWSA-Education Sciences*, 1, 248-275.

Evagorou, M., Erduran, S. & Mäntylä, T. (2015). The role of visual representations in scientific practices: from conceptual understanding and knowledge generation to “seeing” how science works. *International Journal of STEM Education*, 2 (1), 1.

Fredrickson, J. (2015) Online learning and student engagement: Assessing the impact of a collaborative writing requirement. *Academy of Educational Leadership Journal*, 19 (3), 127-140.

Griffiths, A. & Preston, K. (1992). Grade-12 students’ misconceptions relating to fundamental characteristics of atoms and molecules. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (6), 611-628.

Haury, D. (1989). The contribution of science locus of control orientation to expressing of attitude toward science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 26, 503-517.

Hein, S.G. (2010). *A comparative study of faculty principles of practice in curricular learning communities and non-curricular learning communities’ environments*. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia.

İnal, Z. (2014). *Ortaokul 6. sınıf fen ve teknoloji dersi madde ve ısı ünitesinin öğretilmesinde model kullanımının başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

Jaber, L. Z. & Boujaoude, S. (2012). A macro–micro–symbolic teaching to promote relational understanding of chemical reactions. *International Journal of Science Education*, 34 (7), 973–998.

Karaçöp A. (2016). Effects of student teams-achievement divisions cooperative learning with models on students’ understanding of electrochemical cells. *International Education Studies*, 9 (11), 104-119.

Karaçöp, A. & Doymus, K. (2013). Effects of jigsaw cooperative learning and animation techniques on students’ understanding of chemical bonding and their conceptions of the particulate nature of matter. *Journal of Science Education and Technology*, 22 (2), 186-203.

Kahraman, F. ve Karataş, F.Ö. (2014, May 16-18). *Yaşam temelli öğrenme yaklaşımıyla 8. sınıf “sıvıların ve gazların kaldırma kuvveti” konusunun öğretimi*. ICEMST International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology, Konya.

Karagöz, Ö. ve Sağlam Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin atomun yapısına ilişkin zihinsel modellerinin analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9 (1), 132-142.

Kıngır, S. ve Geban, Ö. (2014). 10. Sınıf öğrencilerinin kimyasal değişim konusundaki kavramları. *Journal of Turkish Science Education*, 11 (1), 43-62.

Kırbulut, Z. D. & Beeth, E. (2011). Consistency of Students’ ideas across evaporation, condensation, and boiling. *Research in Science Education*, 43 (1), 209-232.

Kocaman Karoğlu, A., Kiraz, E. & Özden, M. Y. (2014). Good practice principles in an undergraduate blended course design. *Education and Science*, 39 (173), 249-263.

Koç, Y. (2014). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu modeli sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: Ağrı il örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Koç, Y., Okumuş, S., Öztürk, B., Çavdar, O. ve Doymuş, K. (2014). Fen ve teknoloji öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yedi ilkeleri hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 134-149.

Kozma, R. & Russell, J. (2005). Students becoming chemists: Developing representational competence. In *Visualization in science education* (pp. 121-145). Springer Netherlands.

Lavoie, D. R. (1993). The development, theory, and application of a cognitive-network model of prediction problem solving in biology. *Journal of Research in Science Teaching*, 30 (7), 767-85.

Liu, X. (2006). Effects of combined hands-on laboratory and computer modeling on student learning of gas laws: A quasi-experimental study. *Journal of Science Education and Technology*, 15 (1), 89-100.

Meşeci, B., Tekin, S. ve Karamustafaoğlu, S. (2013). "Maddenin tanecikli yapısıyla ilgili kavram yanlışlarının tespiti". *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 20-40.

Musaitif, L. M. (2013). *The utilization of the seven principles for good practices of full-time and adjunct faculty in teaching health & science in community colleges*. Unpublished doctoral dissertation, University of La Verne.

Nakiboğlu, C. (2001). "Maddenin yapısı" ünitesinin işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak kimya öğretmen adaylarına öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 131-143.

Nakhleh, M. B., Samarapungavan, A., & Sağlam, Y. (2005). Middle school students' beliefs about matter. *Journal of Research in Science Teaching*, 42 (5), 581-612.

Okumuş, S. (2017). *"İyi bir eğitim ortamı için yedi ilke"nin işbirlikli öğrenme ve modellerle birlikte uygulanmasının fen bilimleri dersinin anlaşılmasına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Okumuş, S., Öztürk, B., Çavdar, O., Karadeniz, Y. ve Doymuş, K. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fiziksel ve kimyasal olaylarda maddenin tanecikli yapısı ile ilgili anlamalarının belirlenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 64-78.

Okumuş, S., Öztürk, B., Koç, Y., Çavdar, O. ve Aydoğdu, S. (2013). İşbirlikli öğrenme modeli ve iyi bir eğitim için yedi ilkenin sınıfta birlikte uygulanması. *Ekev Akademi Dergisi*, 17 (57), 493-502.

Oliva, J.M., Aragón, M. D. & Cuesta, J. (2015). The competence of modelling in learning chemical change: A study with secondary school students. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13, 751- 791.

Ormancı, Ü. ve Balım, A. G. (2014). "Ortaokul öğrencilerinin madde konusuna yönelik fikirleri: Çizim yöntemi". *İlköğretim Online*, 13 (3), 827-846.

Özmen, H. (2011). Turkish primary students' conceptions about the particulate nature of matter. *International Journal of Environmental & Science Education*, 6 (1), 99-121.

Özmen, H. & Ayas, A. (2003). Students' difficulties in understanding of the conservation of the matter in open and closed-system chemical reactions. *Chemistry Education: Research and Practice*, 4, 279–290.

Öztürk, B. (2017). *Maddenin tanecikli yapısının öğretiminde iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ve modellerle desteklenen işbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Öztürk, B., Okumuş, S., Koç, Y., Çavdar, O. ve Doymuş, K. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenleri ve öğretmen adaylarının iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke hakkındaki görüşleri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 102-115.

Palmer, B. & Treagust, D. (1996). Physical and chemical change in textbooks: An initial view. *Research in Science Education*, 26 (1), 129-140.

Papageorgiou, G., Grammaticopoulou, M. & Johnson, P.M. (2010). Should we teach primary pupils about chemical change? *International Journal of Science Education*, 32 (12), 1647-1664.

Philipp, S. B., Johnson, D. K. & Yezierski, E. J. (2014). Development of a protocol to evaluate the use of representations in secondary chemistry instruction. *Chemistry Education: Research and Practice*, 15, 777.

Prins, G.T., Bulte, A. M. W. & Pilot, A. (2016). An activity-based instructional framework for transforming authentic modeling practices into meaningful contexts for learning in science education. *Science Education*, 100, 1092–1123.

Raviolo, A. (2001). Assessing students' conceptual understanding of solubility equilibrium. *Journal of Chemical Education*, 78, 629–631.

Saydam, Ö. E. (2013). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı konusu ile ilgili kavram yanılgıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Shachar, H. & Fischer, S. (2004). Cooperative learning and the achievement of motivation and perceptions of students in 11th grade chemistry classes. *Learning and Instruction*, 14, 69-87.

Smith, K. C. & Villarreal, S. (2015). Using animations in identifying general chemistry students' misconceptions and evaluating their knowledge transfer relating to particle position in physical changes. *Chemical Education Research and Practice*, 16, 273-282.

Solsona, N. R., Izquierdo, M. & De Jong, O. (2003). Exploring the development of students' conceptual profiles of chemical change. *International Journal of Science Education*, 25 (1), 3-12.

Stavridou, H. & Solomonidou, C. (1998). Conceptual reorganization and the construction of the chemical reaction concept during secondary education. *International Journal of Science Education*, 20 (2), 205-221.

Stoudt, K. J. (2006). *The instructional use and effectiveness of webct in higher education: Student perceptions based on Chickering and Gamson's seven principles for good practice in undergraduate education*. Unpublished doctoral dissertation, Wilmington College, USA.

Thomaz, M. F., Malaquias, I. M., Valente, M. C. & Antunes, M. J. (1995). An attempt to overcome alternative conceptions related to heat and temperature. *Physics Education*, 30, 19–26.

Tirrell, T. (2009). *Examining the impact of Chickering's seven principles of good practice on student attrition in online courses in the community college*. Unpublished doctoral dissertation, Colorado State University Fort Collins, Colorado.

Wang, Z., Chi, S., Hu, K. & Chen, W. (2014). Chemistry teachers' knowledge and application of models. *Journal of Science Education Technology*, 23, 211–226.

Warfa, A. M., Roehring, G.H., Schneider, J.L. & Nyacwaya, J. (2014). Collaborative discourse and the modeling of solution chemistry with magnetic 3D physical models – impact and characterization. *Chemical Education Research and Practice*, 15, 835- 848.

Wu, H. K., Krajcik, J. S. & Soloway, E. (2001). Promoting understanding of chemical representations: Students' use of a visualization tool in the classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 38 (7), 821-842.

Yılar, M. B., Şimşek, U. & Topkaya, Y. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adaylarının iyi bir eğitim ortamı için uygulanan yedi ilke hakkındaki görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 245-260.

Extended Abstract

Introduction

Seven principles for good practice suggested by Chickering and Gamson in order to increase quality of undergraduate education in 1987. These principles are “encourages contact between students and faculty”, “develops reciprocity and cooperation among students”, “encourages active learning”, “gives prompt feedbacks”, “emphasizes time on task”, “communicates high expectation”, and

“respects diverse talents and ways of learning” (Aydoğdu, 2012; Chickering and Gamson, 1987; Çavdar, 2016; Okumuş, 2017). When looking at the content of the seven principles, it is said that it can be practiced the other education level. Using “encourages contact between students and school” instead of “encourages contact between students and faculty” is suitable in the implementation of seven principles in primary and secondary education (Okumuş, 2017). It is seen that generally survey methods used in the studies of seven principles in literature (Aydoğdu, 2012; Batts, 2005; Bishoff, 2010; Collard, 2009; Çakıroğlu, 2014; Fredrickson, 2015; Hein, 2010; Koç *et al.*, 2014; Musaitif, 2013; Öztürk *et al.*, 2013; Stoudt, 2006; Tirrel, 2009; Yılar *et al.*, 2015) and there is a small number of applied studies related to seven principles (Crews, Wilkinson and Neill, 2015; Kocaman Karoğlu *et al.*, 2014; Okumuş *et al.*, 2013; Öztürk, 2017). As to in secondary level applied studies are very little (Çavdar, 2016; Çavdar and Doymuş, 2016; Okumuş, 2017).

Applying seven principles in the process of education is not easy. First of all learning environments need to be regulated. Seven principles are not a teaching method or technique, for this reason, when seven principles applied in education it is need at least one teaching method or technique (Okumuş, 2017). It can be use active learning method when seven principles applied (Çavdar and Doymuş, 2016; Okumuş, 2017). Because, students take apart learning process personally and they take responsibility of their learning in active learning methods. There are many active learning methods which enable students to learn from the first hand. In this research it is used cooperative learning because of coinciding the second and the third principles of seven principles. According to literature, cooperative learning increased both academic achievement and conceptual understandings in science education (Acar and Tarhan, 2008; Akin, 1996; Atasoy *et al.*, 2007; Barbosa *et al.*, 2004; Bowen, 2000; Carpenter and McMillan, 2003; Demirci and Sarıkaya, 2004; Doymuş, 2008; Doymuş *et al.*, 2010; Karaçöp and Doymuş, 2013; Nakiboğlu, 2001; Shachar and Fisher, 2004; Thomaz *et al.*, 1995).

Science contains quite abstract concepts thus students have some problems on understanding concepts. Especially chemistry and physics lessons of science contain more abstract concepts than biology. In the early years of secondary school students are in concrete operational period and so they cannot stimulate in their mind abstract concepts. For this reason, it is need not only active learning methods but also visualizations that enable visualize concepts in their mind (Çavdar *et al.*, 2016; Ergün and Sarıkaya 2014; Jaber and Boujaoude, 2012; Karagöz and Sağlam Arslan, 2012; Özmen and Ayas, 2003; Philipp *et al.*, 2014; Raviolo, 2001). If it is said visualizations it is understood animations, experiments, models like 3D models, stimulations and analogical models. Models offer students via seeing, hearing, and touching opportunities for understanding a concepts or a subject and it facilitates conceptual understanding (Adadan, 2014; Çalık *et al.*, 2006; Çavdar and Doymuş, 2016; Çavdar *et al.*, 2016; Haury, 1989; Lavoie, 1993). By this way models aid correct and permanent learnings of students. The aim of this research is to determine the

effect of applying models and RWA of cooperative learning seven principles on understanding of physical and chemical change concepts.

Method

It was used quasi-experimental method with pre and posttest in this research. The sample of study was comprised of totally 121 students of 6th grade; 55 students of three experimental groups (CSCMG, N=19; CSCG, N=18; CCG, N=19) from Erzurum centrum and 66 students of three experimental groups (RSCMG, N=24; RSCG, N=20, RCG, N=22) from rural area of Erzurum. For collecting data, it was used a Pre-Knowledge Test (PNT) and an open-ended drawing test (Physical and Chemical Changes Test- PCCT) which contains two drawing questions. In order to provide validity of the PNT and the PCCT, it was applied expert views and for reliability it was done pilot study for the PNT and compared estimators' consistency for the PCCT. Descriptive statistics, paired-sample t test and one way ANOVA was done for analyzing data. In addition, it was analyzed students' drawings as conceptually.

Result and Discussion

According to paired sample- t test, both of model groups' (CSCMG and RSCMG) conceptual understandings were increased at posttest. Accordingly, it can be concluded that the use of the models in concept teaching is effective. It has been revealed in many researches that models increase the conceptual understanding (Adadan, 2014; Çavdar, 2016; Çavdar et al., 2016; Demircioğlu et al., 2012; Ergün and Sarıkaya, 2014; Evagorou et al., 2015; İnal, 2014; Kahraman and Karataş, 2014; Karaçöp, 2016; Kozma and Russell, 2005; Liu, 2006; Oliva et al., 2015; Prins et al., 2016; Wang et al., 2014; Wu et al., 2001). According to one way ANOVA results, model groups were more successful than the other experimental groups both centrum and rural as conceptually; according to centrum-rural comparison, it was seen that groups from centrum were more successful than groups from rural area in conceptual understanding of physical and chemical changes. It has been introduced in various researches that cooperative learning increase the conceptual understanding in science (Acar and Tarhan, 2008; Çavdar, 2016; Çavdar *et al.*, 2016; Doymuş, 2008; Karaçöp and Doymuş, 2013). Furthermore, there were some misconceptions at students related to topic according to conceptual analyzing of the PCCT. It was seen that misconceptions related to physical and chemical change concepts decreased dramatically after the posttest at the CSCMG and RSCMG. However, it has been determined that some misconceptions continue after the implementation of the models. These persistent misconceptions can be caused by the inability of students to relate micro, macro, and symbolic levels, and thus their inability to visualize in the mind (Atasoy et al., 2007; Ayvaci and Şenel Çoruhlu, 2009; Ormancı and Balım, 2014; Demircioğlu et al., 2012; Kınır and Geban, 2014; Kirbulut and Beeth, 2011; Özmen, 2011; Raviolo, 2001; Solsona et al., 2003).

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARI VE BAŞARI ALGILARININ FEN ÖĞRENMEYE YÖNELİK MOTİVASYONLARIYLA İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ¹

Solmaz AYDIN

Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, solmazaydn@gmail.com

Zehra ÇEKİM

Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi

Makale Geliş Tarihi: 24.04.2017 Makale Kabul Tarihi: 19.08.2017

Özet

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin bir önceki dönem fen bilimleri dersi başarı notları ve algıladıkları fen bilimleri başarılarının fen öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarını ne düzeyde yordadığını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Kars il merkezinde bulunan üç ortaokuldan seçkisiz örnekleme yöntemi ile alınan 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 427 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma tarama modelindedir. Veri toplama aracı olarak Fen öğrenmeye yönelik akademik motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca okullardan öğrencilerin bir önceki dönem akademik başarı notları alınmış ve algılanan başarı notları içinde öğrencilere kendilerini hangi düzeyde başarılı gördüklerini "zayıf, orta, iyi ve çok iyi" şeklinde derecelendirmeleri istenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre algılanan başarının fen öğrenmeye yönelik akademik motivasyonun tüm alt boyutlarıyla ilişkili olduğu ve tüm alt boyutları (özellikle içsel motivasyon) yordadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin önceki akademik başarı notları ise fen öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarıyla ilişkili bulunmamıştır ve alt boyutların hiç birini yordamadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İçsel motivasyon, dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk, algılanan başarı, akademik başarı.

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT AND PERCEPTION OF ACHIEVEMENT AND THEIR MOTIVATION TO LEARN SCIENCE

Abstract

The aim of the study is to determine at which level students' previous term achievement scores in science lessons and perceived achievement in science lessons affect academic motivations for learning science. The sample of the study is composed by total number of 427 students studying in 6th, 7th and 8th grades and selected by random sampling method from three secondary schools in Kars city center. It is a correlational survey model study. Academic Motivation Scale for Learning Science was used as data collection tool. Furthermore, students' academic achievement scores belongs to previous term were taken in the relevant schools and students were asked for rate their level of success as "weak, moderate, good and very good" for perceived academic achievement. According to the findings obtained from the study, it has been determined that the perceived achievement is

¹ Bu Çalışma III th International Eurasian Educational Research Congress (EJER, 2016)'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

related with the academic motivation for learning science with all sub-dimensions and predict the all sub-dimensions (particularly intrinsic motivation). Student's previous achievement scores have not been found relevant with their academic motivations for learning science and it has been determined that it does not predict any of the sub-dimensions.

Key Words: *Intrinsic motivation, extrinsic motivation, amotivation, perceived achievement, academic achievement.*

Giriş

Günümüzde öğrencileri öğrenme sürecine katma öğretmenlerin ve araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Dolayısıyla öğrencileri öğrenme sürecine katmaya istekli kılma onları motive etme şeklinde nitelendirilmiş ve bu durumu etkileyen etmenler ve neler yapılması gerektiği birçok araştırmanın konusu olmuştur. Literatüre bakıldığında motivasyonun en genel tanım olarak bir işi yapmak için harekete geçme şeklinde nitelendirildiği görülmektedir (Ryan ve Deci, 2000a). Dembo (2004), motivasyonsuz olduğunu düşünen birçok kişinin aslında motivasyona sahip olduğunu belirtmektedir. Herkes aynı derecede ve aynı şekilde motive olmayabilir. Bu nedenle araştırmacılar tarafından motivasyon sınıflandırılmıştır. Deci ve Ryan (1985) tarafından öz-belirleme kuramına (Self Determination Theory) yönelik olarak motivasyon içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk şeklinde üç çeşide ayırmıştır. Bu sınıflandırmada bir işi yapmak için ilgi ve istek duyan kişiler içsel olarak motive, elde edeceği sonuç için yapan kişiler dışsal olarak motive, ilgi ve istek duymayan kişiler de motivasyonsuz olarak nitelendirilmiştir (Deci ve Ryan, 2000). Bu motivasyon modelinde kişinin yeterlik, özerklik ve ilişki kurma gibi temel ihtiyaçları ve sosyal-bilişsel yapıları bir arada ele alınmıştır (Deci ve Ryan, 1985; Ryan ve Deci, 2000b). Dolayısıyla öğrencilerin herhangi bir konuda kendilerini yeterli görmeleri yani yeterlik ihtiyaçlarının karşılanması onların o konu için motive olmalarına katkı sağlayacaktır. Pintrich (2003), yeterlik ve yetkinlik algısının öğrenciyi motive ettiğini belirtmektedir. Bandura (1997) da bir görevi yapabileceğine inanan öğrencilerin diğerlerine göre daha motive olduğunu belirtmiş ve öz-yeterliğin akademik motivasyonla pozitif ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik olarak yeterlik algıları onların akademik amaçlar belirlemelerini sağladığını ve yılsonu başarı notlarını önemli derecede yordadığını da belirtmiştir. Pajares (1997) öz-yeterlik inançlarının bireylerin algıladıkları yeterlikleriyle ilgili olduğunu belirtmektedir. İncelenen bu çalışmalara dayalı olarak herhangi bir akademik göreve yönelik öğrencilerin kendini yeterli görmelerinin yani algılanan yeterlik düzeylerinin motivasyon ve başarı durumlarını etkileyeceği düşünülmektedir. Bu açıdan öğrencilerin kendilerini başarılı ya da başarısız olarak algılamalarının motivasyonlarıyla ilişkisi araştırılmıştır.

Ülkemizde algılanan akademik başarı ve motivasyon arasındaki ilişkiye yönelik çalışmaya rastlanmamış, yurtdışında yapılan çalışmalarda da algılanan akademik başarı ve motivasyon arasındaki ilişkiye yeterince değinilmediği (Ishag,

2016) genellikle algılanan akademik yeterlik üzerinde durulduğu görülmektedir (Anderman ve Midgley, 1997; Ehrlich, Kurtz-Costes ve Loridant, 1993; Elliot ve Sheldon, 1997; Froiland ve Oros, 2014; Harter, Whitesell ve Kowalski, 1992; Vallerand ve Reid, 1984). Bu çalışmalarda algılanan yeterlik kavramı daha kapsamlı olarak ele alınmış ve öğrencinin akademik görevlere yönelik algısı üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada ise akademik görev olarak değil de daha spesifik olarak sadece öğrencinin kendini ne düzeyde başarılı gördüğü yani algılanan başarı düzeyi belirlenmiş ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ile ilişkisi incelenmiştir.

Bunun yanında Martin ve Tracey (2002), Motivasyona sahip öğrencilerin öğrenmeye yönelik bir enerjiye ve ilgiye sahip, okulda başarılı ve etkili bir şekilde çalışan kişiler olduğunu ifade etmektedir. Öğrenmeye karşı motive olmayan öğrencilerin performanslarının zayıf olduğu ve okula karşı isteksiz olduklarını da belirtilmektedirler. Ayrıca ilgili literatür de öğrencilerin akademik motivasyonlarının öğrenmeleri üzerine olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Fortier, Vallerand ve Guay, 1995, Garon-Carrier, G., vd., 2016; Tuan, Chin ve Shieh, 2005; Wentzel ve Wigfield, 1998). Tuan, Chin ve Shieh (2005) motivasyonun öğrencilerin kavramsal değişim sürecinde, kritik düşünebilmelerinde, öğrenme stratejileri kullanmalarında ve fen başarılarında önemli bir unsur olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla literatürdeki tespitlere göre öğrencilerin fen öğrenmeye karşı motive olmaları onların okulda iyi bir performans göstermelerini sağlayacaktır.

Görüldüğü gibi ilgili literatür motivasyonun öğrencilerin akademik performansları üzerine olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmalar ayrıntısı ile incelendiğinde akademik başarı olarak dönem sonu ya da çalışma sırasında elde edilen öğrenci başarılarının kullanıldığı görülmektedir. Fakat önceki başarının motivasyon üzerine etkisi düşünüldüğünde, önceki başarının çalışmalarda kontrol altına alınan bir değişken olduğu anlaşılmaktadır. Pajares (2003), araştırmacıların başarı üzerine etki eden duyuşsal faktörleri araştırdıkları zaman önceki başarının istatistiki olarak kontrol altına alındığını fakat duyuşsal faktörlerin önceki başarıyı da etkilediğinden dolayı bu kontrolün problemlili olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle bu çalışmada kontrol değişkeni olarak değil de doğrudan motivasyonu etkileyebilecek bir değişken olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Yukarıda belirtilen tüm bu literatürden şu sonuç çıkarılmıştır: Algılanan başarı değişkeninin, motivasyonu etkileyebilecek bir değişken olduğu fakat akademik başarı algısı şeklinde spesifik olarak yeteri kadar üzerinde durulmadığı görülmüştür. Önceki döneme ait başarı değişkenine bakıldığında ise, motivasyon gibi psikolojik süreçleri etkileyebilecek bir değişken olduğu fakat genellikle kontrol değişkeni olarak ele alındığı görülmüştür. Dolayısıyla önceki başarı, algılanan başarı ve motivasyon arasındaki ilişki üzerine çalışılması gerektiği düşünülerek bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Bu çalışma “Acaba başarılı olan öğrenciler mi, yoksa başarılı olduğunu düşünen öğrenciler mi daha motivedir?” sorusu üzerine kurulmuştur. Böylece çalışmanın amacı; öğrencilerin bir önceki dönem fen bilimleri dersi başarı notları ve

algıladıkları fen bilimleri dersi başarılarının fen öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek olmuştur.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada öğrencilerin bir önceki dönem fen bilimleri dersi başarı notları ve algıladıkları fen bilimleri dersi başarılarının fen öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amaçlandığından dolayı nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin varlığı ve derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2012).

Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini Kars il merkezinde bulunan ortaokullardan farklı sosyoekonomik ve başarı düzeyinde bulunan okullar arasından her düzeyde seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak üç ortaokul seçilmiştir. Bu okullarda 6, 7 ve 8. Sınıflarda öğrenim gören toplam 427 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklemin başarı ortalaması 66,9'dur (100 üzerinden). Örneklem grubunun demografik özellikleri şu şekildedir:

Tablo 1: Örneklem grubunun demografik özellikleri

Sınıf	Frekans	Yüzde
6. sınıf	164	38,4
7. sınıf	125	29,3
8. sınıf	138	32,3
Toplam	427	100
Cinsiyet		
Kız	224	52,5
Erkek	203	47,5
Toplam	427	100

Veri Toplama Araçları

Çalışmada Fen Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği olarak Aydın, Yerdelen, Gürbüzöğlü Yalmanlı ve Göksu (2014) tarafından geliştirilmiş olan Biyoloji Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği (BAMÖ) kullanılmıştır. BAMÖ 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin İçsel Motivasyon (6 madde), Motivasyonsuzluk (5 madde), Dışsal Motivasyon – Meslek (4 madde) ve Dışsal Motivasyon – Sosyal (4 madde) şeklinde 4 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek Kesinlikle Katılmıyorum (1 puan) ile Kesinlikle Katılıyorum (6 puan) arasında değişen 6'lı likert yapıdadır.

BAMÖ “Niçin biyoloji öğreniyorsunuz?” yapısı üzerine kuruludur. Ölçek bu çalışmada kullanılmadan önce yapısı “Niçin fen öğreniyorsunuz?” şeklinde ifade edilerek ölçekteki “biyoloji” kavramları “fen” kavramı şeklinde değiştirilmiştir. Ölçek alt boyutlarını kısaca şu şekilde açıklayabiliriz:

İçsel Motivasyon: Fen öğrenmek için ilgi ve istek duymak.

Motivasyonsuzluk: Fen öğrenmek için ilgi ve istek duymamak.

Dışsal Motivasyon-Meslek: Gelecekteki kariyer için fen öğrenmek

Dışsal Motivasyon-Sosyal: Başardığını çevresine göstermek için fen öğrenmek.

Tablo 2. Fen öğrenmeye yönelik akademik motivasyon ölçeği alt boyutları ve örnek maddeler

Altboyut	Örnek madde
İçsel Motivasyon	Niçin fen öğreniyorsunuz?
Motivasyonsuzluk	Fen konularını öğrenmekten zevk alıyorum
Dışsal motivasyon-Meslek	Açıkçası feni niçin öğrenmem gerektiğini bilmiyorum
Dışsal motivasyon-Sosyal	Gelecek için seçtiğim meslek bu alanla ilgili olduğu için
	Aileme fen dersini başardığımı göstermek için

Hazırlanan bu ölçek örneklem grubuna uygulanmadan önce örneklemin alınacağı okullardan farklı bir ortaokula uygulanarak (91 kişi) pilot çalışması yapılmış ve doğrulayıcı faktör analiziyle faktör yapısı incelenmiştir.

Pilot çalışmada elde edilen verilerin LISREL 8.80 (Jöreskog ve Sörbom, 2006) programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. 19 maddelik BAMÖ'nün dört faktörlü yapısı maximum likelihood metodu kullanılarak test edilmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin uyum katsayılarına bakıldığında modelin veri setine iyi uyum sağladığı, yani ölçeğin bu dört faktörlü yapısıyla kullanılabileceği doğrulanmıştır. Uyum katsayıları şu şekildedir: $\chi^2 = 184,77$; $p < .05$; $\chi^2/sd = 1,26$; CFI = 0,95; IFI = 0,95; RMSEA = 0,054. Ölçeğin 0,79 şeklinde hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısı da ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ayrıca çalışmada öğrencilerin kendilerini ne kadar başarılı olarak gördüklerini yani algılanan başarı notlarını belirlemek için de fen bilimleri dersinde kendilerini ne kadar başarılı gördüklerini “zayıf, orta, iyi ve çok iyi” şeklinde derecelendirmeleri istenmiştir. Ayrıca akademik başarı notları için de okullardan bir önceki dönem fen bilimleri dersi başarı notları yazılı olarak alınmıştır.

Bulgular

Tanımlayıcı istatistikler ve korelasyonlar

Araştırmada kullanılan algılanan başarı, akademik başarı değişkenlerine ve fen öğrenmeye yönelik akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ve değişkenler arası ilişkiyi gösteren korelasyon değerleri Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3: Tanımlayıcı istatistikler ve korelasyonlar

	Ortalama	Ss	2	3	4	5	6
1. Algılanan Başarı	3,09	,806	-,004	,401**	-,233**	,295**	,188**
2. Akademik Başarı	66,98	19,385	1	-,051	,089	,048	,046
3. İçsel Motivasyon	4,75	1,234		1	-,205**	,628**	,521**
4. Motivasyonsuzluk	2,67	1,384			1	-,077	,043
5. Dışsal Motivasyon Meslek	4,42	1,124				1	,645**
6. Dışsal Motivasyon Sosyal	4,43	1,271					1

**p<.01, *p<.05

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin algılanan başarı ortalamalarının dörtlü derecelemede 3,09 olduğu anlaşılmaktadır. Fakat gerçek akademik başarı ortalamalarına bakıldığında 100 üzerinden 66,98 olduğu belirlenmiştir. Korelasyon analizi sonuçları önceki dönem başarı notları ile algılanan başarı düzeyleri aralarında bir korelasyon bulunmadığını göstermektedir.

Algılanan başarının fen öğrenmeye yönelik akademik motivasyonun içsel ($r=,401$) ve dışsal ($r=,295$) alt boyutlarıyla pozitif anlamlı düzeyde ilişkili olduğu, motivasyonsuzlukla da negatif ilişkili ($r=-,233$) olduğu görülmektedir. Yani kendini başarılı olarak gören öğrenciler fen öğrenmeye yönelik motive olmaktadır, özellikle içsel olarak daha fazla motive olmaktadır.

Öğrencilerin akademik başarı notlarına bakıldığında hiçbir değişkenle ilişkili olmadığı da anlaşılmaktadır. Bu durum öğrencilerin akademik başarılarından ziyade başarı algılarının akademik motivasyon için daha önemli olduğunu göstermektedir.

Algılanan başarı ve akademik başarının fen öğrenmeye yönelik akademik motivasyonu yordama düzeyleri

Çalışmada öğrencilerin başarı algılarının ve akademik başarılarının fen öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarını yordama düzeylerini belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analizde fen öğrenmeye yönelik akademik motivasyon (içsel motivasyon, motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon – meslek, dışsal motivasyon – sosyal) bağımlı değişken, algılanan başarı ve akademik başarı ise bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Çoklu doğrusal regresyon analizi

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	β	F	R	R ²
içsel motivasyon	Algılanan Başarı	.400*	41.100	.404	.163
	Akademik Başarı	-.051			
motivasyonsuzluk	Algılanan Başarı	-.232*	13,74	.247	.061
	Akademik Başarı	.084			
dışsal motivasyon meslek	Algılanan Başarı	.295*	20.76	.299	.090
	Akademik Başarı	.053			
dışsal motivasyon sosyal	Algılanan Başarı	.189*	8,325	.195	.038
	Akademik Başarı	.050			

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde algılanan başarının fen öğrenmeye yönelik akademik motivasyonun tüm alt boyutlarını (içsel motivasyon, motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon – meslek, dışsal motivasyon – sosyal) yordadığı, akademik başarının ise yordamadığı görülmüştür. β değerlerine bakıldığında algılanan başarının en yüksek düzeyde içsel motivasyonu yordadığı görülmektedir. Öğrencilerin içsel motivasyonlarının %16 lık kısmını başarı algıları yordamaktadır ($R^2=.163$). Öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerini de negatif olarak yordamaktadır. Kısacası öğrenciler kendilerini daha başarılı gördüklerinde motivasyonsuzluk düzeyleri de düşmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada öğrencilerin bir önceki dönem fen bilimleri dersi başarı notları ve algıladıkları fen bilimleri dersi başarılarının fen öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarını ne düzeyde yordadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarıları ile başarı algıları arasında bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum öğrencilerin fen bilimleri dersinde gerçekte başarılı olmasalar bile kendilerini başarılı yani daha yeterli olarak görebileceklerini göstermektedir. Bonesronning (2004), algılanan başarının öğrencilerin gerçek başarılarına yönelik olan dolaylı algıları olduğunu ve öğretmenlerin öğrencilere verdikleri notların öğrencinin gerçek başarısı ve algıladıkları başarıları arasında bir fark ortaya çıkardığını ifade etmiştir. Hatta bazı durumlarda öğrencilerin gerçek başarılarından ziyade algıladıkları başarılarını dikkate aldıklarını da belirtmiştir. Çalışmanın bulguları da bu görüşü destekler niteliktedir.

Ayrıca öğrencilerin önceki dönem başarı notları öğrencilerin motivasyonlarıyla da ilişkili bulunmamıştır. Bu konuda yapılan çalışmalar çoğunlukla motivasyonun öğrenme ve okul başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmesine rağmen (Fortier, Vallerand ve Guay, 1995; Wentzel ve Wigfield, 1998; Steinmayr ve Spinath, 2009; Yenice, Saydam ve Telli, 2012), akademik başarının motivasyonla ilişkisiz olduğunu belirleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Gagné ve St Père, 2002). Fakat incelenen bu literatürün önceki dönem başarısının değil de sonraki başarının motivasyonla ilişkili olduğunu belirttiği görülmektedir.

Walberg, Welch ve Hattie, (1987) motivasyonun önceki performansında etkisiyle sonraki performansı etkilediğini belirtmiş, Bandura (1997) motivasyonel ve öz-düzenleyici faktörlerin hem önceki performansı hem de sonraki performansı etkilediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Pajares (2003) de duyuşsal faktörlerin önceki başarıyı da etkilediğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla çalışmadan elde edilen sonuç incelenen bu literatür doğrultusunda değerlendirildiğinde önceki başarının motivasyon gibi duyuşsal süreçleri doğrudan değil de dolaylı olarak etkileyebileceği düşünülmektedir.

Çalışmada algılanan başarının en yüksek düzeyde içsel motivasyonla ilişkili olduğu ve içsel motivasyonu anlamlı ve pozitif olarak yordadığı belirlenmiştir. Yani kendini başarılı olarak gören öğrenciler fen öğrenmeye yönelik daha fazla motive olmuşlardır. İlgili literatür incelendiğinde doğrudan algılanan başarı ve içsel motivasyon ilişkisine yönelik yapılan çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat Motivasyonun duyuşsal bir süreç olduğu düşünüldüğünde başarı algısının yani öğrencinin kendisini başarılı ya da başarısız olarak görmesinin yeterlik algısı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar da yeterlik algısının öğrenci motivasyonunu artırdığını göstermektedir. Guay ve Vallerand (1996), kendini okul aktiviteleri için yeterli ve daha özerk hisseden öğrencilerin daha yüksek seviyede bir motivasyona sahip olabileceklerini belirtmiştir. Ayrıca Vallerand ve Reid (1984) de çalışmalarında yeterlik algısının içsel motivasyonla pozitif ilişkili olduğunu belirlemiştir. Guay ve Vallerand (1996), kendini okul aktiviteleri için yeterli ve daha özerk hisseden öğrencilerin daha yüksek seviyede bir motivasyona sahip olabileceklerini ifade etmektedir. Akademik motivasyon üzerine odaklanan Ryan ve Deci (2000a) de yeterliğin içsel motivasyonu artırıcı temel psikolojik ihtiyaçlardan olduğunu belirtmektedirler.

Bunların yanında çalışmada içsel motivasyon kadar yüksek olmasa da algılanan başarının dışsal motivasyonu da yordadığı belirlenmiştir. Harter (1992) çalışmasında yeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin içsel motivasyona sahip olduklarını, onlardan daha düşük yeterlik algısına sahip olan öğrencilerinde dışsal motivasyona yöneldiklerini ifade etmektedir. Dolayısıyla algılanan başarıyla dışsal motivasyon arasında içsel motivasyona göre daha düşük bir korelasyon olmasının nedeni yeterlik algısından kaynaklanabilir.

Çalışmada başka bir bulgu olarak algılanan başarının motivasyonsuzlukla negatif ilişkili olduğu ve dolayısıyla negatif olarak yordadığı görülmektedir. Yani kendilerini başarılı olarak gören öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik motivasyonsuzluk seviyeleri düşmektedir. Benzer şekilde Standage, Duda ve Ntoumanis (2003) da Beden Eğitimi dersinde öğrencilerin yeterlik algılarının motivasyonsuzluk düzeylerini negatif bir şekilde yordadığını belirlemiştir. Dolayısıyla bir derste kendine güvenen ve başarılı olduğunu düşünen öğrenciler diğerlerine oranla derse karşı daha fazla motive olmaktadır. Kısacası yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgular da göstermektedir ki öğrencilerin bir derse yönelik motive olmaları için öncelikle kendilerine güvenmeleri ve başarabileceklerine

inanmaları gerekmektedir. Gerçekte başarılı olmasa bile başarılı olduğunu düşünen öğrencilerin motive olarak derse katılmaları ilerleyen dönemde başarılarını etkileyecektir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir: Öğrencinin kendisini başarılı olarak görmesi onun derse karşı motive olmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin başarabileceklerini görmelerini sağlayan öğrenci merkezli etkinlikler düzenlemeleri yararlı olacaktır. Ayrıca eğitim sürecinde öğrencilerin duyuşsal özellikleri göz önünde bulundurulmalı ve başarı üzerindeki etkisi unutulmamalıdır.

Kaynakça

Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology, 22*(3), 269-298.

Aydın, S., Yerdelen, S., Gürbüzöğlü, Y. S., & Göksu, V. (2014). Biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyon ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim, 39*(175), 425-435.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge university press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bonesrønning, H. (2004). Do the teachers' grading practices affect student achievement?. *Education Economics, 12*(2), 151-167.

Dembo, M. H. (2004). *Motivation and learning strategies for college success*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11* (4), 227-268.

Elliot, A. J., & Sheldon, K. M. (1997). Avoidance achievement motivation: a personal goals analysis. *Journal of personality and social psychology, 73*(1), 171.

Ehrlich, M. F., Kurtz-Costes, B., & Loidant, C. (1993). Cognitive and motivational determinants of reading comprehension in good and poor readers. *Journal of Reading Behavior, 25*, 365– 381.

Fortier, M. S., Vallerand, R. J. & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology, 20*, 257-274.

Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W., & Hattie, J. A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International journal of educational research*, 11(2), 147-252.

Froiland, J. M., & Oros, E. (2014). Intrinsic motivation, perceived competence and classroom engagement as longitudinal predictors of adolescent reading achievement. *Educational Psychology*, 34(2), 119-132.

Gagné, F., & St Père, F. (2002). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement?. *Intelligence*, 30(1), 71-100.

Garon-Carrier, G., Boivin, M., Guay, F., Kovas, Y., Dionne, G., Lemelin, J. P., Seguin, J.R., Vitari, F., & Tremblay, R. E. (2016). Intrinsic motivation and achievement in mathematics in elementary school: A longitudinal investigation of their association. *Child development*, 87(1), 165-175.

Guay, F., & Vallerand, R. J. (1996). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social psychology of education*, 1(3), 211-233.

Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social developmental perspective* (pp. 77- 114). New York: Cambridge University Press

Harter, S., Whitesell, N. R., & Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescent's perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29, 777-807.

Ishag, A. (2016). Motivation and Attitudes of Sudanese Students towards Learning English and German. Unpublished PhD thesis. Germany: Universität Leipzig.

Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (2006). *LISREL 8.80 for Windows [Computer Software]*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, 10(149), 1-49.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78

Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences*, 21(8), 631-647.

Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80-90.

Tuan, H.L., Chin, C.C. & Shieh, S.H. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education*, 27(6), 639-654.

Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6(1), 94-102.

Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10(2), 155-175.

Yenice, N., Saydam, G., & Telli, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2). 231-247.

Extended Abstract

Introduction

When the studies about academic motivation were examined, it was seen that motivation has a positive impact on academic achievement. However, when looking at the variable used as academic achievement, it was determined that student's achievement at the end of the year or after the implementation was used and their previous achievement was not evaluated. If we have a look at the related literature, it is seen that the previous achievement can also affect the motivation, which is a affective process. Starting with this idea, the relationship between student's previous term grades, how well they see themselves and their academic motivations has been examined in the study. However, The aim of the study is to determine at which level students' previous term achievement scores in science lessons and how the perceived achievement in science lessons affect academic motivations for learning science.

Method

The sample of the study is composed by total number of 427 students studying in 6th, 7th and 8th grades and selected by random sampling method from three secondary schools in Kars city center. It is a correlational survey model study. Academic Motivation Scale for Learning Science was used as data collection tool. The scale was originally developed by Aydın, Yerdelen, Gürbüzöğlü Yalmançı and Göksu (2014) as the Academic Motivation Scale for Learning Biology which

measures students motivation towards biology. In this study the term “biology” was replaced by the term “science”. In order to test the construct validity, Confirmatory Factor Analysis was performed. Furthermore, students’ academic achievement scores belongs to previous term were taken, and students were asked about at what level of achievement they see themselves in the context of perceived academic achievement.

Result and Discussion

When looking at the findings obtained from the study, there is no relationship between students' academic achievement of science course and achievement perceptions. This shows that even if students are not actually successful in the science course, they will be able to see themselves successfully. In addition, it was found that previous term achievement scores of students were not related to motivation of students. When the results obtained from this study are evaluated in the direction of literature, it can be thinkable that the previous achievement indirectly influences the affective processes such as motivation rather than directly.

It was determined in the study that perceived achievement was associated with the highest level of intrinsic motivation and that it predicted the intrinsic motivation as significantly and positively. So students who see themselves as successful have become more motivated to learn science. When the relevant literature is examined, no studies have been encountered on the relationship between perceived success and intrinsic motivation. But when it is thought that motivation is a affective process, it is thought that the perception of achievement, that is to say that the student to see himself or herself as successful or unsuccessful, is related to the sense of competence. Guay and Vallerand (1996) stated that students who feel themselves as competent and more autonomous for school activities, may have a higher motivation level. Focusing on academic motivation, Ryan and Deci (2000a) also pointed out that the sufficiency is the basic psychological needs that increases intrinsic motivation.

In addition, although it was not as high as intrinsic motivation in this study, perceived success was also found to predict extrinsic motivation. Harter (1992) stated that students with high perception of competence had intrinsic motivation, whereas students with lower perception of competence tended to extrinsic motivation. This explains why there is a lower correlation between perceived success and external motivation than internal motivation.

Another result of the study was that perceived achievement was negatively predict amotivation. Smilarly, Standage, Duda and Ntoumanis (2003) also pointed out that students’ perception of competence was negatively predict amotivation. Therefore, students who think they are successful in any course are more motivated towards the lesson than other students

Solmaz AYDIN, Zehra ÇEKİM

In short, the results of this study show that in order to be motivated towards a lesson, students firstly should trust themselves and also believe that they can be succeeded. That students who think that they are successful but are not successful actually participate in the lessons as motivated way, will affect their success in the future.

BİREYSEL GİRİŞİMCİLİK ALGI ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI¹

Eylem YALÇIN İNCİK

Mersin Üniversitesi, eylemincik@mersin.edu.tr

Nezaket Bilge UZUN

Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve
Değerlendirme Anabilim Dalı, n.bilgeuzun@gmail.com

Makale Geliş Tarihi: 27.07.2017 Makale Kabul Tarihi: 24.08.2017

Özet

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin girişimciliğe yönelik algılarını ortaya koymaya yönelik bir ölçek geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi üçüncü sınıflarında ve Pedagojik Formasyon Programı'nda öğrenim gören 555 öğrenci oluşturmuştur. Ölçeğin madde analizi çalışmaları korelasyona dayalı analizle gerçekleştirilmiş ve madde-ölçek korelasyonları Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Varimax döndürme ile gerçekleştirilen Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda 31 maddelik altı boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Altı boyutun oluşturduğu toplam varyans %53.32 olarak saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach-alpha güvenilirliği 0.92 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin nihai hali eğitim hayatı boyunca girişimciliğe ilişkin ders/kurs/seminer alan ve almayan 96 öğrenciden oluşan farklı bir grupta uygulanarak ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı bağımsız gruplar için t-testi kullanılarak elde edilmiştir. Gerçekleştirilen t-testi sonucunda eğitim hayatı boyunca girişimciliğe ilişkin ders/kurs/seminer alan öğrencilerin bireysel girişimcilik algı düzey puanları ile girişimciliğe ilişkin ders/kurs/seminer almayan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur. Sonuçlar, Bireysel Girişimcilik Algı Ölçeği'nden elde edilen puanların güvenilirliği ve geçerliği hakkında kanıtlar sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: *Bireysel Girişimcilik, Algı, Ölçek Geliştirme*

INDIVIDUAL ENTREPRENEURSHIP PERCEPTION SCALE: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Abstract

The aim of this study is to develop a scale towards presenting the perception of the university students regarding entrepreneurship. The study group of the research was formed by 555 students that are studying in the Mersin University Education Faculty third grades and Pedagogical Formation Program. The item analyses of the scale are performed by correlation based analysis and item-scale correlations are examined by Pearson correlation coefficient. As the result of the exploratory factor analysis performed via Varimax transformation a 31 items six factors structure is obtained. The total variance formed by six dimensions is determined as 53.32%. The Cronbach Alpha reliability of the scale is obtained

¹Bu araştırmanın bir kısmı 22-24 Ekim 2016 tarihlerinde gerçekleştirilen 3. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresin'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

as 0.92. The final form of the scale is applied in a different group formed of 96 students that have or have not received any course/lessons/seminars related to entrepreneurship through their educational lives and significance of difference between means is acquired via using t-test for independent groups. As the result of t-test, it is shown that there is a significant difference between individual entrepreneurship perception level scores of the students who have received any course/lessons/seminars related to entrepreneurship through their educational lives. Results provided evidences regarding the reliability and validity of the scores obtained from the Individual Entrepreneurship Perception Scale.

Keywords: Individual Entrepreneurship, Perception, Scale Development

Giriş

Bilim ve teknoloji dünyasında 20. yüzyıl sonlarında başlayan ve hız kesmeden devam eden gelişmeler, her alanda egemen olan temel olguyu bilgi olarak belirlemiştir. Yaşadığımız çağın “Bilgi Çağı” olarak nitelendirilmesine neden olan bu durum hem bireysel hem de toplumsal ölçekli eğilim ve değerlerin oluşmasına neden olmuştur. Bunun sonucunda sosyal, siyasal, politik ve ekonomik alanlarda değişim ve gelişimi hedefleyen reform hareketleri oluşmaya başlamıştır.

İnsan, toplumun en temel ögesidir. Bu nedenle toplum ölçekli gerçekleştirilmesi hedeflenen değişimlerde başlangıç noktası daima “birey” olmalıdır. Eğitim bir sistem olarak ele alındığında toplumsal değişimi doğrudan sağlayabilecek en temel araçtır. Bu nedenle diğer alanlarda yaşanan gelişmelerden ayrı tutulamayacağı gibi bu değişimlerin merkezinde yer alması gerektiği de bir gerçektir.

21. yüzyıl bireylerinin sahip olması gereken niteliklere ilişkin alan yazında yer alan sınıflamalar incelendiğinde girişimcilik ve girişimcilikle ilişkili yenilikçilik, yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme vb. özelliklerin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (The Partnership for 21th Century Skills, 2015; Koenig, 2011; Lai ve Viering, 2012).

“Bir fırsat algılama ve o fırsatı ele geçirmek için bir organizasyon yaratma faaliyeti” (Mueller ve Thomas, 2001) olarak tanımlanan girişimciliğe psikolojik faktörlerin etkisi halen net olarak ortaya konmamıştır (Stewart vd., 1998 akt. Özdevecioğlu ve Karaca, 2015). Ancak, girişimci bireylerin kişilik özellikleri konusunda alan yazında pek çok araştırma olduğu görülmektedir. Girişimci bireylerin kişilik özelliklerini tanımlamaya ve girişimcilik ile kişilik arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik gerçekleştirilen bu araştırmalarda; agresiflik, bağımsızlık isteği, başarı odaklılık, başarmaya yönelik motivasyon, belirsizliğe karşı tolerans, cesaret, etkili iletişim, hırs, iç kontrol, ileri görüşlülük, inandırıcılık, kendine güven, öz yeterlik, risk alma, yaratıcılık ve yenilikçilik (Arıkan, 2004; Collins, Hanges ve Locke, 2004; Curth, 2011; Fuller ve Marler, 2009; Gartner, 1988; Gorman, Hanlon, ve King, 1997; Korunka, Frank, Lueger ve Mugler, 2003; Rauch ve Frese, 2007; Shahhosseini, Kavousy, Shirsavar ve Ardahaey, 2011; Shaver ve Scott, 1999; Stewart ve Roth, 2007; Utsch, Rauch, Rothful ve Frese, 1999; Vrdoljak-Raguž ve Dulčić, 2011) girişimcilik üzerinde etkili kişilik özellikleri olarak tanımlanmaktadır.

Başarılı bir girişimci olmak için sadece doğuştan gelen bazı özellikler ve kişilik yeterli değildir. Çünkü girişimcilik, bu özelliklerin yanında kısmen de eğitim yoluyla öğrenilen bir süreçtir. (Karadal, 2013). Araştırmalar eğitimin girişimcilik üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Tevelde ve diğ., 2005). Hisrich ve Peters (1995) girişimciliğe etki eden altı faktör arasında eğitim faktörüne de yer vermiş ve yeni bir girişimde bulunurken karşılaşılan problemlerin üstesinden gelmede formal eğitimin etkili olduğunu belirtmiştir. Alan yazın incelendiğinde girişimci kişilik özelliklerine sahip bireyler yetiştirilmesine büyük bir önem verildiği ve bu kavramın geçtiğimiz birkaç on yıldır eğitim üzerine yapılan tartışma, konuşma ve politikaların ana temalarından birini oluşturduğu görülmektedir (Khan, 2011).

Ülkemizde de 2012 yılından bu yana her yıl TÜBİTAK (2012-2016) tarafından üniversitelerin girişimcilik ve yenilikçilik performanslarına göre sıralandığı Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksleri yayınlanmaktadır. Bu çalışmalar girişimci ve yenilikçi bir profile sahip öğrencinin yine girişimci ve yenilikçi bir toplumun temsilcisi olarak ele alındığının göstergesidir. Üniversite ortamı mikro bir kültür üretme organizması olarak değerlendirildiğinde, burada öğrenim gören bireylerin bu kültür yapısından etkilendikleri söylenebilir (TÜSİAD, 1987). Bu bağlamda girişimcilik ve yenilikçilik kültürünün geliştirilmesi ve üniversite öğrencilerinde bu potansiyellerin gelişmesinde üniversite eğitiminin niteliğinin büyük bir öneme sahip olduğu düşünülebilir. Üniversite öğrencilerinin girişimcilik düzeyleri hakkında bilgi edinmek ve bu düzeyi etkileyen unsurları ortaya koymak oldukça önemlidir. Ancak dikkat edilmesi gereken noktalardan birisi; bireylerin kendilerine yönelik algılarının beklenen davranış ve özelliği sergileme durumları üzerinde önemli bir etken olduğudur. Bu nedenle bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin girişimcilik algılarını ortaya koymaya olanak sağlayacak geçerlik ve güvenilirlik kanıtları elde edilmiş bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Türü-Çalışma Grubu

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin girişimciliğe yönelik algılarını ortaya koymaya yönelik bir ölçek geliştirmektir. Bu nedenle araştırma, tanılayıcı tipte bir temel araştırma niteliği taşımaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Erkuş (2009), uygun örnekleme için yakın çevrede bulunan, ulaşılması kolay ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bireyler üzerinde yapılan örnekleme olarak tanımlamıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında geliştirilecek ölçeğin psikometrik özelliğinin en az hata ile belirlenebilmesi için gözlem sayısına doğru karar vermek en önemli noktalardan biridir. Araştırmanın verileri 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Mersin Üniversitesi üçüncü sınıflarında ve Pedagojik Formasyon Programı'nda öğrenim gören 555 öğrenciden elde edilmiştir. Tabachnic ve Fidell (2007) faktör analizi için minimum veri sayısını 300 olarak belirlemiştir. Pedhazur (1997) da madde gözlem oranını 1:15 olarak

önermiştir. Bu nedenle ölçek geliştirmek için ulaşılan gruptaki veri sayısının alan yazında verilen bu ölçütleri karşıladığı ve yeterli olduğu düşünülmektedir.

Ölçeğin Oluşturulması

Ölçek maddelerinin yazılması ve deneme formunun oluşturulmasından önce alan yazın taraması yapılmıştır. Ayrıca eğitim fakültesi İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 65 dördüncü sınıf öğrencisine girişimcilik temalı birer kompozisyon yazdırılmıştır. Kompozisyonlar araştırmacılar tarafından incelenerek uygun ifadeler ölçek maddelerine dönüştürülmüş ve toplam 83 madde yazılmıştır. Hazırlanan maddeler, üçü Eğitim Programları ve Öğretim alanında ikisi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında uzman toplam beş öğretim elemanına incelenmiştir. Uzman önerilerinin daha net izlenmesi ve söz konusu önerilerin gerekçelendirilmesi amacıyla ölçekte yer alması düşünülen maddelere ilişkin bir uzman görüş formu oluşturulmuştur. Beş uzmandan toplanan uzman görüş formlarında yer alan bilgiler araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Uzman önerileri dikkate alınarak 23 madde taslak formdan çıkarılmış ve girişimciliğe yönelik ifadeleri içeren 60 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formunda yer alan her bir madde “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” olmak üzere beşli likert tipi derecelleme ölçeği yardımıyla derecelendirilmiştir. Katılımcılardan ölçekte yer alan her bir ölçek ifadesini beş kategoriye karşılık gelen sayıyı işaretlemeleri suretiyle değerlendirmeleri istenmiştir.

Veri Analizi

Bireysel Girişimcilik Algı Ölçeği (BGAÖ) deneme formunun uygulanmasından elde edilen veriler araştırmacılar tarafından incelenerek öncelikle eksik ve hatalı doldurulan 23 formun analiz dışında tutulmasına karar verilmiştir. Elde edilen verilere uç değer analizi (Kalaycı, 2009) yapılmış ve uç değer bulunmadığı gözlenmiştir. Tüm analizler 555 katılımcı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

BGAÖ madde analizi çalışmaları korelasyona dayalı analizle gerçekleştirilmiş ve madde-ölçek korelasyonları Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir (Erkuş, 2012).

Faktör analizi, ölçme aracının yapısını aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi, az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2005; Ülkü ve Koç, 1978, Balcı 1997). Bu araştırmada, geliştirilmek istenen ölçeğin örtük yapısını ortaya koymak, maddelerin kaç boyut altında toplanabileceğini ve aralarında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır.

Açıklayıcı faktör analizinin gerçekleştirilebilmesi için, öncelikle verinin analize uygun olup olmadığı Bartlett Testi sonuçları, KMO değeri ve Anti-Image korelasyon matrisi dikkate alınarak incelenmiştir. Örneklem büyüklüğünün yeterliğine ilişkin karar vermek amacıyla, KMO değerinin en az 0.70 olması ölçüt kabul edilmiş; Bartlett Testi sonucunun anlamlı olması da veri setinin çok değişkenli

normal dağılıma uygun olduğu şeklinde değerlendirilmiştir (Seçer, 2015). Her bir maddenin faktör analizine uygunluğuna karar vermek amacıyla Anti-Image korelasyon matrisinde köşegende yer alan değerler (MSA) incelenmiş ve MSA değeri 0.50'den büyük maddelerin faktör analizine dahil edilmesi kararlaştırılmıştır (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008).

Faktör yapısını daha net bir şekilde uzay düzleminde tanımlayabilmek için çıkan faktörler arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Temel faktörler arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığından Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Faktör analizi çalışmasında öz değeri 1.00'dan büyük olan faktörler anlamlı kabul edilmiştir. Ortak varyansı 0.30 ve üstü olan maddeler analize dahil edilmiştir. Genel olarak ortak varyansı 0.30'dan yüksek maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2005). Maddelerin faktör yüklerinin 0.30 ve üzerinde olmasına dikkat edilmiştir (Köklü, 2002; Çokluk ve diğ., 2010). Ayrıca maddelerin tek bir faktörde yer alması ve iki faktörde yer alan maddeler için faktör yükleri arasında en az 0.10 fark olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2005).

Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla; ölçeğin son hali eğitim hayatı boyunca girişimcilğe ilişkin ders/kurs/seminer alan ve almayan 96 kişiye uygulanmıştır. Her bir alt grupta toplanan verinin normal dağılıp dağılmadığı normallik testleri ile incelenerek iki grup arasındaki farkın anlamlılığı test edilmiştir.

Bulgular

60 maddelik Bireysel Girişimcilik Algı Ölçeği (BGAÖ)'ne ilişkin verilerin faktör analizine uygunluğu için yapılan analizde Bartlett testi sonucunda ki-kare istatistiği manidar bulunmuş ($\chi^2=14750,256$ $p<0.05$) ve KMO değerinin de mükemmel düzeyde olduğu belirlenmiştir (0,95>0.50). Ortak faktör varyanslarının 0.436 ile 0.657 arasında değiştiği görülmüştür. Faktörlerin özdeğerleri incelendiğinde özdeğeri 1.00'ın üzerinde olan 13 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Tüm faktörlerin toplam varyansın %56'sını açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır. İki faktöre yük verip yükleri arasında 0.10'un altında fark olan 20 madde analiz dışı bırakılmıştır.

40 maddelik ölçeğe ilişkin verilerin faktör analizine uygunluğu için yapılan ikinci analizde Bartlett testi sonucunda ki-kare istatistiği manidar bulunmuş ($\chi^2=10482,035$; $p<0.05$) ve KMO değerinin de mükemmel düzeyde olduğu belirlenmiştir (0,945>0.50). Anti-image korelasyon matrisi incelendiğinde köşegen değerlerinin oldukça yüksek olduğu (0.90 ve üstü); ortak faktör varyansları incelendiğinde 0.411 ile 0.706 arasında değiştiği belirlenmiştir. Açıklanan toplam varyans %55.6'dır. On faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Varimax madde döndürme sonrası maddelerin faktörlere verdikleri yükler incelendiğinde 7 maddenin farklı iki faktöre birbirine yakın değerlerde yük verdiği belirlenmiştir. Bu maddeler çıkarılarak faktör analizinin bir kez daha tekrarlanması kararlaştırılmıştır.

33 maddelik ölçeğe ilişkin verilerin faktör analizine uygunluğu için yapılan analizde Bartlett testi sonucunda ki-kare istatistiği manidar bulunmuş ($\chi^2=6153,735$; $p<0.05$) ve KMO değerinin mükemmel düzeyde olduğu belirlenmiştir (0,932>0.50).

Anti-image korelasyon matrisi incelendiğinde köşegen değerlerinin oldukça yüksek olduğu (0.90 ve üstü); ortak faktör varyansları incelendiğinde 0.375 ile 0.737 arasında değiştiği belirlenmiştir. Açıklanan toplam varyans %56.6'dır. Özdeğeri 1.00'dan büyük olan yedi faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Faktörlerden biri altında yüksek faktör yüküne rağmen yalnızca iki madde bulunduğundan ölçek altı faktörlü bir yapı üzerinden incelenmiş ve bu iki madde analiz dışı bırakılmıştır. Bu aşamadan sonra faktör sayısı sabitlenerek (6) analiz bulgularına ulaşılmıştır. Tablo 1'de faktörler, faktörlere ait özdeğerler, açıkladıkları varyanslar verilmiştir.

Tablo 1: Ölçeğin 31 Maddelik Deneme Formunun Faktör Sayısı, Faktörlere Ait Özdeğer ve Açıklanan Varyans Sonuçları

Faktör	Özdeğer	Varyans	Toplam Varyans
1. Faktör	9.625	31.048	31.048
2. Faktör	2.019	6.512	37.560
3. Faktör	1.396	4.502	42.063
4. Faktör	1.337	4.312	46.374
5. Faktör	1.121	3.617	49.991
6. Faktör	1.033	3.333	53.324

Tablo 1 incelendiğinde faktörlere ilişkin öz değerlerin 9.625 ile 1.033 arasında değiştiği görülmektedir. Altı faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans %53.32'dir. Sosyal bilimlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir (Scherer, Wiebe Luther, Adams, 1988, akt. Tavşancıl ve Keser, 2002, s.87). Dönüşümlü faktör yüklerinden faydalanılarak faktörlerdeki maddelerin taşıdıkları anlam dikkate alınarak elde edilen boyutlara sırasıyla; "**Planlama**" (25, 26, 8, 10, 9 ve 7 nolu maddeler), "**Kontrol Odağı**" (20, 21, 24, 29, 35, 13, 34 ve 22 nolu maddeler), "**Kendine Güven**" (14, 4, 15, 16, 12 ve 5 nolu maddeler) "**İletişim**" (39, 41, 42 ve 56 nolu maddeler), "**Motivasyon**" (45, 43, 46 ve 44 nolu maddeler) ve "**Öz disiplin**" (28, 27 ve 38 nolu maddeler) isimleri verilmiştir.

Tablo 2: Ölçeğin 31 Maddelik Deneme Formuna İlişkin Varimax Döndürme Sonrası Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör Yükleri					
	1	2	3	4	5	6
M25	0.734					
M26	0.671					
M8	0.653					
M10	0.627					
M9	0.627					
M7	0.581					
M20		0.721				
M21		0.694				
M24		0.598				
M29		0.547				
M35		0.518				
M13		0.476				
M34		0.461				
M22		0.449				
M14			0.724			
M4			0.685			
M15			0.617			
M16			0.589			
M12			0.464			
M5			0.361			
M39				0.743		
M41				0.693		
M42				0.553		
M56				0.510		
M45					0.637	
M43					0.622	
M46					0.595	
M44					0.579	
M28						0.729
M27						0.583
M38						0.300

Tablo 2 incelendiğinde BGAÖ için maddelerin boyutlara vermiş olduğu yükler 0.30 değerinin üzerindedir. Maddelerin boyutlar altındaki faktör yüklerinin sınır değerden yüksek olması nedeni ile nihai ölçeğe alınan tüm maddelerin ölçeğin ölçmeyi amaçladığı özelliklerle aynı yönde tutarlı bir dağılıma sahip ve geçerli olduğu söylenebilir.

Uygulanan çalışma grubu çerçevesinde BGAÖ'nin güvenilirlik analizleri yapılmıştır. 555 kişiye uygulanan bu ölçeğin güvenilirlik analizleri sonunda hesaplanan Cronbach-alpha katsayısı 0.923'tür. Elde edilen bu güvenilirlik katsayısı

ölçeğin kullanılan veriler doğrultusunda güvenilir bir ölçek olduğuna işaret etmektedir. Bilindiği üzere Cronbach-alpha madde sayısı, madde varyansı ve toplam test varyansı arasındaki korelasyondan yola çıkılarak hesaplanan ve iç tutarlılık anlamına gelen bir güvenilirlik katsayısıdır. Tek uygulamaya dayalı güvenilirlik belirleme teknikleri arasında yer alan Cronbach-alphanın yüksek çıkması ölçeğin homojen maddelerden oluştuğunun; maddeler arası ilişkilerin yüksek olduğunun; maddelerle ölçülmek istenen örtük yapının ölçüldüğünün ve geliştirilen ölçeğin güvenilir olduğunun işaretidir.

Her bir alt boyuta ilişkin hesaplanan güvenilirlik katsayıları Planlama alt boyutu için 0.80; Kontrol Odağı alt boyutu için 0.84; Kendine Güven alt boyutu için 0.75; İletişim alt boyutu için 0.72; Motivasyon alt boyutu için 0.75 ve Öz disiplin alt boyutu için ise 0.60 bulunmuştur. Elde edilen güvenilirlik katsayıları öz disiplin alt boyutu dışında istenen sınırlar arasındadır. Bu alt boyut tüm alt boyutlar içerisinde görece daha az madde ile açıklandığı için güvenilirlik katsayısının diğerlerine oranla daha düşük olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada ölçeğin nihai hali eğitim hayatı boyunca girişimciliğe ilişkin ders/kurs/seminer alan ve almayan 96 öğrenciden (40 alan, 56 almayan) oluşan farklı bir grupta uygulanarak ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı test edilmiştir. Temel amaç bu iki alt grup arasındaki farklılığın tespit edilerek açıklanan yapının geçerliliğine ilişkin kanıt toplamaktır. Analiz için parametrik ya da non-parametrik testlerden hangisinin kullanımının uygun olduğuna karar verebilmek için uç değer ve normallik analizleri yürütülmüştür. 3 uç değer (57. 68. ve 94. gözlemler) veri setinden çıkartılarak farklı iki alt grupta normallik analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan normallik testleri sonucunda yapı geçerliliğine kanıt sağlayabilmek amacı ile toplanan verinin alt gruplarda (eğitim hayatı boyunca girişimciliğe ilişkin ders/kurs/seminer alan ve almayan) normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır (K-S eğitim hayatı boyunca girişimciliğe ilişkin ders/kurs/seminer alan₄₀ =0.85; eğitim hayatı boyunca girişimciliğe ilişkin ders/kurs/seminer almayan₅₃=0.78; p>0.05). Bu nedenle bağımsız iki grupta ortalamalar arasındaki parametrik bir test olan farklılık bağımsız gruplar için t-testi kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında; eğitim hayatı boyunca girişimciliğe ilişkin ders/kurs/seminer alan öğrencilerin bireysel girişimcilik algı düzey puanı (ortalama=125.9) ile eğitim hayatı boyunca girişimciliğe ilişkin ders/kurs/seminer almayanların düzey puanları (ortalama=116.85) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{91}= 4.031$; $p<0.01$). Gözlenen farklılığın, dağılımların ortalaması dikkate alındığında, girişimciliğe ilişkin derse kursa veya seminere katılanların lehine olduğu söylenebilir. Bu bulgular ölçeğin tatmin edici düzeyde yapı geçerliliğine sahip olduğuna ilişkin kanıt oluşturmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin girişimcilik algılarını ortaya koymaya olanak sağlayacak geçerlik ve güvenilirlik kanıtları elde edilmiş altı boyut ve 31 maddeden oluşan Bireysel Girişimcilik Algı Ölçeği (BGAÖ) isimli bir ölçek

geliştirilmiştir. Boyutlar sırasıyla Planlama, Kontrol Odağı, Kendine Güven, İletişim, Motivasyon ve Öz-disiplin şeklinde adlandırılmıştır.

BGAÖ için maddelerin boyutlara vermiş olduğu yükler 0.30 değerinin üzerindedir. Maddelerin boyutlar altındaki faktör yüklerinin sınır değerden yüksek olması nedeni ile 31 maddelik nihai ölçeğe alınan tüm maddelerin ölçeğin ölçmeyi amaçladığı özelliklerle aynı yönde tutarlı bir dağılıma sahip ve geçerli olduğu söylenebilir.

Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach-alpha güvenirliliği 0.923'tür. Elde edilen bu güvenirlik katsayısı ölçeğin kullanılan veriler doğrultusunda güvenilir bir ölçek olduğuna işaret etmektedir. Her bir alt boyuta ilişkin hesaplanan güvenirlik katsayıları ise sırasıyla 0.80; 0.84; 0.75; 0.72; 0.75 ve 0.60 olarak bulunmuştur. Elde edilen güvenirlik katsayıları Öz-disiplin alt boyutu dışında istenen sınırlar arasında elde edilmiştir. Bu alt boyutun güvenirlik katsayısının diğerlerine oranla daha düşük olmasının nedeni olarak tüm alt boyutlar içerisinde görece daha az madde ile açıklanması olduğu düşünülmektedir.

Girişimcilik özellikleri ve girişimci bireylerin kişilik özelliklerine yönelik yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular girişimci bireylerin; kontrol odağı (Brockhaus, 1980; Korunka, Frank, Lueger ve Mugler, 2003), motivasyon (Collins, Hanges ve Locke, 2004; Johnson, 1990; Stewart ve Roth, 2007) iletişim (Gorman, Hanlon, ve King, 1997) planlama (McCarthy ve Leavy, 1999), kendine güven (Gartner, 1988) ve öz-disiplin (Shahhosseini, Kavousy, Shirsavar ve Ardahaey, 2011) gibi özelliklere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu araştırmada da üniversitede öğrenim gören öğrencilerin bireysel girişimcilik algılarına yönelik altı boyutlu yapının alan yazını destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

BGAÖ'nin, yapı geçerliliğine kanıt sağlamak amacıyla yapılan grup farklarına dayalı analiz sonucunda; eğitim hayatı boyunca girişimciliğe ilişkin ders/kurs/seminer alan üniversite öğrencilerinin bireysel girişimcilik algı düzey puanları ile eğitim hayatı boyunca girişimciliğe ilişkin ders/kurs/seminer almayanların düzey puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular ölçeğin tatmin edici düzeyde yapı geçerliliğine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Belirtilen bu sonuçlar BGAÖ'nin geçerlik ve güvenirliliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin bu şekliyle geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak üniversite öğrencilerinin girişimcilik algılarını belirlemede kullanılabileceği ve alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Çalışma sınırlı bir örneklemden üniversite öğrencilerini kapsadığından daha geniş örneklerde ve farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerle çalışılarak fakülte karşılaştırması yapılması önerilebilir. Çeşitli değişkenler açısından üniversite öğrencilerinin bireysel girişimcilik algı düzeyleri belirlenebilir. Bu düzey aralıkları uzman kanılarına dayanarak ölçütlenebilir. Ayrıca ölçeğin güvenirlik ve geçerliği yapılacak farklı çalışmalarla desteklenebilir. Örneğin doğrulayıcı faktör analizi çalışması yapılarak ölçeğin faktör yapısı incelenebilir.

Kaynakça

- Arıkan, S. (2004). *Girişimcilik: temel kavramlar ve bazı güncel konular*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Balcı, A. (1997). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Bilgisayar Yayıncılık.
- Brockhaus, R. H. (1980). Risk taking propensity of entrepreneurs. *Academy of Management Journal*, 23(3), 509-502.
- Büyükoztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Collins, C. J., Hanges, P. J., & Locke, E. A. (2004), The relationship of achievement motivation to entrepreneurial behavior: a meta-analysis, *Human Performance*, 17(1), 95-117.
- Curth, A. (2011). *Mapping of teachers' preparation for entrepreneurship education* (Ed. Daniela Ulicna). Final Report, Framework Contract No EAC 19/06, Dg Education and Culture, J 3025 8322.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fuller Jr, B., & Marler, L. E. (2009), Change driven by nature: a meta-analytic review of the proactive personality literature, *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 329-345.
- Gartner, W. B. (1988). Who is an entrepreneur? Is the wrong question. *American Journal of Small Business*, 12(4), 11-32.
- Gorman, G., Hanlon, D., & King, W. (1997): Some research perspectives on entrepreneurship education, enterprise education and education for small business management: a ten-year literature review, *International Small Business Journal*, 15, 56-79.
- Hisrich, R. D., & Peters, M. P. (1995). *Entrepreneurship: starting, developing and managing a new enterprise*. Homewood: Irwin Publishing Co.
- Johnson, B. R. (1990). Toward a multidimensional model of entrepreneurship: the case of achievement motivation and the entrepreneur. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 14(3), 39-54.
- Karadal, H. (2013). Girişimcilik Bilgisi ve Stratejik Girişimcilik. *Girişimcilik*, (Ed. H. Karadal). İstanbul: Beta Yayınları.
- Khan, M.I. (2011). Entrepreneurship Education: Emerging Trends and Issues in Developing Countries. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelimler ve Sorunlar (UYK- 2011). 27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm VIII: 742-750.

Koenig, J. A. (2011). *Assessing 21st Century skills: summary of a workshop*. Washington, DC: National Research Council.

Korunka, C., Frank, H., Lueger, M., & Mugler, J. (2003). The entrepreneurial personality in the context of resources, environment and the startup process a configurational approach, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28(1), 23-42.

Köklü, N. (2002). *Açıklamalı istatistik terimleri sözlüğü*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Lai, E. R., & Viering, M. (2012). *Assessing 21st century skills: Integrating research findings*. Vancouver, B.C.: National Council on Measurement in Education.

http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Assessing_21st_Century_Skills_NCME.pdf adresinden alındı.

McCarthy, B., & Leavy, B. (1999). The entrepreneur, risk perception and change over time: a typology approach. *Irish Business and Administrative Research*, 19/20 (1), 125-141.

Mueller, S. L., & Thomas, A. S. (2001), Culture and entrepreneurial potential: A nine country study of locus of control and innovativeness. *Journal of Business Venturing*, 16(1), 51-75.

Özdevecioğlu, M., ve Karaca, M. (2015). *Girişimcilik ve girişimci kişilik:kavram ve uygulama*. e-book. Konya: Hiperlink.

Pedhazur, E. J. (1997). *Multiple regression in behavioral research: explanation and prediction*. Fort Worth, T.X: Harcourt Brace College Publishers.

Rauch, A., & Frese, M. (2007). Let's put the person back into entrepreneurship research: A meta-analysis on the relationship between business owners' personality traits, business creation, and success. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16(4), 353-385.

Seçer, İ. (2015). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık,

Shahhosseini, A., Kavousy, E., Shirsavar, H.R., & Ardahaey, F. T. (2011). Appointing the level of individual entrepreneurship of islamic azad university students. *Asian Social Science*, 7(1), 106-114.

Shaver, K. G., & Scott, L. R., (1991). Person, process, choice: the psychology of new venture creation, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16(2), 23-45.

Sipahi, B., Yurtkoru, E.S., ve Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Stewart, Jr., W.H. & Roth, P.L. (2007). A meta-analysis of achievement motivation differences between entrepreneurs and managers. *Journal of Small Business Management*, 45, 401-421.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Tavşancıl, E. ve Keser, H. (2002). İnternet kullanımına yönelik likert tipi bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama I (1)*.79-100.

Tevelde, D. W., Rushton, J., Schreckenber, K., Marshall, E., Edouard, F., Newton, A. & Arancibia, E. (2005). Entrepreneurship in value chains of non-timber forest products. *Forest Policy and Economics 8(7)*, 725-741.

The Partnership for 21st Century Learning. (2015). Framework for 21st century learning. The Partnership for 21st Century Learning.

http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.ppd adresinden alındı.

TÜSİAD (1987). *Türkiye’de girişimcilik ile ilgili sorunlar ve çözümler*. İstanbul: Türkiye Sanayici ve İş Adamları Derneği Yayın No: TÜSİAD-T/87.10.103

Utsch, A., Rauch, A., Rothful, R., & Frase, M. (1999). Who becomes a small scale entrepreneur in an post-socialistic environment: on the differences between entrepreneurs and managers in east germany. *Journal of Small Business Management, 37(3)*, 31-42.

Ülkü, S. ve Koç, N. (1978). Faktör analizi yetenekleri sınıflama (Ayırtetme). *A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi 10 (1-2)*, 25-34.

Vrdoljak Raguž, I., & Dulčić, Z. (2011). University Students Entrepreneurial Characteristics: Key for the Future Development. International Conference Challenges Of Europe: Growth And Competitiveness Reversing The Trends 883-892. University of Split Faculty of Economics Split, Croatia.

Extended Abstract

Introduction

The human is the key element of the society. Therefore, "individual" always must be starting point in changes aimed to be achieved in social scale. Education as a system is the key instrument which can provide social change directly. Therefore it is a fact that it can't be considered separate from all developments in other fields and it must be in the center of all these developments.

When classifications in the article regarding the qualifications which 21th. century individuals must have is reviewed, it can be seen that traits such as entrepreneurship and innovation regarding entrepreneurship, creativity, critical thinking, problem solving etc. take an important place. (Partnership for 21th Century Skills, 2010; Koenig, 2011; Lai and Viering, 2012).

The effects of the psychological factors on the entrepreneurship, defined as "Activity of perceiving an opportunity and creating an organization to acquire that opportunity" (Mueller and Thomas, 2001) have not yet been clearly defined (Stewart et al., 1998 referenced in Özdevecioğlu and Karaca, 2015). However, it is seen that there are many researches in the literature of the field regarding the personality of the entrepreneur individuals. In these studies aiming to define the

personality properties of the entrepreneur individuals and to examine the relationship between the entrepreneurship and personality, aggression, will of independence, being success oriented, motivation towards achievement, tolerance for uncertainty, courage, effective communication, ambition, inner control, farsightedness, credibility, self confidence, self sufficiency, risk taking, creativity and innovativeness (Arıkan, 2004; Collins, Hanges and Locke, 2004; Curth, 2011; Fuller and Marler, 2009; Gartner, 1988; Gorman, Hanlon and King, 1997; Korunka, Frank, Lueger and Mugler, 2003; Rauch and Frese, 2007; Shahhosseini, Kavousy, Shirsavar and Ardahaey, 2011; Shaver and Scott, 1999; Stewart and Roth, 2007; Utsch, Rauch, Rothful and Frese, 1999; Vrdoljak-Raguž and Dulčić, 2011) are defined as the characteristics effective on entrepreneurship.

For being a successful entrepreneur just some innate properties and personality is not enough. Because entrepreneurship is a process that is also learned through education, besides these properties (Karadal, 2013). The studies have shown that education has important effects on entrepreneurship (Tevelde et. al., 2005).

When the literature is reviewed, it can be seen that training individuals with entrepreneurship character traits is attached a great importance and this concept have been one of the main themes of discussions, talks and policies over education for a few last decades (Khan, 2011). Obtaining information regarding individuals' entrepreneurship levels and presenting elements affecting this level is extremely important. However, one of the points which must be considered is that individuals' perception towards themselves is an important factor affecting whether they exhibit the expected behaviors and characteristics or not. Therefore, in this study it was aimed to develop a scale with validity and reliability proofs which will allow individual entrepreneurship perceptions of university students to be presented. It is thought that this conducted study will make a contribution to the field.

Methodology

The goal of this study is to develop a scale for defining the perception of the individuals regarding entrepreneurship. Thus the research carries a diagnostic type basic research quality. Convenience sampling method is used in the research. Research data were obtained from 555 students who receive education from Mersin University, Pedagogical Formation Program in 2014-2015 academic year, spring semester. Review of body of literature was conducted before writing scale items and creating trial form. Also entrepreneurship themed compositions were made to be written by 65 senior students who receive education from Faculty of Education, Department of Guidance and Psychology Counseling. These compositions were reviewed by researchers and appropriate sentences were converted to scale items and 83 items in total were written. Prepared items were reviewed by three experts from Department of Education Programs and Training and two experts from Department of Assessment and Evaluation in Education. In

line with experts' recommendation, 23 items were excluded from draft form and 60 article trial form comprising sentences about entrepreneurship were created. Each item in trial form was scaled by use of five point likert scale.

Results

The item analyses of the scale are performed by correlation based analysis and item-scale correlations are examined by Pearson correlation coefficient. As the result of the explanatory factor analysis performed via Varimax transformation a 31 items six factors structure is obtained. The dimensions obtained via considering the meaning the items in the factor carry, by utilizing the alternate factor loads, are named, in order, as "Planning", "Control Focus", "Self Confidence", "Communication", "Motivation" and "Self discipline". The total variance formed by six factors is determined as 53.32%. The Cronbach Alpha reliability of the scale is obtained as 0.92. The reliability coefficients calculated related to each sub-dimension are found as for Planning sub-dimension 0.80; for Control Focus sub-dimension 0.84; Self Confidence sub-dimension 0.75; for Communication sub-dimension 0.72; for Motivation sub-dimension 0.75 and for Self discipline sub-dimension 0.60.

The final form of the scale is applied in a different group formed of 96 students that have or have not received any course/lessons/seminars related to entrepreneurship through their educational lives and significance of difference between means is acquired via using t-test for independent groups. As the result of t-test, it is shown that there is a significant difference between individual entrepreneurship perception level scores of the students who have received any course/lessons/seminars related to entrepreneurship through their educational lives. Results provided evidences regarding the reliability and validity of the scores obtained from the Individual Entrepreneurship Perception Scale. These indicated results show that the Confidence in Others Subscale's validity and reliability is at sufficient levels. The scale is thought to be, in its current form, a valid and reliable measurement tool to be used in defining the entrepreneurship perceptions of the university students and thus will contribute to the field literature.

Recommendations

As the study covers the university students in a limited sample size it can be recommended to be studied in a larger sample size and with students studying in other faculties. The individual entrepreneurship perception levels of individuals regarding different variables can be determined. These level ranges can be scaled based on expert opinions. Also the reliability and validity of the scale can be support via different studies. For example, by conducting a verifying factor analysis, the factor structure of the sample can be reviewed.

BİREYSEL GİRİŞİMCİLİK ALGI ÖLÇEĞİ

Madde No	Maddeler	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Yeni başladığım bir işte geliştirmem gereken yönlerimi önceden belirleyebilirim.					
2	Meslek alanımdaki bilgi gereksinimlerimi giderecek etkinlikleri planlayabilirim.					
3	Kendi yeteneklerimi kullanabileceğim projeler üretebilirim.					
4	Planlı çalışırım.					
5	Alanımla ilgili gelişmeleri düzenli takip ederim.					
6	Soru sormaktan çekinmem.					
7	Zayıf yönlerimin farkındayım.					
8	Takım çalışmalarında öneride bulunmaktan çekinmem.					
9	Fikirlerimi hayata geçirmek için gerekli kaynakları belirlerim.					
10	İçinde bulunduğum grubun liderlikle ilgili sorumluluklarını almaktan hoşlanırım.					
11	Hata yaptığımda vazgeçmem.					
12	Yeni fikirler uygulamayı severim.					
13	Yaptığım işlerin zayıf yönlerini tespit edebilirim.					
14	Başkalarının yapmadığı yeni şeyler yapmaktan hoşlanırım.					
15	Takım çalışmalarında kendi fikirlerimi rahatlıkla söylerim.					
16	Fikirlerimi söylemekten çekinmem.					
17	Başladığım bir işi bitirmekte kendime olan güvenim tamdır.					
18	Bir konuda deneyiminin olmaması o konuya ilgi duymam için engel değildir.					
19	Çevremdeki insanların büyük bir çoğunluğu kabul etmese de kendi fikirlerimi uygulayırım.					
20	Başkalarının önerilerini kabul etmeden önce üzerinde düşünürüm.					
21	Bir problemle karşılaştığımda farklı çözüm yolları üretebilirim.					
22	Yaptığım işlerin güçlü yönlerini tespit edebilirim.					
23	Takım çalışmalarında bireysel sorumluluk almaktan çekinmem.					
24	Sosyal çevrem genişdir.					
25	Çalışmalarımı sonlandırınca kadar heyecanım hiç bitmez.					
26	Her zaman bir hedefim vardır.					
27	Bir işe başlamadan önce ön hazırlık yaparım.					
28	Rekabet etmekten çekinmem.					
29	Başladığım bir işi bitirmekte çoğunlukla sabırlıyım.					
30	Yeni başladığım bir işte karşılaşılabileceğim engelleri önceden belirleyebilirim.					
31	Planladığım bir işte başarılı olabileceğime inancım tamdır.					

MEDRESELERDE EĞİTİMSEL BİR GEÇMİŞİ OLAN KİŞİLERİN MEDRESE EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Ahmet YAYLA

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ahmetyayla33@gmail.com

Özlem ALAV

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, ozlemalav@yyu.edu.tr

Esra KAZANCI

Milli Eğitim Bakanlığı, dtkazanci65@gmail.com

Mehmet Şirin DEMİR

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, ozlemalav@yyu.edu.tr

Mehmet Emin USTA

Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mehmeteminusta@gmail.com

Makale Geliş Tarihi: 25.01.2017 Makale Kabul Tarihi: 24.08.2017

Özet

Bu çalışmanın amacı, medreselerde eğitim görmüş kişilerin medrese eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın verileri, bireysel görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 8 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubunun katılımcıları, formal eğitimin yanı sıra medrese eğitimi almış kişilerdir. Bu kişilerin 4'ü Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde akademisyendir. Çalışma grubunun diğer katılımcılarından 3'ü halen medrese eğitimi veren 3 hoca'dır. Son katılımcı ise yine medrese eğitimi almış 1 tüccardır. Verilerin çözümlemesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre medreseler, günün koşullarına uymamaları ve resmi bir eğitim kurumu olarak tanınmamalarından dolayı bazı eksikliklere sahiptirler. Fakat asırlarca bir eğitim kurumu olarak topluma hizmet eden medreseler, yöntem, değerlendirme ve topluma olan katkısı açısından Batıda halen uygulanmakta olan bazı alternatif eğitim uygulamalarına benzemektedir.

Anahtar Kelimeler: Medrese, alternatif eğitim, müderris, ders programı.

MADRASAH EDUCATION BASED ON THE VIEWS OF PEOPLE HAVING SUCH A BACKGROUND OR GRADUATION

Abstract

The aim of this study was to reveal the views and opinions of the people who had been educated in madrasahs about their education in them. The data of this research, which is a qualitative study, were obtained through individual interviews. The study group consisted of 8 individuals; 4 of them academicians, who were educated in madrasahs apart from their formal education and who were still working in the Faculty of Divinity of Yüzüncü Yıl University, 3 professors who taught in madrasahs and 1 tradesman who was trained in madrasahs. Content analysis was used to analyze the data. According to findings obtained from the survey, individuals who were educated from madrasahs reflected some educational incongruence due to noncompliance with the means and modes of the day and due to the fact that madrasahs were not being recognized as formal educational institutions. However, for centuries, madrasahs which served as prominent educational institutions, to some extent, are to be considered as alternative educational institutions still practiced in some parts of the world in terms of method, evaluation and the contribution they make to education.

Keywords: Madrasa, alternative education, muderris, syllabus.

Giriş

Medreseler, disiplinlerarası postülat ve bakışaçları üzerine temellendirilmiş din bilimlerinin öğretiminin gerçekleştirildiği ve bireylerin tinsel, ruhsal, zihinsel süreç ve mekanizmalar üzerinde olumlu pedagojik etkiler yaratan eğitim kurumları olarak bilinmektedir. Bu kurumlar tüm ortaçağ boyunca dini ve bilimsel hayata damgalarını vurdukları gibi halen etkileri devam etmektedir. Tarihsel olarak süregelen dinsel, kültürel mirasın birtakım epistemik (bilgi felsefesi) değerler ve bunların birbirleriyle olan epistemik–ontolojik ve diyalektik ilişkisi ve etkileşimi sonucunda ortaya çıkan bireysel özellikler ve pedagojik yapılandırmalara temel teşkil eden medrese eğitimi, bu yönüyle de dikkate değerdir. Medreseler, olumlu katkıda bulunmaları yönüyle araştırmaların ilgi odağı haline gelmiş ve önemli eğitimbilimsel sonuçların, bilgi ve bulguların ortaya çıkmasına aracılık etmiş ve her türden modern pedagojik ortam ve bağlamda dile getirilen değerler eğitimine verilen önem ve yapılan vurgu hatırlatıldığında bu kurumlarda benimsenilen pedagojik modalitelerin önemi her geçen gün biraz daha anlaşılacak şekilde takdir edilmiştir (Hardaker & Sabki, 2014). Bu modalitelerin öneminin daha iyi anlaşılabilmesi için çok daha geniş ölçekte örneklemelere dayalı ileri metaanalitik çalışmaların gerçekleştirilmesi zorunlu hale gelmiştir.

İnsanoğlunun bilişsel yapısının, holistik (bütüncül) bir perspektif doğrultusunda ve disiplinlerarası, ilişkisel bir diyalektik çerçevede ele alınarak entellektüel süreçler açısından çeşitli aşkın ve manevi postülatlarla ya da evren ötesi 'ilahî' bir gücün direktif ya da buyruklarıyla daha iyi yapılandırılabilmesi, iyileştirilebileceği, değiştirilebileceği düşüncesi Antik Yunan'a değin uzanmaktadır. Canlı ve cansız varlıkların doğasına ilişkin taksonomik, anatomik ve ontolojik açıklama ve değerlendirmelerde bulunan Aristo, Nicomachean etik felsefesinde kıymet, değer ve erdem ifade eden, güzellik ve derinlik ihtiva eden eylem ya da aktivitenin süregelen kesintisiz ve anlamlı bir aktivite ya da eylem olması gerektiğini ileri sürmektedir. Yine aynı felsefesinde zihinsel yapılandırma için öngörülen belli bir transandantal (Aşkın ya da tasavvufî) eylemselliğin ve belli bir süregelenliğin varlığına vurgu yaparak insanoğlunun eğitimsel, üst-bilişsel (meta-cognitive) ve ahlaksal-bilgesel konum ya da mertebelere yükseltilebileceğini ileri sürmüştür. Antik Yunan felsefesinin postülatlarından esinlenerek insanoğlunun trans-bilişsel realitelerine vurgu yapılarak pedagojik süreç ve mekanizmaların bu şekilde daha da iyileştirilebileceği gerçeğine değinide bulunulmuştur (Sim, 1992).

Bu tür varsayım ve yaklaşımın modern zamanlardaki yansıması ve dışavurumları dikkatleri, yeniden medrese eğitimine yöneltmiştir. Zira eğitimbilimsel kuram ve postülatların geleneksel değerler eğitimine dayalı programların uyarlandığı esas yerler, tüm ortaçağ boyunca medreseler olmuştur. Modern okulun yarattığı kimi çıkmazlar ve eğitimde yeni arayış ve eğilimlerin ortaya çıkışıyla mederselerin önemi daha da artmış, işlevi biçimleri ve benimsedikleri pedagoji modaliteleri daha iyi anlaşılabilir ve çoklu disiplinler arasındaki diyalektiğin

kurulmasıyla, bu kurumların etkileri daha fazla hissedilir hale gelmiştir. Bu kurumların benimsedikleri postülatlar, eğitim-öğretim program ve uygulamalarının yarattığı bilişsel, düşünsel ve kavramsal karşılıklar daha iyi anlaşılmiş ve durum, estetiksel anlamda sağlam bir pedagojik temele oturtulmuştur.

Köken olarak Arapça bir kelime olan medrese, Arapçada okul ya da eğitim alınan yer anlamında kullanılmaktadır (El Arabbiyyetü Lil-Cemi, 2011: 83). Yine, medrese İslam ülkelerinde, İslam dininin kurallarına uygun derslerin okutulduğu yer ve fakülte anlamında da kullanılmaktadır (Akyüz, 2013: 21-22). İslam'ın kabul edilmesiyle birlikte, tüm ortaçağ boyunca eğitim hayatında en çok dikkat çeken eğitim öğretim kurumları medreseler olmuştur. İlk kuruldukları yıllarda genelde Türk-İslam kültür çevrelerinde ortaya çıkmışlardır. Medreselerin ortaya çıkışını Akyüz (2013) iki temel gerekçeye dayandırmaktadır. Birincisi, yeni Müslüman olan kitlelerin İslamı doğru öğrenmesini ve eski dinlerinden kaynaklı yanlışları düzeltme ihtiyacıdır. İkincisi ise, Şiiliğe karşı Sünni İslami öğretiyi yayma politikasıdır. Bu gerekçelere dayalı kurulan medreseler daha sonra her tarafa yayılmış ve ilköğretim üstündeki eğitim öğretim kademelerini tanımlamak için kullanılmıştır (Hızlı, 2008).

İslam'ın kabul edilmesiyle eğitim hayatına giren medreseler, Selçuklular sayesinde birer örgün eğitim kurumu olarak örgütlenmişlerdir (Güven, 2013). Osmanlı Devletinde ise ilk medrese, 1330/1331 yıllarında Orhan Gazi tarafından İznik' te kurulan "İznik Orhaniyesi" olarak da bilinen Orhaniye Medresesi'dir. Bu ilk dönem Osmanlı medreselerinde okutulan derslerle ilgili olarak kesin bilgi olmamasına karşılık ulaşılan kaynaklar o dönem medreselerinde hem akli, hem de nakli ilimlere yer verilen bir program uygulandığını göstermektedir (Öktem, 2004). Orhaniye Medresesi Bursa'nın başkent olmasına kadar zamanının en önemli eğitim kurumu olma özelliğini sürdürmüştür. Bursa'nın başkent olması ile birlikte Bursa'da özellikle Çelebi Mehmet tarafından kurulan Sultaniye medresesi Bursa'nın büyük bir bilim merkezi olmasına büyük katkılar sağlamıştır. Edirne'nin başkent olmasıyla birlikte Edirne'de ve daha sonrasında İstanbul'da medreseler yaygınlaştırılmıştır. Selçuklulardan Fatih dönemine kadar medreseler genel olarak Nizamiye Medreseleri yapısında iken Fatih Sultan Mehmet zamanında medreselerde okutulacak derslerden, müderrislere verilecek maaşlara kadar pek çok konuda değişik konuları içeren bir plan hazırlanmıştır. Fakat Osmanlı eğitim öğretimini en yüksek seviyeye getiren Kanuni Sultan Süleyman'ın önderliğinde açılan Süleymaniye Medreseleri olmuştur. Süleymaniye Medreseleri tıp ve fen ağırlıklı eğitim verilen kurumlar haline getirilmiştir. Medreselerde önceleri matematik, felsefe (hikmet), astronomi gibi müspet ilimlerde okutulmaktaydı. Fakat özellikle Kanuni Sultan Süleyman döneminden başlamak üzere medreselerde yalnızca dini ilimlere ağırlık verildiği görülmektedir.

Katip Çelebi, Keşfü'z-Zünun adlı eserinde Osmanlı medreselerinde, ilm-i hikmet veya felsefenin 16. asrın sonlarına kadar okutulduğunu ve buna dair Şemseddin Molla Fenari'nin, Kadızade-i Rumi'nin, Hocazade'nin, Ali Kuşçu'nun, Müeyyездe Abdurrahman'ın, Mirim Çelebi'nin, İbn-i Kemal'in ve Kınalızade Ali

Efendi'nin eserleri bulunduğunu kaydettikten sonra, bazı şeyhü'l islamların dini akidelere ters düştüğünü iddia ederek felsefe eğitimini yasakladıklarını ve yerine zaten medreselerde okutulan "Hidaye" ve "Ekmel"i koydurduklarını, bunun da Osmanlı medreselerinin fikri bakımdan gerilemesine sebep olduğunu yazmaktadır (Öktem, 214). Katip Çelebi yine aynı eserinde, sadece dini ilimlerle yetinmenin makul olmadığını, o yüzden de Osmanlı ülkesinde ilim pazarına durgunluk geldiğini ve ismi geçen kitapları okutabilecek kişilerin artık yetiştirilemediğini vurgulamaktadır (Öktem, 2004).

Bir eğitim kurumu olan medreseler, süreç içerisinde ders programı, öğretim metodu, ölçme ve değerlendirmede boyutlarında bazı değişiklikler geçirerek zaman içerisinde varlığını sürdürmüştür. Ancak medreseler çağın ihtiyaçlarını karşılamadığı gerekçesiyle, 03.03.1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun birinci maddesi, "Türkiye dahilindeki bütün müessesât-ı ilmiye ve tedrisiye Maarif Vekâleti'ne merbuttur" ifadesi ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış ve o zamanın Milli Eğitim Bakanı Vasıf Bey, 13.03.1924 tarihli genelgeyle medreseleri kapatmıştır (Şanal, 2003). Fakat İran, Endonezya, Doğu Türkistan ve Hindistan gibi ülkelerde medreseler birbirine yakın metot ve müfredatla halen varlıklarını sürdürmektedirler (Timurtaş, 2008).

Osmanlı Devleti'nde mektep ve medrese öğrencilerinin ihtiyaçları, vakıflar ve hayırseverler tarafından karşılanmaktaydı (Taşkın, 2008). Halen bazı yerlerde varlığını sürdüren medreselerin maddi ihtiyaçları hayırseverler tarafından karşılanmakta, öğrenciler ve hocalar bu işten maddi menfaat beklemeden çalışmaktadırlar. Bu durum medrese eğitimine duyulan bağlılık ve samimiyet göstergesi olarak değerlendirilebilir (Timurtaş, 2008). Medreselerde hoca yada müderris olarak anılan öğretmenler, yalnızca eğitim öğretim işi ile uğraşmamakta, aynı zamanda buldukları köy ya da bölgede çıkan herhangi bir bireysel ya da toplumsal sorunları çözmeye de aktif rol oynamaktadırlar. Toplum tarafından saygı gören medrese hocaları, toplumun güvenli ve istikrarlı bir yer olmasına katkı sağlamışlardır (Pilatin, 2010).

Medreselerin Ders Programları

Medreseye başlayıp mezun olana kadar öğrencinin görmesi gereken ve ilim olarak nitelendirilen sekiz ilim ve bu ilimler çerçevesinde bitirilmesi gereken kırka yakın kitap bulunmaktadır. Bu ilimler sırasıyla şunlardır (Yalar, 2008);

- Sarf İlmi (Arapça Kelime Bilgisi)
- Nahiv İlmi (Arapça Cümle Bilgisi)
- Mantık İlmi
- Vad' İlmi (Kelime-Anlam İlişkisi)
- Belagat İlmi
- Münazara İlmi
- Kelam İlmi

-Fıkıh ve Akaid Usulü

Yukarıda sayılan ilimlerin yanı sıra medreselerde yaygın olarak Şafii fıkhı (İslam hukuku), tefsir (Kur'an yorumu), hadis (Hz. Peygamberin söz ve davranışlarını konu alan disiplin), feraiz (Miras hukuku) ve siyer (Hz. Peygamberin yaşamını konu alan disiplin) ilimleri de verilmektedir (Timurtaş, 2008: 34). Medreselerde görülen derslerin içeriğine bakıldığında ilgili müferdatta dini bilimlerin ağırlıkta olduğu ancak Aristo mantığı, hitabet ile Arapça dilbilgisi konularının da yer aldığı görülmektedir. Görülen derslerden hareketle medreselerde verilen eğitimin tamamen İslam dini tarafından şekillendirildiği açıktır.

Alanyazına bakıldığında, Osmanlı'dan günümüze kadar farklı eğitim şekillerinin uygulandığı anlaşılmaktadır. Medreseler bu eğitim şekilleri içinde en önemli yere sahiptir. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşımla birlikte geliştirilmeye çalışılan Türk eğitim sistemi için uzun yıllar boyunca Osmanlı eğitim sistemine hizmet etmiş ve olumlu sonuçlar vermiş olan medreselerin herhangi bir katkı sağlayıp sağlamayacağı yönünde nitel bir çalışma yapılmamıştır. Bu alanda yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğu doküman şeklindedir. Bu yüzden nitel yöntemle yapılan bu çalışma ilgililere medrese eğitimini, buralarda eğitim görmüş kişilerin görüşlerine dayanarak farklı bir yaklaşım olarak tanıtmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, medrese eğitimini, medrese eğitimi almış ve halen üniversitede akademisyen olarak çalışan hocaların, medrese hocalığı yapan bireylerin ve medrese eğitimi almış bir tüccarın görüşleri doğrultusunda eğitim sistemine tanıtmaktır.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmacının modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma genel tarama ve görüşme modelinde olup nitel yöntemle veri toplayan bir çalışmadır. Veriler, bireysel görüşme yoluyla elde edilmiştir. Bireysel görüşme, ilgili kişiden ya da uzmandan belli bir konudaki görüşlerine dayanarak bilgi almaktır. Görüşme yöntemiyle, kişilerden bir konuyla ilgili derinlemesine bilgi almak mümkündür. Görüşme, sözlü iletişim yöntemiyle veri toplama tekniğidir (Türnüklü, 2000; Karasar, 1999).

Bu çalışmada günümüzde dini ilimlerin daha iyi öğrenilmesi amacıyla kurumsal kimlikten uzak daha çok bireysel çabalarla, özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinin değişik şehirlerinde yer alan medreselerin, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan okullarda yürütülen faaliyetlere bir katkı sağlayıp sağlayamayacağı hususu medrese eğitimi alan katılımcılara sorularak konuyla ilgili görüşler analiz edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmacının çalışma grubunu 8 kişi oluşturmaktadır. Katılımcılar formal eğitimin yanı sıra medrese eğitimi almış ve halen Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat

Fakültesinde görev yapmakta olan 4 akademisyen, medrese eğitimi veren 3 görevli ve medrese eğitimi almış 1 tüccardan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Veriler toplanmadan önce, farklı alanlardaki (Tarih Bölümü, Eğitim Bölümü ve İlahiyat Fakültesi) uzmanlardan konuyla ilgili kimlerle görüşme yapılacağına dair fikir alınmıştır. Çalışmada yer alması faydalı görülen kişilerden görüşme öncesi randevu alınmıştır. Çalışmada yer alacak kişilere uygun olan vakitlerde bireysel görüşme yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Görüşme esnasında ses kayıt cihazının kullanılması için görüşmecilerden izin alınmış ve görüşme ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu metot hem tam yapılandırılmış görüşme hem de yapılandırılmamış görüşmeler kadar kesin sınırlara ya da serbestliğe sahip değildir. İki eğilim arasında esnek bir veri elde etme yöntemine karşılık gelmektedir (Karasar, 1999; Balci, 2006). Verilerin çözümlenmesinde, içerik analizi kullanılmıştır. Bu yüzden veriler toplandıktan sonra ses kayıtlarındaki bilgiler kodlanıp yazıya çevrilmiştir. Bu doğrultuda katılımcılar; "K" ile kodlanıp kodların yanına birer numara verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için bazı önlemler alınmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce konuyla ilgili literatür taraması yapılmış ve çalışmanın amacı doğrultusunda görüşmeye ne türden soruların dahil edilebileceği dair alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Bu doğrultuda, görüşme soruları için önce bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra, çalışmaya hizmet edeceği düşünülen 11 soru seçilip tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların fikir birliği doğrultusunda sorular 6'ya düşürülmüştür. Soruların yeterli ve açık olmasıyla katılımcılarla görüşmeye başlanılmıştır. Görüşme esnasında, veri kaybını engellemek için görüşmenin kayıt altına alınacağı açıkça belirtilmiş ve katılımcılara yeterli süre verilmiştir. Katılımcının sorulara net cevap vermediği durumlarda, katılımcılara açıklayıcı sorular yöneltilmiştir. Ayrıca katılımcıların görüşme esnasında çalışmanın kapsamına çıktığı durumlarda katılımcılara bu konuda uyarılar yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmacılara yöneltilen sorular ve katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar yer almaktadır. Aşağıda, araştırmacılara yöneltilen sorular, birer başlık halinde sunulmaktadır.

Öğrencinin Medreseye Gitme Amacı

Bu alt başlıkta katılımcılara "Öğrencilerin medreseye gitme amacı nedir?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların neredeyse tamamı, öğrencilerin medreseye kendi dinlerini öğrenme amacıyla gittiğini söylemişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılara göre öğrenciler kendi dinlerini öğrenmelerinin yanı sıra fahri imam olma, güzel bir ahlak edinme (K1), iyi bir dil eğitimi alma (K5), önceki dönemde köyde okul olmadığı için

okul ihtiyacını giderme, köyün imam ihtiyacını karşılama, medreseden mezun olan bir imama bilgi açısından halkın daha fazla güvenmesi (K8) gibi gerekçelerle medreseye gitiklerini dile getirmişlerdir. Katılımcılardan sadece bir kişi (K4) kendisinin medreseye gitme amacını iyi bir dil eğitimi, özellikle de iyi bir Arapça eğitimi olarak belirtmiştir. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmektedir:

“Fahri imam olmak için gittim. İlk başlarda hem dini ilimleri alma hem de camilerde fahri imam olmak için medreseyi tercih ettim. Güneydoğudaki belli mahalleler resmi imam istemezdi, halen de istemiyorlar; çünkü halk resmi imamların ahlaki, dini eğitimlerine güvenmemektedir. İkinci olarak dini ve ahlaki eğitim almak için bizi medreseye gönderirdi (K1).”

“O tarihte okul olmadığı için medreseye gittim. Dini bilgiler almak için. Medreselerde öğrenilen bilgilerin resmi imam hatiplerden daha üstün görüldüğüne inanırdık. Ayrıca o dönemlerde okul yoktu, yol yoktu. İmam hatib liselerine de gidilemiyordu. İmam hatipliler köye gelip hizmet veremiyordu bu yüzden medreseye gidilirdi (K8).”

“Daha önce amaç, ilim öğrenmektir. Yani ilim için öğreniliyordu. Bu amaçla gidildiği için de iyi bir verim alınırdı. Herhangi bir mesleki kaygı güdülmezsizin medreseye gidilir, ilim öğrenilirdi. Buralardaki öğrenciler dinini, diyanetini öğrenir ve eve dönerlerdi. Amaç buydu. Ama daha önceleri örneğin Osmanlı Dönemi'nde medreselere gitme amacı şimdiden farklı olabilir (K2).”

Medreselerde Devam Zorunluluğu

Bu alt başlıkta katılımcılara “Devam zorunluluğu var mı?” sorusu sorulmuştur. Katılımcılardan çoğu, medreseye devam zorunluluğunun olduğunu belirtmiştir. İki katılımcı (K6 ve K7) ise medreseye devam zorunluluğunun olmadığını söylemişlerdir. Bu doğrultuda katılımcıların ifadelerinden bazıları aşağıda verilmektedir:

“Medreseler yatılıydı. Yatılı olduğu için zaten devamsızlık yapılamazdı. İster istemez orda kalınırdı. Sadece tatil vakitlerinde, yılda bir ya da iki defa tatile gidilebiliyordu (K3).”

“Devam zorunluluğu müderris ile mutaallim yani ders alan ve ders veren kişinin arasında belli bir disipline dayalıydı. Mesela haftada bir gün tatil vardı. O da sadece cuma günleri idi. Perşembe günü öğleden sonra tatile girilir, cuma günü ikindi vaktine kadar bu durum devam ederdi. İkinci vaktinden sonra tekrar başlardı. Yaklaşık 24 saat gibi bir tatil vardı (K5).”

“Medrese eğitimi resmi olmadığı için devam zorunluluğu herkesin kendi şahsına bağlıydı. Örneğin bir öğrenci daha iyi ilim alma kaygısına sahip olduğunda düzenli devam ederdi. Bu kaygısı olmayan öğrenciler için devamda esneklik vardı. Devam etmemek öğrencinin zararındır yani kendisi yarıda kalacaktır. Medreseler eskiden okullar gibiydi. Okullarda olan devam sisteminin bir benzeri mesreselerde de vardı (K7).”

Medreselerde Öğretim Yöntemi

Bu başlıkta katılımcılara, “Medresede öğretim yapılırken hangi yöntem, teknik ve stratejiler kullanılmaktadır?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılar, medreselerin bireysel eğitime dayalı olduğunu ve bu nedenle de medresede okutulan derslerin çocuğun algılama seviyesine göre ilerlediğini belirtmişlerdir. Ayrıca, iki katılımcı (K3 ve K7) medresede bireysel eğitimin yanı sıra akran eğitiminin de kullanılan bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri (K2) ise, bireysel eğitimin yanında Sokratik yöntemin de medresede kullanılan bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmektedir:

“Medreselerdeki müfredat için belli bir süre yoktu. Öğrencinin algılama ve kavrama seviyesine göre bu durum değişiyordu. Ancak resmi okullarda bunun bir süresi vardır. Kavraya da kavramaya da bu süre içinde bitmeli, bitecek (K1).”

“Medreselerde daha çok Sokratik yöntem kullanılıyordu. Sokratik yöntem, öğrenci merkezlidir. Sürekli öğrenciye soru sorulurdu. Öğrenci bunlara cevap verir. İkinci öğrenci dersi aldıktan sonra gider, arkadaşlarıyla müzakere ederdi. Sabah tekrar hocası ondan takrir ister, eğer yeterli değilse ve metnini iyi ezberlememişse ya da anlamamışsa ona yine aynı ders verirdi. Bir sonraki derse geçilmezdi (K2).”

“Modern okullarda sınıf metodu vardır. Öğrenciler 20, 30, 40 kişilik gruplara ayrılmışlardır. Medresede böyle bir şey yoktur. Medresede rahleyi tedris denilen metot hakimdir. Kitap konur hocanın önüne. Sizin de kendi kitabınız vardır. Aynı kitap üzerinden bir kişi ders görür. Eğer sizinle aynı dersi okuyan, aynı kitabı, aynı zamanda eğitime başladığınız arkadaşlar varsa, bu durumda 2-5 kişi arasında gruplar oluşabiliyordu. Bu sınıf sistemi değildi. Zira beraber başladığınız halde daha çalışkan olan bir öğrenci daha hızlı ilerleyi sizi geçebiliyor, ilerleyebiliyordu. Siz geride kalabiliyordunuz. Genelde ayrılma şu şekilde oluyordu: bir iki ders arkadaş dediğiniz, buna doğru medreselerinde hevalders denir, heval biliyorsunuz Kürtçede arkadaş demektir. Hevalders, ders arkadaş tabiriyle birlikte okuyan arkadaşlar, bunların 3, 5 kişi olduğunu düşünelim. Bunlardan 1, 2'si tatile gittiğinde diğerleri gitmezse, haliyle onların önüne geçmiş oluyor ve bu ders arkadaşlığı da bitiyordu. Sınıf usulü değil yani. Zorunlu olarak o kitapların bitirilmesi gerekiyordu. Özetle medrese eğitimi tamamen bireysel bir eğitimdi (K3).”

“Şimdiki teknikler medersede yoktu. Çok klasikti gerçekten. Yüz yüze bir eğitim yapılıyordu ve halen de böyle yapıyoruz. Ben öğrenciye, öğrenci de bana bana bakarak etkileşim kuruyoruz. Bu tarz bilgisayardan, her şeyden daha etkilidir. Aslında medrese hocaları şimdiye kadar çok fazla talebeyi bir arada görmedi. Talebemiz kıttı. O bakımdan şimdi 10 talebe, 12 talebe, 8 talebe oluyor. Biz bunlara ayrı ayrı değişik dersler veriyoruz. Mesela öğrenci başka bir medreseden bana geliyor, daha önceki medersede okuduğu kitabından devam ediyoruz. Durumunu değerlendiriyor, yeterli olmadığına kanaat getirdiğimizde o kitabı tekrar okutabiliyoruz (K6).”

Medreselerde Değerlendirme Sistemi

Bu başlıkta katılımcılara, “Medresede değerlendirme sistemi nasıldır?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar farklılaşmaktadır. Katılımcılardan üçü (K2, K6 ve K8) medresede öğrencinin verilen dersi öğrenip öğrenmediğini anlamak için günlük değerlendirmenin yapıldığını söylemişlerdir. Bu üç katılımcılardan biri (K2) günlük değerlendirmenin yanı sıra kitap sonunda da öğrencinin değerlendirdiğini belirtirken, diğeri (K6) günlük değerlendirmenin yanı sıra icazet döneminde de değerlendirmenin yapıldığını belirtmiştir. Katılımcılardan ikisi (K1 ve K3), değerlendirme şeklinin müderristen müderrise değiştiğini belirtmiştir. Bir katılımcı (K4), değerlendirmenin sadece kitap sonunda yapıldığını dile getirmiştir. Diğer bir katılımcı (K7) ise medresede değerlendirmenin olmadığını söylemiştir. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmektedir:

“Ölçme ve değerlendirme Müderristen müderrise değişmektedir. Müderrisler derste soru sorar, ezber yapıp yapmadığını kontrol eder; öğrenciyi takip ederlerdi. Bunu her gün o ders için yaptıkları gibi ayda bir de genel olarak yapar ve dersle ilgili müderrisler her zaman öğrencilerine soru yöneltir, yarışmalar yaparlardı (K1).”

“Çoğu medresede değerlendirme sistemi yoktu. Yani genel bir sınav yapılmıyordu. Sadece şu şekilde bir değerlendirme sistemi vardı. Bitirdiğiniz kitaptan sorumlu olurdu. Biz buna kitap sistemi diyoruz. Örneğin bir kitabı (kur) bitirdiğinizde daha önce okumuş olduğunuz, bütün kitaplardan imtihan edilirdiniz, sınava tabi tutulurdunuz. Okumuş olduğunuz bütün kitaplardan sorumlu kabul edilirdiniz. Metin ezberleriniz dinlenirdi. Her ilmin (alan) belli başlı metinleri vardı. O metinler ezberlettirilirdi. Bu metinler 10 ya da 20 sayfa civarı çok uzun olmayan metinlerdi. Ama bu her müderris tarafından dört dörtlük uygulanıyor muydu? Hayır. Yine de çoğunlukla uygulanıyordu, denebilir. Bu değerlendirme sistemi sonuçta hocaya kalmış bir şeydi (K3).”

“Zaman zaman imtihan yapıyorduk. Öğrencinin kabiliyeti nasıldır? Diye. Ancak şu an öyle şeyler yoktur. İmtihan yapmak isteyen müderrisler serbesttir. Öğrencileri mutlak bağlayan bir şey olmadığı için icabında bir talebe bir müderriste 6 ay kalıyor ardından başka bir yere gidebiliyor. Ben kendi disiplinimi ona dayatamıyorum yani (K7).”

“Hoca yeni derse başlamadan önce önceki dersi öğrencilere tekrar ettirdi. Önceki dersi sorardı ve eğer öğrenci önceki dersi öğrenememişse, o gün başka derse geçilmezdi. Aynı dersi tekrar ödev olarak verirdi (K8).”

Günümüz Eğitim Problemlerine Bir Çözüm Yolu Olarak Medrese

Bu başlıkta katılımcılara, “Medreselerde uygulanan yöntemler günümüz eğitim problemlerine çözüm olabilir mi?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların çoğu, medresede kullanılan yöntemin bazı değişiklikler doğrultusunda günümüz eğitim problemlerine çözüm olabileceğine dair görüş belirtmişlerdir. Fakat iki katılımcı (K3 ve K8), medresede kullanılan yöntemin şu an mevcut okullarda uygulanmasının zor olduğunu düşündükleri için medrese yönteminin günümüz eğitim problemlerine

çözüm olamayacağını düşünmektedirler. Katılımcıların bazı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Tartışılır. Ama birebir çözüm olabilir mi bilmiyorum. Ama günümüz okullarında sınıf ortamı öğretmen merkezlidir. Okul ile medrese eğitimi belki kaynaştırılabilir. Birebir gerçekleştirilmesi okullarda imkânsız bir şeydir. Okullarda öğrenci sayıları çok fazla. Öğretmen, öğrenciyle birebir ilgilenemez, bu zor. Ama belki sayı biraz daha azaltılabilir. Örneğin öğrenci mevcutları 15’e indirilirse uygulama mümkün olabilir (K2).”

“Çözüm olabilir bence. Ama imkânlar varsa tabii. Bunun için epey daha hoca gerekli olacak. Okullardaki öğrenciler çok olduğu için az sayıda hoca ile olmaz. Hocaların arttırılması ve istekli olmaları lazım (K4).”

“Bir kere eğitim sisteminin eksikliklerinin, sıkıntılarının tespit edilmesi gerekiyor. Bunlar Nelerdir? Diye. Haliyle medresenin de kendi içerisinde ciddi sıkıntıları vardır. Bir dönem iyi işlev görüyordu ama şu an kimse inkâr edemez o kadar da işlev görmüyor. Klasik metot artık günümüzde geçerli değil. Bu öğretim tarzı, okullarda uygulanamaz. Nasıl olacak bilmiyorum yani (K3).”

Medreselerin Buldukları Yöre, Köy ve Bölgeye Katkısı

Bu başlıkta katılımcılara, “Medreselerin buldukları yöre, köy ve bölgeye katkısı var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların hemen hemen hepsi bu soruya benzer cevabı vermiştir. Katılımcılara göre medrese bulunduğu yere kültürel ve manevi yönden katkı sağlamanın yanı sıra hoca ve öğrencileriyle halka rol ve model olmaktadır. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmektedir:

“Medreselerin bölgeye maddi açıdan bir katkısı olmaz. Kültürel ve manevi katkısı çok büyüktür. Kültürel katkısı açısından bakıldığında halk oyunları ve eski yazı ile okuma yazmanın gelişmesine katkıları olmaktadır. Edebiyat açısından Kürtçe dilinin hem korunması hem de edebiyatın gelişmesine katkısı vardır. Çünkü medreseler hem dini eğitimin merkezi olmasının yanı sıra Kürt edebiyatının ve dilinin gelişmesini de üretilmesini de sağlayan müesseselerdir. Bunun için birçok şair, edebiyatçı Kürt dili açısından bu medreselerden çıkmıştır. Ahmedî Xani, Fagiyî Teyran, Melaye Cezerî şiirleri köy halkının ya da mahallelilerin de katıldığı cuma akşamları programlarında okunur ve bu şekilde halk edebiyat ve kültürle tanışır ve onunla iç içe olurdu. Aynı zamanda halk, oynanan oyunlarda seyirci ve katılımcı olurdu. Bir de manevi katkıdan bahsederek medresenin bulunduğu köy veya mahallede çocuklar ve gençler boş zamanlarını genelde medresede geçirdikleri için dini yönden bilgilenmiş olurlar ve dini hassasiyetleri geliştirdi. Medreselerin eğitim dili öncelikle öğrencinin anadilidir. Müfredatın başlangıç düzeyindeki dersler Kürtçe’dir. Hoca dersi Kürtçe açıklardı, müfredat dili de Kürtçe’dir. Ancak başlangıç düzeyini aştıktan sonraki dil müfredat a dönük olarak Arapça, ders verme ve açıklama dili ise Kürtçe’dir. Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu’daki medreselerde dil, Kürtçedir. Eğer öğrenci Zazaysa, hoca da Zazaca biliyorsa, dersler

Zazaca açıklanır ve öğretilirdi. Eğer Zazaca bilinmiyorsa dil, Kürtçedir. Yabancı dil olarak Farsça öğretilir. Sadi Şirazi'nin Gülistan adlı eseri okutulurdu (K1).”

“Ciddi katkılar var. Mesela doğunun hala mütedeyyin kimliğini devam ettirmesi üzerinde bence en büyük sebeplerinden bir tanesi de medreselerin halk üzerindeki etkisidir. Hala onlarca, yüzlerce mela denilen ve itibarlarını ciddi bir şekilde koruyan insanlar var. Bu kişilerin de yetiştirdiği başka kişiler yani, talebeler var. Bunlar buldukları toplum içerisinde ciddi bir hürmet görmektedirler. Mesela ben bugün kendi köyüme gittiğimde kimse bana bir ilahiyatçı gözüyle bakmaz. Ben vaktiyle medrese okumuşum. İlmimi bitirmişim, tedaris etmişim. Alan farkı da yoktur. Şu anki mesleğim hukukçu. Bunu söyleyemem onlara. Sen medrese mezunusun her şeyi bilmek zorundasın, derler. Hadisi sorar sana, Kuran'ı sorar, aklına gelebilecek hemen hemen her türlü meselede soru sorar. İtibar da eder, hürmet de gösterirler. Nasihat dinlerler. Bu açıdan toplumun mütedeyyin kimliğini korumasında bence ciddi bir etkiye, role sahiptirler medrese mezunları. Doğu toplumunun Batı toplumuna nazaran çok daha fazla mütedeyyin olması bence müderrislere verilen farklı değerden, Doğuda ciddi oranda medreselerin bulunmasından kaynaklanıyor (K3).”

“Mesela şu an üniversitenin Van'a ne kadar katkısı varsa medresenin de o kadar katkısı vardı. Ben hiç okul okumamışım ama şimdi ilahiyattan bir hoca gelse, onunla saatlerce konuşabiliriz, tartışabiliriz. Belki benim bildiğimi o asla bilmiyor (K8).”

Tartışma ve Sonuç

Medreseyi, medrese eğitimi almış bireylerin görüşleriyle ele alan bu çalışma, medrese eğitiminin, eğitim ve öğretim verdiği alan olan din bilimleri konusunda başarılı olduğu biçiminde değerlendirilebilir. Medresenin verdiği eğitimde başarı sağlamasında kullandığı yöntemin, değerlendirme sisteminin ve birebir eğitim gibi özelliklerin olduğu açıktır. Bununla birlikte medrese hocasının öğrenciyle kurduğu karşılıksız ve samimi iletişim, öğrencinin hocasına olan bağlılığını artırmaktadır. Timurtaş'ın (2008) da belirttiği gibi hem hoca, hem öğrenci hem de medreseye katkı sağlayan hayırseverler, medrese eğitimini maddi menfaat beklemeden yürütmektedirler ve bu da medrese eğitiminde içtenlik faktörünün etkisini ortaya koymaktadır.

Medreseye temelde dini ilimleri tahsil etmek için giden öğrenciler, hocadan memnun kalmadıkları zaman hocanın gözetimindeki eğitimlerine son vererek istedikleri hocadan eğitim alabilme şansına sahiptirler. Bunun yanı sıra medresede eğitimin sürekli olması ve kimi zaman yatılı olması, öğrencinin uzun süreli ders ilişkisinin kesilmesine engel olmaktadır. Ayrıca medresede öğrenci, hocadan birebir ve yüz yüze ders aldığından ancak kendisiyle rekabet etmektedir. Bu nedenle öğrenciler zarar verici bir rekabet kaygısından uzak kalabilmektedir. Ayrıca öğrencinin bitireceği kitap (kur ya da alan) bellidir ve öğrenci onu kendi çalışması ve zekâsının durumuna bağlı olarak bu kurları iyice öğrenerek bitirmektedir. Medreselerin çoğunda var olan günü birlik değerlendirmeler

öğrencinin, öğrenme eksiğini anında düzeltme ve tamamlama olanağı sağlamaktadır. Bu açılarından bakıldığında medresede olduğu gibi, formel eğitim veren okulda öğrencinin asıl hedefinin başkasını geçmek değil, kendini yetiştirmek olduğu kavratılmalı ve öğrenme ortamları bu kavrayışın sağlanabileceği şekilde düzenlenmelidir. Medresede öğrenciler, hem birebir eğitim aldıklarında hem de grupla ders aldıklarında akranlarını görebildikleri için sıcak bir ortam geliştirebilmektedirler.

Bu çalışmadan elde edilen bir başka bulgu ise, eski dönemlerde bazı köylerde okul olmadığından ulaşımı zor ya da kış koşulları ağır köylerdeki halkın, medreselerin varlığıyla okuma yazmayı öğrenmesi ve dini ilimleri almasıdır. Katılımcılardan birinin (K8) bu konudaki ifadeleri şöyledir; *“Ben çocuk olduğum dönemde, şuan 51 yaşındayım, köyde okul yoktu, medrese vardı. Yollar kapandığı için uzun dönem okul da olmadı. O yüzden de biz medreseye gittik. Okuma yazmayı ve dini ilimleri oradan aldım.”* Katılımcının da ifadesinden anlaşılacağı üzere medreseler köyün eğitim faaliyetine destek olmuştur.

Çalışmadan çıkan bir diğer sonuç ise, bazı medrese hocalarının, öğrencilere dini ilimleri öğrenmeyi özendirmesinin yanı sıra fen ve teknoloji ilminin de öğrenilmesini özendirdikleri yönündedir. Örneğin, K8'in şu ifadesi konuya açıklık getirebilir;

“Bizim hocamız, bize dini ilimleri öğretirdi ve dini ilimlerin dışındaki ilimlerin gelişim göstereceğinden bahsedirdi. Mesela, ben cep telefonunun ortaya çıkıp bu kadar gelişmesine şaşırıyorum. Çünkü hocamız bu türden bir aletin icat edeceğini daha ben çocukken anlatmıştı. Hata bize iki başlı robottan da bahsetti. O henüz icat edilmedi; ama bir gün bu türden bir şeyin icat edileceğini söyledi ve ben inanıyorum o da olacak. Ama ne yazık ki medresenin imkânları kısıtlıydı. Bizlere fen ve diğer ilimler öğretilmiyordu. Deneyler yapılamıyordu. Bu yüzden kısıtlı imkânlarla ancak bu kadarı yapıldı. Ama ben inanıyorum ki eğer medreseye destek sağlansaydı medrese hocaları, medrese usulüyle çok büyük ilerlemeler kat ederdi birçok alanda. Bizim çocuklarımız, belki de iki başlı robotu icat ederdi. Kim bilir; ama ne yazık ki yoktu. Medrese usulünü şu an günümüz okuluna da uygulamak zor tabi. Çünkü sınıflar kalabalık, hoca sayısı az, okullar ve okul gereçleri halen yetersiz. Tabi Milli Eğitim bu yönde düzenlemeler yapıyor ve gördüğüm kadarıyla güzel gelişmeler var. Ama sadece Milli Eğitimden beklemek yeterli değil. İnsanlarımızda eğitime değer vermeli ve eskiden medreseye halkın destek çıktığı gibi okula ve eğitime destek çıkmalıdır.”

Herhangi bir maddi beklenti olmadan ilime değer verilmesinin Müslümanları, ileri seviyeye götürdüğünü düşünen İslam Bilim Uzmanı Fuat Sezgin de (2010) bu çalışmadaki katılımcıyla benzer görüştedir. Sezgin'e (2010) göre, eskiden ilmin doğuda ve Müslüman ülkelerde daha gelişmiş seviyede olmasının en büyük nedeni, Müslümanların ilime, sadece ilim olduğu için değer vermesidir. Bu noktada Doğu toplumlarının bilgiyle olan ilişkisi pragmatizmden öte bir ilişkidir. Ayrıca, Sezgin'e göre, İslam dini ilime büyük değer vermektedir. Hz. Peygamberin, *“İlim, Çin'de de*

olsa gidiniz; İlim her Müslüman'a farzdır" demesi, Peygamberin ilme verdiği değeri yansıtmaktadır (Turan, 2010).

Benzer şekilde, *"Hiç bilenle bilmeyen bir olur mu? Ancak akl-ı selim sahipleri, sağduyulu olanlar düşünüp ibret alır"* (Zümer/9) ayetiyle bilmenin, bilginin ve aklın önemine atıfta bulunulmuştur. Diğer yandan İslam peygamberinin *"Rabbim benim ilmimi arttır; bir saat ilme çalışmak, bir gece ibadetten hayırlıdır; ya bilen, ya öğrenen, ya dinleyen veya ilmi seven ol"* gibi hadisleri İslam ümmetinin eğitime ve öğretime dair bir duruş oluşturmaya yardımcı olmuştur (Taşkın, 2008). Buradan anlaşılacağı üzere, medreselerin başarı sağlamasında bilime verilen önem açıktır. Ayrıca diğer bir katılımcı da (K2) öğrencinin medreseye gitme amacı için şöyle demiştir; *"Daha önce amaç, ilim öğrenmek. Yani ilim, ilim için öğreniliyordu. Bu amaçla gidildiği için de iyi bir verim alınırdı. Yani herhangi bir mesleki kaygı güdülmeksizin oraya gidilir, ilim öğrenilirdi."* İlime, sadece ilim olarak değer verilmesi, medreselerin en önemli özelliklerinden biridir. Bugün okulların bir çocuğunda, öğrencilerin geneli ilmi, ilme değer verdiği için değil, ders geçmek, sınıf geçmek, ileride meslek sahibi olmak gibi kaygılarla öğrenmektedir. Bu nedenle de öğrenilen bilgi, kısa süre sonra unutulmaktadır.

Diğer yandan medreselerin olumsuz yönü olarak görülen bir çok nokta da bulunmaktadır. Medreselere yönelik en büyük eleştiri, bu kurumların çağın gereklerine göre kendilerini yenileyememiş olmalarıdır (Çiçek, 2008). Formal bir eğitim kurumu haline dönüşememiş olmaları, medreselerin gerilemesine neden olmuştur. Bu nedenle medrese sisteminin tam olarak günümüz okullarına model olabileceğini ya da okullarla rekabet edebileceğini söylemek mümkün görünmemektedir. Ancak tarihsel bir bakış açısı ile bakıldığında, bu kurumların ortaçağda önemli bir aydınlanma işlevi gördüğünü söylemek mümkündür. Medreseleri bu dönemde başarıya ulaştıran dinamikler öğrenciye yönelik program, birebir eğitim, bilene ve bilime atfedilen değer, toplumun sosyolojik dokusuyla uyumlu olma, ekonomik desteği onu yaşatan toplumdaki tedarik etme gibi özellikler olduğunu söylemek mümkün görünmektedir.

Medreseler, günün koşullarına uymamaları ve resmi bir eğitim kurumu olmamalarından dolayı bazı eksikliklere sahiptir. Asırlarca bir eğitim kurumu olarak topluma hizmet eden medreseler (Timurtaş, 2008; Pilatin, 2010; Çiçek, 2010; Yalar, 2010);

- Kültürün sonraki nesillere aktarılması,
- Öğrencinin dönemin iyi hocalarına gidip ders alabilmesi,
- Eğitimin öğrencinin yaşadığı bölgenin dilinde verilmesi,
- Birebir eğitim verilmesi,
- Akran eğitimini kucaklaması,
- Öğretim yöntemi olarak Sokratik yöntemin tercih edilmesi,
- Eğitim verilirken ailenin ve toplumun ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması bakımından başarılı bulunabilirler.

Medreseler, yurt dışında uygulanan ve alternatif okul olarak bilinen Montessori, Paidei Okulları, Ev Okulları, Sözleşmeli Okullar, Mıknatıs Okulları (Magnet schools) ve Waldrof Okullarıyla benzerlik göstermektedir (Reich, 2005; Aydın, 2012; Neill, 2000; DE, 2004; Seldin ve Epstein, 2003; www.paideiaschool.org/). Bu nedenle, medreseler de diğer alternatif okullar gibi ülkemizin eğitim programına, eğitimcilere ve okullarımıza katkı sağlayabilir. Eğitimcilerin batıdaki alternatif okulları ve doğudaki medreseleri incelemeleri, eğitime ve eğitim programına bu yönde yön vermeleri faydalı olabilir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: PegemA.
- Aydın, İ. (2012). *Alternatif Okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem A.
- Çiçek, H. (2008). *Tatvan ve Çevresinde İlmî Çalışmalar ve Ohin Medresesi Örneği*. International Symposium of Tatvan and Its Surrounding from Past to Future Papers. 31 August-2 September 2017.
- DE (2004). *United States Department of Education Office of Innovation and Improvement, Innovations in Education: Creating Successful Magnet Schools Programs*, Washington, D.C.
- El Arabbiyyetü Lil-Cemi (2011). *يدىكبينالحربيت (1. Kitap)*.Konya: Tekin Kitabevi.
- Güven, İ. (2013). Türkiye Selçuklularında medreseler. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/482/5659.pdf>
- Hardaker, G., & Sabki, A. A. (2014). Islamic Pedagogy And Embodiment: An Anthropological Study of a British Madrasah. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(8), 873–886. doi:10.1080/09518398.2014.917738
- Hızlı, M. (2008). Osmanlı Medreselerinde Okutulan Dersler ve Eserler. *T.C. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 25-46. <http://www.paideiaschool.org/>. Erişim tarihi: 12.01.2014.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Neill, A.S. (2000). *Özgürlük Okulu (1.bs.)*, (çev. Nilgün Şarman). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Öktem, Ü. (2014). Osmanlı Medreselerinde Felsefe. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*. Sayı:35. s:271-288.
- Pilatin, Ü. (2010). *Tarihte Şırnak ve Çevresinde Faaliyet Gösteren Eğitim Kurumları*. Uluslararası Şırnak ve Çevresi Sempozyumu. 14-16 Mayıs 2010.
- Reich, R. (2005). Why Homeschooling Should be Regulated. Cooper, B. S. (ed.), *Homeschooling in full view: A reader*. Greenwich, CT: Infomation Age Publishing.

Seldin, T. ve Epstein, P. (2003). *An education for life*. Beltsville, Maryland: The Montessori Foundation.

Sim, M. (1992). Nature And Value in Aristotle's Nichomachean Ethics. *Southwest Philosophy Review*, 8(1), 85-98. doi:10.5840/swphilreview19928110

Şanal, M. (2003). Osmanlı Devleti'nde medreselere ders programları, öğretim metodu, ölçme ve değerlendirme, öğretimde ihtisaslaşma bakımından genel bir bakış. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 149-168.

Taşkın, Ü. (2008). Klasik Dönem Osmanlı eğitim kurumları "Ottoman education foundations in classical terms1. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 1 (3), 343-366.

Timurtaş, A. (2008). *Botan Müderrislerinin Piri Molla Muhammed Zıvıngi*. İstanbul: Kent Yayınları.

Turan, S. (2010). *Fuat Sezgin Bilim Tarihi Sohbetleri* (1. Basım). İstanbul: Timaş Yayınları

Türnüklü, A. (2000). Eğitibilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.

Yalar, M. (2010). *Tatvan ve Çevresinde Tarihi Medrese Geleneği*. International Symposium of Tatvan and Its Surrounding from Past to Future Papers. 31 August-2 September 2017.

Extended Abstract

The word Madrasah, which is etymologically derived from Arabic, is used to mean school, educational institution or a place designed for educational purposes within the context of Islamic teachings (El Arabbıyyetü Lil-Cemi, 2011: 83). In the other words madrasahs are also used in Islamic countries, as a place where, the courses based on a multitude of different educational activities are taught according to the rules of Islamic religion, meeting criteria for and compatibility with the modern day higher educational institutions, namely faculties (Akyüz, 2013: 21-22). It is a fact universally acknowledged that with the acceptance of Islam, these educational institutions became the most important training centers throughout the medieval period. An interdisciplinary perspective has been incorporated into the curriculum of madrasahs, making them centers for the real Islamic scholarship. When they were first launched in Turkish-Islamic cultural circles they become very popular. Akyüz (2013); two basic reasons for the emergence and popularity of madrasahs have been cited so far. The first is the need for the new Muslim nations to learn Islam correctly and thus correct the mistakes of their old ways of living and thinking, and for propounding the word of God (Kalamullah) to be enshrined in its environment. The second is the policies and postulates adopted by Sunni Islamic teaching in the face of Shiism. The means and modes based on these reasons were

later spread out and used to describe the educational levels and degrees to be used as criteria to be met in primary education (Fast, 2008). As educational institutions, they have maintained their existence over time, undergoing some changes in their curriculum, teaching method, measurement and evaluation dimensions in the process. However, on the falsified grounds that these institutions should meet the criteria of the modern education some constitutional changes took place in order to bring them under the body of the unification of educational law in 03.03.1924 numbered as 430 first article, these institutions were attached as well as connected to the Ministry of Education these. But Iran, Indonesia still continue some of their educational activities and services in madrassas; in countries like East Turkestan and India, methods and curricula implemented in madrasahs are still popular and they are close to each other (Timurtas, 2008).

Method

This study is based on a general screening and interviewing methodology drawing on data collected and evaluated through a qualitative method. The data were obtained through individual interviews which were later interpreted within the context of a qualitative approach and analysis (Türnüklü, 2000, Karasar, 1999). The study group constituted within the scope of this investigation consisted of 8 people. Participants were 4 academicians who had been educated in madrasahs as well as formal education and who are still working at Van Yüzüncü Yıl University, Faculty of Theology, 3 officials who were trained in madrasahs and 1 tradesman who was trained in madrasahs too. Before the data were collected, experts were asked about interviews conducted by people specialized in different fields (History, Education and Theology). Individual interviews were conducted at times appropriate for the persons involved in the study. The talks lasted about 25 minutes. During the conversation, the voice recorder was authorized for use by the interviewers and the conversation was recorded with the voice recorder. Semi-structured interview technique was used as data collection method in the study. This method does not impose any exact restrictions or freedom as both fully structured interviews and unstructured interviews. It corresponds to a method suitable for obtaining flexible data between two trends (Karasar, 1999, Balcı, 2006). Some measures have been taken to ensure the validity and reliability of the study. In this direction, a pool of questions was first established for interview questions. Then, 11 questions that were supposed to serve for the objectives of our study were selected and presented again to the expert opinion. Discussions made with the participants were started with the questions which were open and clear. During the interviews, it was clearly stated that the interviewer would be registered to prevent data loss and sufficient time was provided for the participants.

Results

Based on the findings obtained throughout the procedures and processes of the study, the question "What is the purpose of the students to go to the madrasah?" we're directed to the preference and intention of going to the

madrasahs. Almost all of the participants said that the students went to the madrasahs to learn the fundamental tenets of their religions and have adequate understanding of basic sources of their religious and cultural heritage. Participants who were evaluated within the context of the heading related with the obligation to go to madrasahs were asked this question: "Is there any obligation to attend?" Many of the participants reported that they had to attend the madrasahs. Two participants said that there was no obligation to attend them. Participants evaluated under the heading designed for the teaching method in the Madrasahs were asked: "Which methods, techniques and strategies are used in the Madrasah?". Participants stated that the environment depended on individual education and the lessons taught in the educational process and progress according to the level of perception of the pupil. In addition, the two participants pointed out that there is a method of individual education as well as peer education. One participant stated that besides individual education, Socratic method is also used in madrasahs. Participants under the heading of the evaluation system in the madrasahs were asked, "How is the madrasahs evaluation system?" Participants' answers to this question differed. Three of the participants said that the daily evaluation was done to see if the student learned the given lesson. Another participant stated that besides the daily evaluation, the assessment was made during the festival period. Both of the participants stated that the evaluation method changed depending on the teacher. Participants under the heading of the madrasah as a solution to today's educational problems were directed to the question "Can the methods applied in the madrasahs be solutions to today's educational problems?" Many of the participants pointed out that some changes in the method used in these educational institutions might solve today's educational problems. However, since the two participants thought that the method used in the madrasahs was difficult to apply to the current schools, they thought that the madrasah method could not be a solution to today's educational problems. Participants under the heading "Contribution to the Region, Village and Region" of the Madrasahs said, "Are there any contributions to the region, village and region where the Madrasah are located? What if?" Was asked, and almost all of the participants expressed their opinion that this question contributed to the cultural and spiritual amendment of the region where the madrasahs are located.

Conclusion and Discussion

This study, addressed by the views of individuals who have received madrasah education, can be evaluated as the success of the madrasah education in the field of religious sciences, the field of education and teaching. Students who go to the madrasahs to have an adequate training and acquisition in religious sciences basically have the chance to get training from the trainee when they are not happy with the trainee by ending the trainings under the supervision of the trainee. It should be understood that this student can prefer the teacher. In addition, the student competes with the student only when he / she learns one-to-one and face-

to-face education For this reason, students can avoid harmful competition. Some madrasa teachers are encouraging students to learn about science and technology as well as helping them to learn religious sciences. The greatest criticism of these institutions is that they can not renew themselves according to the requirements of our times. However this criticism is unfounded madrasahs have some shortcomings due to the lack of funding; this is the reason why do you face some difficulties meeting the requirements of the day defect that they are not officially recognized educational institutions make them to be perceived as discredited to some extent. Cultures, the ability of the student to choose a teacher, the ability to receive education in mother tongues, face-to-face training, and embracing peer education are considered to be the positive side of these educational institutions. They can be successful at the forefronts of global pedagogies. Madrasahs have some similarities with Montessori, Paidei Schools, Home Schools, Contracted Schools, Magnet Schools and Waldrof Schools, which are applied abroad in some respects and known as alternative schools (Reich, 2005, Neill, 2000, DE, 2004, Seldin and Epstein, 2003; www.paideiaschool.org/).

EBOB-EKOK KONUSUNUN GERÇEKÇİ MATEMATİK EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİYLE ÖĞRETİMİNİN BAŞARI VE TUTUMA ETKİSİ

Ebru KORKMAZ

ebrubayram1985@hotmail.com

Celalettin KORKMAZ

ckorkmaz@mku.edu.tr

Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, HATAY

Makale Geliş Tarihi: 10.05.2017 Makale Kabul Tarihi: 05.10.2017

Özet

Çalışmanın amacı ortaokul 8.sınıf düzeyindeki EBOB-EKOK konusunun gerçekçi matematik eğitimi'ne (GME) dayalı etkinliklerle işlenmesinin akademik başarıya ve matematik tutumuna etkisini incelemek ve GME yaklaşımına dair görüş almaktır. Araştırmada, deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Hatay ili Antakya ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören toplam 44 öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarını belirlemede öğrencilerin bir yıl önceki karne puanlarından yararlanılmıştır. Dersler deney grubunda (DG) GME'ye dayalı etkinliklere göre, kontrol grubunda (KG) ise MEB'in ortaokul matematik ders kitabındaki etkinliklere göre düzenlenmiştir.

Öğrencilerin EBOB-EKOK konusuna dair akademik başarıları "EBOB-EKOK Matematik Başarı Testi", Matematik dersine ilişkin tutumları Kabaca (2010) tarafından geliştirilen "Matematik Tutum Ölçeği" aracılığıyla elde edilmiştir. Buna ek olarak DG'ye araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme anketi uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre GME'ye dayalı etkinlikler dersi öğrenmede daha eğlenceli ve verimlidir. Ancak 8.sınıf ortaokulda GME yaklaşımıyla işlenen derslerin akademik başarı ve tutum açısından yapılandırıcı yaklaşıma göre daha etkili olmadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Gerçekçi Matematik Eğitimi, Başarı, Tutum.

EBOB –EKOK SUBJECT EFFECT TO SUCCESS AND ATTITUDE WITH TEACHING REALISTIC MATHEMATICS EDUCATION ACTIVITIES

Abstract

The purpose of the study is to examine the effect of the GCD-LCM subject at the 8th grade level of secondary school on events based on realistic mathematics education (RME) on academic success and mathematics attitude and to take an opinion on the RME approach. In the study, quasi-experimental design with pre-test-post-test control group was used. The study group consists of a total of 44 students who attended a secondary school in Antakya province of Hatay in the academic year of 2016-2017. Students who were assigned to the experiment and control groups benefited from the report card scores one year earlier. The lessons were organized according to the RME based activities in the experimental group (EG) and the activities in the control group (CG) in the MEB's secondary school mathematics textbook.

"GCD-LCM Mathematics Achievement Test" and "Mathematics Attitude Scale" developed by Kabaca (2010) were used to determine the students' academic achievement on GCD-LCM subject. In addition, interview questionnaire prepared by researcher was applied to EG.

According to the results of the research, activities based on RME are more fun and efficient to learn lessons. However, in the 8th grade secondary school, it is seen that the courses that are processed by the RME approach are not more effective than the constructive approach in terms of academic achievement and attitude.

Key Words: Realistic Mathematics Education, Success, Attitude.

Giriş

Matematik sadece bilim insanlarına özgü olmayan, bireylerin günlük yaşamda her zaman ihtiyaç duyduğu bir disiplindir. Ayrıca yaratıcı düşünme, akıl yürütme gibi önemli becerileri geliştirmesi bakımından ülkelerin gelişmişlik düzeylerini de etkilemektedir (Tutak, Gün ve Emül, 2010). Matematiğin tüm bilimler için vazgeçilmez bir araç olduğu, yaşamdaki yeri ve önemi herkes tarafından kabul edilmektedir. Matematik her ülkede olduğu gibi, en önemli ders unvanı ile ilköğretimden yükseköğretime kadar yer almaktadır. Bireylerde etkili akıl yürütme, eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirir (Baykul, 2004). Matematiği öğrenmek ile kişi sadece temel işlem becerisi kazanmaz aynı zamanda matematikle ilgili düşünmeyi, matematiğin gerçek yaşamdaki önemini ve yerini de öğrenir (MEB, 2005). Ancak tüm bu görüşlerin yanı sıra, matematiğin öğrenilmesi zor, çok zeki olan bireylerin öğrenip öğretebileceği, ilk ve ortaöğretim düzeyinde verilen biçimiyle sıkıcı ve tek düze olduğu düşünceleri de yaygındır. Bu durum ilköğretimin ilk kademesinden başlayıp yaşam boyunca devam etmektedir. Matematiğin yanlış algılanmasının nedenlerinden bir tanesi de sınıf içi iletişim eksikliğidir. Öğreticinin konuyu etkili bir şekilde sunabilmesi ve öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurup rehberlik etmesi gerekmektedir. Aksi halde öğrenci matematikle ilgili öğrenilmiş çaresizliğe düşebilir ve ders ile ilgili gereksiz ön yargılar edinebilir (Budak, Budak, Tutak ve Dane, 2009).

Son yıllarda yaşanan bilim ve teknolojideki gelişimler matematik eğitiminin gerekliliğini ve önemini de arttırmıştır. Hızlı işlem yapabilme, matematiksel formül ve kuralları hızlıca yapabilme eskisi kadar önem taşımaz iken bireyin etkili bir şekilde problem çözebilme becerisi, mantık yürütüp yeni durumlara uyarlayabilmesi beklenmektedir (Birgin ve Tutak, 2006). Matematik eğitiminin amacı bireyin dış dünyada karşılaşabileceği problemleri çözebilmesini, kendi sosyal etkileşimlerini düzenleyebilmesini ve bunu yaparken de olayları analiz edebilmesini, çeşitli tahmin-çıkarımlarda bulunabilmesini sağlamaktır. Bunun yanı sıra matematik eğitiminin bireydeki yaratıcı düşünme becerisi, akıl yürütme becerisi ve estetik duyguları geliştirebilme becerisi gibi birçok yararı da vardır (Gür, 2006). Temel eğitim düzeyinde öğrenciler somut gelişim dönemlerinde matematiğin soyut dünyasıyla karşılaştıklarında bir takım zorluklara girebilmektelerdir. Bu sebeple “Her çocuk matematiği öğrenebilir” ilkesi doğrultusunda matematik kavramları, somut ve gerçek yaşamdan örneklerle yola çıkan bir anlayışla öğretilmelidir (Bolat ve Hali, 2017). Matematik ve eğitimi sayesinde birey karşılaşmış olduğu sorunların üstesinden gelebilmeli ve üretken fikirlerini kullanarak çözüm yöntemini yeni durumlara uyarlayabilmelidir.

1980’lerden sonra gelişmiş ülkelerdeki önemi artan yapılandırmacılık, 2004 yılı itibarıyla yenilenen eğitim öğretim programlarımızda yer almaya başlamıştır. Temeli epistemolojiye (bilgi felsefesi) dayanan bu kuramı bugün bilgi ve öğrenme yaklaşımı olarak programlarımıza yerleşmiştir. Ayrıca bu kurama göre öğrenme bireyin zihninde oluşan iç süreçlerden ibarettir (Akpınar, 2010). Arseven (2010)’in

Demirel ve arkadaşlarından (2000) aktardığına göre yapılandırmacılık bir öğretim kuramı değildir. Sadece bilgiyi temelden kurmaya dayanan bilgi ve öğrenmeyle ilgili bir kuramdır. Geleneksel (davranışçı yaklaşım) sistemdeki ezber ve tekrara karşıt bir şekilde gelişen yapılandırmacı eğitim bilginin transferi ve yeniden yapılandırılmasına olanak sağlar. Tüm bunlara karşın yayımlanan PISA ve TIMSS raporları yapılmış sınavlarda Türkiye'nin baraj puanı hiç geçemediği ancak yapılandırmacı eğitim sistemi ile ülkemizin başarı puanını sürekli arttırdığı görülmektedir. Buradan mevcut eğitim sisteminin yetersiz olduğu ve yapılmış olan reform hareketlerinin eğitim sistemini daha iyi hale getirdiği ancak bunun da yeterli olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

İhtiyaçların karşılanabilmesi ve en iyi şekilde yaşam standartlarına ulaşılabilmesi adına eğitim öğretim sistemlerinin geliştirilmesi gerekir. Bu durum eğitim öğretim sistemindeki matematik öğretim programlarına büyük sorumluluk vermektedir. Çünkü geleceği şekillendirebilecek bir toplumun, günlük hayatında matematik bilgi ve becerilerini en iyi şekilde kullanması gerekir (MEB, 2011). Bunu sağlayan en önemli unsur da şüphesiz eğitim programıdır. Eğitim ve öğretim programları, eğitimi yönlendirirken kalitesini de belirlemektedir. Program eğitimde hedefleri netleştirirken uygulamalarda ve uygulama alanlarında bireylerin dünyaya bakışları ve hayat algılayışlarından en az şekilde etkilenecek eğitimin genel felsefesine ve toplumun beklentilerine uygun olmalıdır (Bolat, 2014). Bireyin geçirmiş olduğu bir günden örnek verelim. Sabah uyanıp saate bakması buna göre plan kurabilmesi, dışarı çıktığında alışveriş yaparken para hesaplarını yapabilmesi karşılaşmış olduğu sorunları matematik sayesinde giderdiğini gösterebilmektedir. Basit gibi görünen birçok işte kullanmış olduğumuz matematiksel işlemlerin gündelik hayatımızda her alanda kullanılabilmesi bu dersi daha somut ve daha kalıcı bir hale getirebilmektedir. Bu hedef doğrultusunda gereken ihtiyaçları tam anlamıyla karşılayamayan mevcut eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması ve daha etkili bir şekilde yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir.

Eğitimin en etkili hali, iyi yapılmış plan, süreç ve nihayetinde iyi yapılmış değerlendirme ile gerçekleşir. Dolayısıyla diğer ülkelerdeki gibi ülkemizde de bir takım çalışmalar yürütülmektedir. İyi bir öğretim programı şüphesiz, işlevsel, esnek, devletin ve toplumun görüş ve isteklerine uygun, uygulayıcılarına yardımcı olmalıdır (Öztürk ve Tuncel, 2006, akt; Sakallı, Bozaran, Çakan, Korkmaz, 2016). Çağımız öğrenme yaklaşımları öğrenci merkezli eğitim faaliyetlerini ön plana çıkarmaktadır. Bu şekilde hem öğrenen aktif olarak işe koşarken hem de öğretmenin rehberlik fonksiyonu işlevsel bir konuma gelmektedir (Bolat, 2016). Etkili ve iyi yapılandırılmış bir eğitim sürecinin hem eğitimci hem de öğrenci üzerinde olumlu etkiler bırakacağı tahmin edilmektedir. Öğrenme aktif bir süreçten geçmektedir. Bu süreçte öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrenmesi sağlanmalı ve buna uygun eğitim ortamları oluşturulmalıdır (Tutak ve Birgin, 2006). Yapılmış olan çalışmalar doğrultusunda Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME)'nin bireydeki önyargıyı kaldırdığı, ilgi ve merakı arttırdığı, matematik dersini daha kalıcı bir hale getirdiği söylenebilir.

GME başlı başına bir öğretim kuramı olup 1971 yılında Utrecht Üniversitesinde kurulan "IOWO"(Institute for the Development of Mathematics Education- Matematik Eğitimi Geliştirme Enstitüsü) adlı kurumda Hans Freudenthal (1905-1991) ve meslektaşları tarafından temelleri atılmıştır. Freudenthal Enstitüsü tarafından geliştirilen bu teori İngiltere, Almanya, Danimarka, İspanya, Portekiz, Güney Afrika, Brezilya, Amerika, Japonya ve Malezya gibi birçok ülke tarafından kabul görmüş ve benimsenmiştir (Arseven, 2010). Başta Hans Freudenthal olmak üzere matematikçi arkadaşlarının geliştirmiş oldukları bu öğretim kuramı bireyin gerçek yaşamındaki problemleri esas almaktadır. Matematik kapalı bir konu değildir. Ancak yaşayarak öğrenilebilir ve hayatın bir parçasıdır. GME 'deki gerçekçi kelimesi sadece gerçek nesnelere yansıtılmaz. Olay ya da nesnelere gerçekçi aktarabilen kurgusal durumlardan da oluşabilir (Nelissen, 1999). Gerçek yaşam problemlerinden matematiksel kavramlara ulaşma sürecini "matematikleştirme" olarak ifade eden Freudenthal, bu süreci yatay matematikleştirme ve dikey matematikleştirme olmak üzere ikiye ayırmıştır. Gerçek yaşam problemi matematiksel sembollere geçişi yatay matematikleştirme sağlamaktadır. Bu sembollerden kavram ve formüller elde edebilmeyi ise dikey matematikleştirme sağlamaktadır (Zulkardi, 2002). Kısacası GME ile birey gerçekçi bir problemi matematikleştirip sembollere dönüştürür. Ardından bu sembolleri bazı genellemeler ile formüleleştirip bilgiyi yeniden yapılandırır. Bilgiyi yeniden yapılandırma açısından birbirine çok benzeyen yapılandırmacı yaklaşım ve gerçekçi matematik yaklaşımının bazı temel farklılıkları bulunmaktadır. Bunları özetleyecek olursak; GME bir öğretim kuramı iken yapılandırmacı yaklaşım bilgi kuramıdır. GME öğrenciye bilginin tanım şeklinde direkt verilmemesi gerektiğini savunurken yapılandırmacı yaklaşımda bilgi yapılan uygulamalardan önce veya sonra tanım olarak verilebilir. GME' de bireyin kendi yaşamı, kendi çevresi ve kendi deneyimleri dikkate alınarak materyaller oluşturulur.

GME alana özel (sadece matematik eğitiminde) kullanılabilir iken yapılandırmacı yaklaşım birçok alanda kullanılır. GME' de öğretmen rehber konumunda olup birey edindiği bilgiyi yeniden keşfederek pratik yollar veya formüller geliştirir. Radikal Yapılandırmacı yaklaşımda pratik yolların araştırılması yoktur. GME'nin temeli yapısalcı yaklaşıma dayanmasına rağmen iki kuram arasındaki temel farklardan biri bilginin yapılandırılmasındaki izlenen yollardadır (Gravemeijer, 1990).

Gelecekte karşılaşılabileceği problemlerin üstesinden gelebilecek bireylerin yetiştirilmesi eğitimin öncelikli hedeflerinden biridir. Bireyin gerçek hayatta karşılaştığı herhangi bir problemde, problem cümlesini anlaması, çözüm için gerekli verileri seçmesi, uygun planı seçmesi, problemi cevaplama ve bu cevabın mantıklı olup olmadığına karar vermesi, problemi genişletmesi, alternatif yöntem önermesi gibi bir bilişsel süreçten geçmesi gerekmektedir. Bu ise GME yaklaşımıyla mümkündür.

Araştırma Problemi ve Alt Problemleri

Araştırmanın problem cümlesi “8.sınıf “EBOB-EKOK” konusunun öğretiminde GME yaklaşımının akademik başarıya ve matematik tutumuna etkisi nedir? GME yaklaşımına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri;

1) Deney Grubu (DG) ve Kontrol Grubu’nda (KG) ki öğrencilerin ön-test puanları arasında matematik başarıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

2) DG’deki öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında matematik başarıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

3) KG’deki öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında matematik başarıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

4) DG ve KG’deki öğrencilerin son-test puanları arasında matematik başarıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

5) DG’deki öğrencilerin ön-tutum ve son-tutum puanları arasında matematiğe karşı tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

6) KG’deki öğrencilerin ön-tutum ve son-tutum puanları arasında matematiğe karşı tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

7) DG öğrencilerinin GME yaklaşımına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

GME ile birey kendi yaşamıyla matematik problemini birebir bütünleştirir. Bu sayede öğrendikleri daha anlaşılır ve kolay hale gelir. Bu yöntem sayesinde matematik bireyin aklında daha somut ve kullanılabilir bir ders olarak kalır. Dolayısı ile bireyin mevcut matematik korkusunun ve bu derse olan önyargısının giderilmesi sağlanacaktır.

Bu araştırmanın amacı GME yaklaşımı ile 8.sınıf öğrencilerinin matematik başarısını ölçmek ve bu yaklaşım ile matematik dersine olan tutumlarını belirlemektir. Araştırma sonuçlarının günlük hayat problemlerinin matematikle bağdaştırılması ve öğrenilen bilgilerin etkinliği hakkında bilgi vermesi, etkili bir öğretime katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Hatipoğlu’nun (2006) belirttiğine göre matematik doğası gereği soyut prosedür ve bazı kuralları içermektedir. Bu kurallar ve soyut kavramların keşfedilmesi için öncelikle bireyin bazı somut deneyimler kazanması gerekmektedir. Özellikle ilköğretim öğrencilerinin soyut olanı algılamaları zor olduğundan öğretmenin en doğru yöntemi seçmesi ve uygulaması gerekmektedir.

PISA ve TIMSS araştırma sonuçlarına bakıldığında Türkiye’nin değerlendirme ölçütü olan 500 puanın altında yer aldığı görülmektedir. 2006 yılı itibarıyla yenilenen her sınavda daha üstün başarı gösteren ülkemizin her seferinde bu

ölçütün altında kalması mevcut sistemin durumu iyileştirdiğini ancak tek başına yetmediğini göstermektedir. Bu bağlamda günümüzde bir çok ülkede kullanılmakta olan GME yaklaşımının incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016a, 2016b). Toluk ve Olkun (2009)'un aktardığı üzere yenilenen eğitim öğretim anlayışı ile işlem yapma ve hesap becerisinin yerini akıl yürütme, tahmin edebilme ve farklı çözüm önerileri almıştır.

Ülkemizde GME yaklaşımıyla ilgili bazı araştırmalar yapılmıştır. Araştırma ortaokul 8. sınıf matematik öğretimi alanında ve GME yaklaşımıyla EBOB-EKOK konusunda yapılan ilk çalışmalardan biri olması açısından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin önyargısının en çok olduğu bu konuda yapılması, bireyin bu konu ile ilgili problemleri kendi yaşamıyla birebir örtüştürebilmesi neticesinde kalıcılığı ve anlama kolaylığını sağlamış olacaktır.

Yöntem

Bu kısımda araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yönteminden oluşmaktadır. Ayrıca değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin araştırıldığı ve değişkenlerin kontrol altında tutularak değişmelerin gözlemlendiği bir araştırma olduğundan deneysel bir araştırmadır. Araştırmacının karşılaştırılabilir işlemler uygulaması ve ardından onların etkilerini incelemesi araştırmacının en kesin yorumlara ulaşmasını sağlar (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Çakmak, 2014: 17). Çalışmada deney ve kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının rastgele seçiminin gerçekleşmemesi nedeni araştırmada yarı deneysel modelin kullanılmasını gerektirir (Campell ve Stanley, 1963).

GME' nin ortaokul 8.sınıf EBOB-EKOK konusundaki başarı ve tutuma etkisinin araştırıldığı bu çalışmada ilk olarak biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Bu gruplar mevcut şubelerin bir yıl önceki matematik ders notlarının SPSS 20'de yapılan analizler sonucunda birbirine denk olan şubelerden seçilmiştir. Çalışmada iki farklı öğretimin EBOB-EKOK konusunun öğretilmesindeki etkililiği araştırılmıştır. Bu amaçla EBOB-EKOK konusu deney grubunda gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımına dayalı etkinliklerle, kontrol grubunda ise mevcut öğretim yöntemi ile işlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında süreç aynı zamanda başlamış ve bitmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarındaki konunun anlatılmasına başlanmadan 1 hafta önce, 1 ders saati içerisinde ön test olarak Matematik Başarı Testi ve 1 ders saatinde de Tutum ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra ünitelendirilmiş yıllık plana sadık kalınarak çarpanlar ve katlar alt öğrenme alanı her iki grupta da mevcut öğretmen tarafından müfredata uygun olarak anlatılmıştır. Ders öğretmeni tarafından uygulanan çalışmada etkinlikler GME yaklaşımının ilkeleri temel alınarak hazırlanmıştır. Bu etkinlikler ile öğrenci sahip olduğu eski bilgilerini kullanarak kendi

çözüm yolunu keşfetmesi ve genel çözüme ulaşması beklenmiştir. MEB'in belirlemiş olduğu kazanımlar doğrultusunda hazırlanan etkinlikler dört tanedir. Etkinlik-1 "Verilen sayıların çarpanlarını-bölenlerini ve en büyük ortak bölenini bulur." kazanımı doğrultusunda hazırlanmıştır. Verilen çuvalları en büyük hacimli eşit ağırlıktaki poşetlere bölen öğrenci, sayıların bölenlerini ve en büyük ortak bölenini bulmayı öğrenir. Etkinlik-2 "Verilen sayıların çarpanlarını-bölenlerini ve en büyük ortak bölenini bulur." kazanımı doğrultusunda hazırlanmıştır. Verilen maket yüzeye eşit ve aynı büyüklükteki kare fayansların yerleştirilmesiyle öğrenci en ve boy uzunluklarının her ikisine de bölünebilen ortak bölenlerini ve bunların en büyüğünü bulmayı öğrenir. Etkinlik-3 "Verilen sayıların katlarını ve en küçük ortak katını bulur." kazanımı doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu etkinlik ile öğrenci kendisine verilen ayrıtları belli kibrit kutularından yapabilecekleri en büyük hacimli küp elde etmektedir. Bu sayede ayrıtların en küçük ortak katı bulunmuş olur ki bu da küpün bir ayrıtlarını vermektedir. Etkinlik 4 "Sayıların katlarını ve en küçük ortak katını bulur." kazanımı doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu etkinlik ile birbirinden farklı günlerde eve gelen kardeşlerin eve dönüş günlerinin kaç günde bir kesiştiğini bulmak isteyen öğrenci, verilen sayıların katlarını bulmak durumundadır.

Kontrol grubunda ise öğretmen otoritesi mevcut olup öğrenciler pasif dinleyici konumundadır. Öğretmen dersin başında konuyla ilgili olan kavramların tanımlarını tahtaya yazmış, ardında da örnek problemler çözmüştür. Böylece araştırmanın nicel kısmını oluşturan deneysel uygulama kısmı tamamlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 eğitim öğretim yılının 1. döneminde Hatay ili Antakya ilçesindeki bir ortaokuldaki 8.sınıf A ve B şubelerinde öğrenim gören toplam 44 öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının her ikisi de 22 öğrenciden oluşmaktadır. Nitel çalışma kapsamında gerçekleştirilen görüş formuna ise 17 DG öğrencisi katılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerin başarısını ölçmek için Matematik Başarı Testi, tutumları ölçmek için Tutum Ölçeği ve öğrencilerin GME hakkındaki görüşlerini belirlemek için Görüş formu kullanılmıştır. Ayrıca veri toplama araçlarının geliştirilmesinde mevcut literatürden, 8.sınıf müfredatından, ders kitaplarından, öğretmenlerin derslerinde kullandıkları yardımcı kaynaklardan ve uzman görüşlerinden faydalanılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşlerine sunulup geçerlilik çalışması tamamlanan 30 soruluk çoktan seçmeli Taslak EBOB-EKOK Matematik Başarı Testi Hatay ili Antakya ilçesinde 3 farklı ortaokuldan toplam 156 öğrenciye uygulanarak pilot çalışması yapılmıştır. Taslak başarı testinin güvenilirlik çalışması için yapılan madde analiz çalışması, öğrencilerin 30 soruluk çoktan seçmeli başarı testinden aldıkları puanların başarı sırasına göre sıralanması ile alt ve üst %27'lik kısımlar üzerinden yapılmıştır. Böylece her bir maddenin ayırt edicilik ve güçlük

EBOB-EKOK Konusunun Gerçekçi Matematik Eğitimi Etkinlikleriyle Öğretiminin Başarı ve Tutuma Etkisi

indeksi hesaplanmıştır. Ayırt edicilik indeksi (r) .30'un altında kalan 5 madde çıkarılarak 25 soruluk çoktan seçmeli Nihai EBOB-EKOK Matematik Başarı Testi oluşturulmuştur.

Madde No	P_j	r_j
1	.64	.53
2	.66	.42
3	.59	.50
4	.89	.21
5	.92	.15
6	.66	.68
7	.71	.57
8	.78	.44
9	.50	.68
10	.67	.65
11	.33	.39
12	.84	.32
13	.79	.41
14	.87	.26
15	.83	.24
16	.82	.32
17	.64	.55
18	.68	.63
19	.59	.82
20	.62	.76
21	.38	.29
22	.50	.63
23	.61	.63
24	.47	.73
25	.51	.45
26	.51	.82
27	.54	.82
28	.66	.68
29	.58	.68
30	.58	.79

Pilot uygulama sonrası elde edilen veriler SPSS paket programına girilerek testin güvenilirlik analizi için yapılan istatistik sonucunda KR değeri .75 olarak bulunmuştur. Ayrıca madde analizi sonucunda yapılan değişiklik sonrası nihai başarı testin KR değeri .80 olarak bulunmuştur. Testin kapsam geçerliliği için ve belirtke tablosunun hazırlanmasında iki öğretim üyesi ve iki matematik öğretmeninden yardım alınmıştır.

Çalışmada kullanılan Tutum ölçeği Kabaca (2010)'nın geliştirmiş olduğu bir ölçektir. Bu ölçek dört uzman görüşü alınarak 32 soru olarak hazırlanmıştır. 120 kişilik pilot uygulama sonucunda yapılan madde analizi, faktör analizi çalışmaları ile 26 soruya düşürülen tek boyutlu 5'li likert tutum ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Araştırmacı tarafından kullanılmak üzere bu tutum ölçeği 156 kişilik bir pilot uygulamaya tabii tutulmuştur. Yapılan istatistiksel çalışma sonucunda Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .80 olarak bulunmuştur.

Çalışmada kullanılan görüş formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup gerekli uzman görüşleri alınarak son hali verilmiştir. 4 görüş maddesi içeren bu görüş formundaki verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde, fark edilemeyen kavram ve temalar betimsel yaklaşımlardan faydalanılarak verilerin yorumlanması sonucu oluşturulur (İşçi ve Öztekin 2013).

Verilerin analiz kısmı iki araştırmacı tarafından gerçekleştirildiği için analiz aşamaları önceden belirlenerek üzerinde tartışılmıştır. Sorulara verilen cevapların kodlara ayrılması ile temalara göre düzenlenmiştir. Oluşturulan tabloda kodlar bir arada toparlanarak sıklıklarına yer verilmiştir. Öğrenci görüşlerinde doğrudan alıntılar yapılarak temalar desteklenmiştir.

Kodlayıcılar arasında görüş birliğinin ortaya konması için yapılan güvenilirlik çalışmasında Miles ve Huberman (1994)'ın,

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}} * 100$$

Güvenirlik formülü kullanılmıştır. %75 görüş birliği sağlanan maddeler kabul edilirken, %75 ve altında kabul gören maddelerde gerekli düzeltmeler uzmanlarca yapılarak yeniden güvenilirlik incelenmiştir. İkinci görüş birliğinde %80 hedeflenmiştir. Değişen bir ölçüt olmakla beraber %75 ve daha büyük ortalamanın uzmanlar arasında görüş birliği gösterdiği Turner ve Carslon (2003) tarafından belirtilmiştir. Yapılan analizler sonucunda görüş formunun güvenilirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın Kolmogorov-Smirnov test analizinde verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı (p>.05) parametrik olmayan istatistik tekniklerden faydalanılmıştır. Çalışmada Mann Whitney U, Wilcoxon İşaretli Sıralar, KR 20 güvenilirlik Testleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler p=.05 önem seviyesinde test edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde oluşturulan problem cümlesine bir cevap bulabilmek için hazırlanan alt problemlere ait elde edilen bulgular sunulmuştur.

Araştırmanın Nicel Bölümüne İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerine ait sonuçlar sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme Ait Analiz Sonuçları

“Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön-test puanları arasında matematik başarıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemini araştırmak için elde edilen veriler, **Tablo 1**'de verilmiştir.

Tablo 1: Grupların ön test Başarı Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
KG	20	21.93	438.50	171.50	.44
DG	20	19.08	381.50		

$p > .05$

Çalışmaya 20 KG' de, 20 DG' de olmak üzere toplam 40 öğrenci katılmıştır. Grupların ön test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U=171.5$, $p > .05$). Dolayısıyla deney ve kontrol grupları uygulama öncesinde başarı açısından birbirine denktir denilebilir.

İkinci Alt Probleme Ait Analiz Sonuçları

“DG' deki öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemini araştırmak için elde edilen veriler, **Tablo 2**'de verilmiştir.

Tablo 2: DG' nin Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test ölçümü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıralar	1	5.50	5.50	-3.61	.00
Pozitif sıralar	18	10.25	184.50		
Fark olmayan	1				

$p < .05$

DG' deki uygulama öncesi ve sonrası başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymak için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Tabloya göre uygulamaya katılan kişi sayısı 20' dir. 18 öğrencinin son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasından büyük olduğu, 1 öğrencinin son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasından küçük olduğu

ve 1 öğrencinin son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasına eşit olduğu görülmektedir. Analiz sonucuna göre öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($z=-3.61$, $p<.05$). Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması yapılan GME etkinliklerinin akademik başarı açısından etkili olduğunu göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme Ait Analiz Sonuçları

“Kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemini araştırmak için elde edilen veriler, **Tablo 3**'te verilmiştir.

Tablo 3: Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Son test-Ön test ölçümü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıralar	5	5.20	26.00	-2.96	.003
Pozitif sıralar	15	12.27	184.00		
Fark olmayan	0				

$p<.05$

Kontrol grubunda uygulama öncesi ve sonrası başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymak için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Tabloya göre uygulamaya katılan kişi sayısı 20 dir. 15 öğrencinin son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasından büyük olduğu, 5 öğrencinin son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasından küçük olduğu görülmektedir. Analiz sonucuna göre öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($z=-2.96$, $p<.05$). Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması mevcut eğitim sisteminin başarı açısından etkili olduğunu göstermektedir.

Dördüncü Alt Probleme Ait Analiz Sonuçları

“DG ve KG’deki öğrencilerin son-test puanları arasında matematik başarıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemini araştırmak için elde edilen veriler, **Tablo 4**'te verilmiştir.

Tablo 4: Grupların son test Başarı Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
KG	20	20.23	404.50	194.50	.68
DG	20	21.74	456.50		

$p>.05$

Çalışmaya 20 KG, 20 DG olmak üzere toplam 40 öğrenci katılmıştır. Grupların son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak

anlamli bir fark gözlenmemiştir ($U=194,5$, $p>.05$). Dolayısıyla deney ve kontrol grupları uygulama sonrasında başarı açısından birbirine denktir denilebilir. Yapılan analizler sonucunda uygulanan etkinliklerin ve mevcut eğitim sisteminin öğrenci başarısını arttırdığı ancak uygulanan yöntemler arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını görülmüştür.

Beşinci Alt Probleme Ait Analiz Sonuçları

“DG’deki öğrencilerin ön tutum-son tutum puanları arasında matematiğe karşı tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemini araştırmak için elde edilen veriler, **Tablo 5’te** verilmiştir.

Tablo 5: DG’nin Tutumuna İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Son tutum-Ön tutum ölçümü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıralar	10	10.00	100.00	-1.19	.85
Pozitif sıralar	10	11.00	110.00		
Fark olmayan	0				

$p>.05$

Uygulama öncesi ve sonrası DG’de derse yönelik tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar testinin sonucuna göre DG’de matematik dersine yönelik tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($z=-1.19$, $p>.05$). Tablo 5’e göre DG’de GME etkinlikleriyle işlenen dersin ardından derse olan tutumun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa uğramadığı görülmektedir.

Altıncı Alt Probleme Ait Analiz Sonuçları

“KG’deki öğrencilerin ön tutum-son tutum puanları arasında matematiğe karşı tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemini araştırmak için elde edilen veriler, **Tablo 6’da** verilmiştir.

Tablo 6: KG’nin Tutumuna İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Son tutum-Ön tutum ölçümü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıralar	13	11.12	144.50	-1.48	.14
Pozitif sıralar	7	9.36	65.50		
Fark olmayan	0				

$p>.05$

Uygulama öncesi ve sonrası kontrol grubunda derse yönelik tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar testinin sonucuna göre kontrol grubunda matematik dersine yönelik tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($z=-1.48$, $p>.05$). Tablo 6’ya göre kontrol grubunda mevcut eğitim

sistemi ile işlenen dersin ardından derse olan tutumun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa uğramadığı görülmektedir.

Araştırmanın Nitel Bölümüne İlişkin Bulgular

EBOB-EKOK konusunun işlenişine yönelik görüş ve önerilerini alabilmek için DG öğrencilerine görüş formu uygulanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 17 DG öğrencisine 4 açık uçlu soru sorularak veriler elde edilmiştir.

Yedinci Alt Probleme Ait Analiz Sonuçları

Görüş formunda yer alan ilk soru “GME yaklaşımı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” yöneltildi. Öğrencilerin soruya vermiş oldukları benzer cevaplar kategorilendirilerek ortak başlıklar altında toplanmıştır.

Tablo 7: Öğrencilerin GME Yaklaşımı Hakkındaki Görüşleri

Kategoriler	N	Öğrenci Görüşü
Sevgi	7	Ö5: Önceden matematik dersini sevmiyordum. Gerçekçi Matematik dersi sayesinde seviyorum.
Hoşlanma	1	Ö8: Gerçekçi matematik dersi sayesinde matematik dersinden daha çok hoşlandım.
Merak	1	Ö16: Derse daha meraklı hale geldim.

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin GME yaklaşımıyla matematik dersini daha çok sevdikleri, derse olan ilgilerinin arttığı ve bu derse yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilendiği görülmektedir.

Öğrencilere GME’ ye dayalı öğretimde kullanılan etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz” ikinci sorusu yöneltildi. Öğrencilerin soruya vermiş oldukları benzer cevaplar kategorilendirilerek ortak başlıklar altında toplanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin kategoriler **Tablo 8**’de yer almaktadır.

Tablo 8: Kullanılan Etkinlikler Hakkındaki Görüşler

Kategoriler	N	Öğrenci Görüşü
Eğlenceli	8	Ö12: Bu gibi eğlenceli etkinliklerle matematiğe daha çok hevesleniyorum.
Yararlı	1	Ö1: Çok yararlı. Bu etkinlikler beni matematikte zirveye çıkarır. Bunun devamı gelirse TEOK sınavını rahatlıkla geçerim.
Kolay	2	Ö2: İşlediğimiz konuların uygulama halinde işlenmesi nedeniyle, olduğundan daha kolay ve keyif verici hale geliyor.
Katılım artışı	3	Ö5: Ben derse hiç katılmıyordum. Ama o derste parmağım havadan inmiyordu.
Anlatım güzelliği	1	Ö11: Ders anlatımı güzel hale geldi.
Olumlu	5	Ö6: Çok iyi yönde etkilendiğini düşünüyorum.

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin GME’ ye dayalı etkinliklerin derse yönelik tutumlarını olumlu bir şekilde etkilediği, bu etkinlikleri oldukça faydalı, etkili, eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilere GME' ye dayalı öğretim matematik dersine olan ilgi ve başarınızı nasıl etkiledi?" üçüncü sorusu yöneltildi. Öğrencilerin soruya vermiş oldukları benzer cevaplar kategorilendirilerek ortak başlıklar altında toplanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin kategoriler **Tablo 9'**da yer almaktadır.

Tablo 9: GME' ye Dayalı Öğretim Sürecinin Derse Katkısı Hakkındaki Öğrenci Görüşleri

Kategoriler	N	Öğrenci Görüşü
Hızlı anlaşılma	2	Ö10: Gerçekçi matematik gerçekten çok güzeldi. Dersi yani konuyu daha çabuk anladım. Matematiğe ilgimi arttırdı.
Kolay anlaşılma	3	Ö10: Bence bana göre sınıf matematiği benim gibi kolayca anladı ve gerçekten herkes katıldı.
Eksiksiz anlama	1	Ö17: Ben matematiği anlamıyordum ama bu etkinliklerle yaptığımız her şeyi anladım.
Başarı artışı	1	Ö8: Oldukça başarımlı yükseldi.
Olumlu	5	Ö7: Bence başarımlı önemli yönde etkiledi.
İlgi Artışı	7	Ö10: Gerçekten dersle herkes bayağı bir ilgilendi.

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin GME' ye dayalı öğretim sürecinin derse yönelik başarımlı olumlu bir şekilde etkilediği, derslerin daha hızlı, kolay ve rahat anlaşıldığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilere GME' ye dayalı öğretim sınıftaki iletişimi nasıl etkiledi?" dördüncü sorusu yöneltildi. Öğrencilerin soruya vermiş oldukları benzer cevaplar kategorilendirilerek ortak başlıklar altında toplanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin kategoriler **Tablo 10'**da yer almaktadır.

Tablo 10: GME' ye Dayalı Öğretimin Etkileşim Hakkındaki Görüşleri

Kategoriler	N	Öğrenci Görüşü
Yardımlaşma	6	Ö14: Anlayamayacağımız şeyleri arkadaşımızdan görerek ve yardımlaşarak anlayabildik.
İş birliği	3	Ö15: Arkadaşlarım iş birliğine daha sıcak bakıp yardımcı oldular.
İletişim	1	Ö17: Sınıfta bir sessizlik oldu ve çok iyi iletişim kurmaya başladık.

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin GME' ye dayalı öğretiminin sınıf içi etkileşimi olumlu bir şekilde değiştirdiğini, GME' nin derste ki yardımlaşma, işbirliği ve iletişimi arttırdığını belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

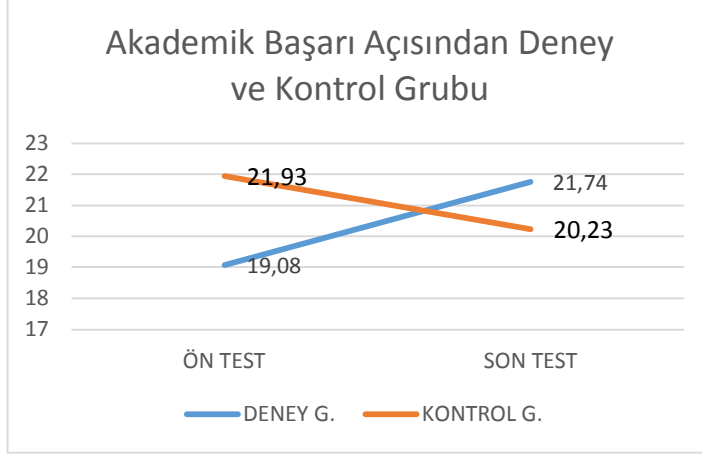
Daha önce de ifade edildiği gibi bu araştırma ilköğretim 8. sınıf EBOB-EKOK konusunun GME'ye dayalı etkinliklerle işlenmesinin akademik başarımlı ve matematik tutumuna etkisini incelemiştir. Bu amaçlara yönelik olarak ilkönce uzmanlarca belirlenen kapsam geçerliliği sağlanmış 30 soruluk Taslak matematik başarı testi hazırlanmıştır. Daha sonra pilot uygulama ve uzman görüşleriyle

geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanıp 25 soru olarak hazırlanmıştır. Yapılacak analizlerden önce deney ve kontrol gruplarını belirlemek adına 8. sınıf mevcut şubelerin bir önceki yılsonu matematik karne notlarının SPSS 20 de Kruskal-Wallis Test analizi yapılmıştır. Aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmayan iki şubeden biri DG, diğeri KG olarak tayin edilmiştir. Çalışmanın veri dağılımları Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testi ile sınanmıştır. Veri dağılımlarının anormal olması nedeniyle uygulanan yarı deneysel desende nonparametrik test teknikleri kullanılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre ön testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemeyen DG ve KG'nin son test puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna karşın GME yaklaşımına uygun etkinliklerin ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı işlenen dersin her iki grupta akademik başarıyı arttırdığı ve bunun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca uygulama öncesi ve sonrasında grupların matematik dersine olan tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu analiz sonuçları Can 2012 ve Kurt 2015 çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Bunun aksine Demirdöğen 2007, Yazgan 2007, Akkaya 2010, Arseven 2010, Uygur 2012, Altaylı 2012, Ayvalı 2013, Ersoy 2013, Uça 2014 çalışmalarında GME yaklaşımının akademik başarıda DG lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Sonucun bu yönde çıkmış olması uygulama süresinin kısıtlı olmasına, öğrencinin bu yaklaşımı yeterince benimseyememiş olmasına bağlanmaktadır. Ayrıca matematiğe yönelik tutumun bir haftalık uygulama ile değiştirilemeyeceğini düşünülmektedir. Buna karşın Üzel 2007, Özdemir 2008, Akyüz 2010, Çakır 2011, Aydın 2014, Özçelik 2015 yapmış oldukları çalışmalarda GME'nin hem akademik başarıda hem de ders tutumunda DG lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Öte yandan nitel araştırma verilerini toplamak adına GME'ye yönelik görüş formu DG'ye uygulanmıştır. Araştırma sonuçları GME'ye dayalı etkinliklerle işlenen derslerin öğrenci tarafından daha zevkli, eğlenceli, kolay ve hızlı anlaşılabilir olduğunu göstermiştir.

Grafik 1: Akademik başarı açısından grupların ön test ve son test değişim grafiği



Matematiğin soyut bir ders olmaktan ziyade gerçek hayat ile ilişkilendirilmesi derse olan ilgi ve merakı arttırdığı ortadadır. Buna dayanarak bu yöntemin öğretmenlere tanıtılması ve kullanmaları için teşvik edilmeleri de önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mevcut soyut konuları anlatırken günlük hayattaki gelişmeler doğrultusunda, herkesin ilgisini çekebilecek örneklerle ve hayat ile daha çok ilişkilendirmeleriyle konuyu somutlaştırmaları önerilmektedir.

Gelecekte yapılabilecek bazı çalışmalara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

1. Çalışmanın kesitsel olma özelliğinden ötürü yeni yapılacak boylamsal başka bir çalışma ile GME yaklaşımının akademik başarı üzerindeki etkisi araştırılabilir.

2. Bu çalışmada araştırma grubu 44 kişiden oluşmaktadır. Daha büyük bir grupla benzer bir araştırma yapılabilir.

3. Mevcut çalışmaların ortaokullarda yoğunlaşmasından dolayı ortaöğretimde bir eksiklik oluşmuştur.

4. Daha çok sorgulamayı seven, matematiğin önemini, kullanım yerini merak eden ortaöğretim öğrencilerinin bu sorularına cevap verebilecek çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitim-Bir-Sen Dergisi*, 6 (16), 16-20.

Baykul, Y. (2004). *İlköğretimde matematik öğretim: 1-5. sınıflar için*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Birgin, O. ve Tutak, T. (2006). Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi. (Kitap İncelemesi). *Elementary Education Online*, 5(2), 55-57.

Bolat, Y. ve Hali, S. (2017). İlkokul 4. sınıfta kullanılan öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54, 255-272.

Bolat, Y. (2016). Ters yüz edilmiş sınıflar ve eğitim bilişim ağı (EBA). *Journal of Human Sciences*, 13 (2), 3373-3388.doi:10.14687/jhs.v13i2.3952

Bolat, Y. (2014). Öğrenci gözüyle sınıfın örtük programı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (18), 510-536.

Budak, İ., Budak, A., Tutak, T. ve Dane, A. (2009). Matematikte düz anlatım ve problem çözme sınıflarındaki öğretmen-öğrenci etkileşim farklılıklarının karşılaştırılması. *Journal of Qafqaz University*, 26, 180-189.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Çakmak, E. K. (2014) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (16. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2008). *Veri Analizi El Kitabı* (9. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Campbell, D. T. & J. C. Stanley (1963); *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research on Teaching Handbook of Research on Teaching*, Editor N. L. Gage, Rand McNally College Publishing Company, Chicago.

Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gravemeijer, K. & Streefland, L. (1990). *Developing realistic mathematics education*. Utrecht: Freudenthal Institute.

Gür, H. (2006). *Matematik Öğretimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Hatipoğlu, N. Y. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Matematik Ders Konularının Öğretiminde Drama Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İşçi, S. ve Öztekin, Ö. (2013). *Nitel Veri Analizi*. (Ed: Selahattin Turan), Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber. Ankara: Nobel.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. (2nd Ed). Newbury Park, CA: Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005). *İlköğretim Matematik Dersi (1-5 sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2011). *Ortaöğretim matematik dersi (9,10,11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Basımevi. Web: <http://ogm.meb.gov.tr/programlar.asp> adresinden 22.06.2016 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016a). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-PISA*. 21. 07. 2016 tarihinde <http://pisa.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016b). *Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması-TIMSS*. 21. 07. 2016 tarihinde <http://timss.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.

MEB-EARGED (2005). *PISA 2003 Projesi-Ulusal Nihai Rapor*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Web: http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22 adresinden 21.08.2016 tarihinde alınmıştır.

Nelissen, J. M. C. (1999). Thinking skills in realistic mathematics. In J. H. M. Hamers, J. E. H. Van Luit & B. Csapo (Eds.), *Teaching and learning thinking skills* (pp189-213). Lisse: The Netherlands: Swets and Zeitlinger publishers.

Sakallı, A. F., Çakan, C., Borazan, A., Korkmaz, E. (2016). Lise matematik öğretmenlerinin yeni ortaöğretim matematik programı ile ilgili değerlendirmeleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 65-81. Doi Number: <http://dx.doi.org/10.16991/INESJOURNAL.239>

Tutak, Birgin, (2008). Geometri Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi. IETC 2008, 1062-1065. Erişim: 15 Nisan 2017. ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/208.

Tutak, T., Gün., Z., Emül, N. (2010). Matematik eğitiminde ilköğretim düzeyinde kavram yanılışıyla ilgili yapılan çalışmaların bir değerlendirilmesi. *E-Journal of New World sciences Academy*, 5 (3), 940-953.

Turner, R. C. &Carston, L. (2003). Indexes of Item-Objective Congruence for Multidimensiona Items. *International Journal of Testing*, 3(2), 163-171.

Uğurel, I, ve Moralı, S. (2006). Karikatürler ve matematik öğretiminde kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 35 (170), 47-66.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zulkardi, Z. (2002). *How to design mathematics lessons based on the realistic approach?* Web: <http://p4mri.net/new/wp-content/uploads/2011/09/RME-Realistic-Mathematics-Education-Literature-Review.pdf>

EXTENDED SUMMARY

The aim of the study is to investigate the effect of Realistic Mathematics Education in teaching greatest common divisor (GCD) - least common multiple (LCM) to the eight grade primary school students on achievement, attitude and opinions about teaching with the method of RME. Pre test-post test control grouped half experimental pattern is used in the research. Population of the research is composed of totally 44 students studying at a Middle School in Hatay-Antakya in the academic year of 2016-2017. While experiment and control groups were forming, students were selected by considering the students' school success points. Lessons were carried on with RME approach in experimental group and in line with

the activities included in MEB middle school mathematics course curriculum in control group.

Data related with the students' academic achievement towards the topic of GCD-LCM have been collected by 'GCD-LCM Achievement Test'. Data related with attitudes towards Mathematics have been collected by 'Mathematics Attitudes Scale' that has been prepared by Kabaca (2010). In addition, interview survey was conducted to the experiment group. The quantitative data from the achievement test were analyzed by Mann-Whitney U Test and Wilcoxon-Marked Test, Kruskal Wallis H in SPSS 20.0 package program. The qualitative data from the interview survey were analyzed by descriptive methods.

The GCD-LCM Mathematics Achievement Test was prepared by the researcher by consulting the expert opinions. Prepared as 30 questions draft GCD-LCM Mathematics Achievement Test were practiced as pilot scheme by total of 156 students in 3 different middle schools. As following items were analysed and then 5 items as a resultant discrimination index less than .30 were omitted. GCD-LCM Mathematics Achievement Test, which was finalized as 25 questions, was used to measure students' mathematics achievement level. The KR-20 reliability coefficient of the GCD-LCM Mathematics Achievement Test was found to be .88. The opinion questionnaire, which was prepared by the researcher as 5 open-ended questions, was prepared according to the opinions of the experts and turned into 4 open-ended questions with a problem which one question is not understood. In addition, content analysis was conducted in the analysis of the data in the opinion questionnaire. Experts have been assisted in separating opinions from themes. According to Miles and Huberman (1994)'s reliability formula, consensus of experts are agreed 75% and above. Nonparametric testing techniques have been utilized because of not showing the normal distribution of the data in the study.

7 sub-problems were created in accordance with the problem cause of the research. The second sub-problem questions the statistically significant difference between the achievement scores of the mathematics course before and after the application on the experimental group. According to the result of the Wilcoxon Marked Rank Test, there was a statistically significant difference between pre-test and post-test achievement scores of the students. The fact that the difference scores are in favor of positive rankings suggests that the RME activities are effective in terms of success. The third sub problem questions statistically significant difference between achievement scores of mathematics course before and after application of control group. According to the result of the Wilcoxon Marked Rank Test, there was a statistically significant difference between pre-test and post-test achievement scores of the students.

The fact that the difference scores are in favor of positive queues suggests that the current educational system activities are effective in terms of success. The first and fourth sub-problem questions whether there is a statistically significant difference between pre-test mathematics achievement scores of groups and post-

implementation of post-test mathematics achievement scores of the groups. According to the result of Mann-Whitney U test, there was no statistically significant difference between the groups. Hence, the experimental and control groups can be said to be symmetrical in terms of mathematical success before and after the application. Fifth and sixth questions are about attitudes of students before and after applications. According to the results there was no statistically significant difference between control and experimental groups. Last sub-problem is about “What are the views of students about the RME approach?”. Students answers are nearly all positive for RME applications.

According to the results of the research, RME-based activities are more fun and efficient than learning lessons. However, it has been observed that the courses taught with realistic mathematics education approach in the 8th grade secondary school are not more effective than the constructivist approach in terms of academic achievement and attitude.

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

Dergi Hakkında

Mustafa Kemal Üniversitesi bünyesinde bulunan *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* yılda 4 kez (Mart, Haziran, Eylül ve Aralık) yayımlanan hakemli, bilimsel bir dergidir. Dergide sosyal bilimlerin her alanına ait araştırmaya dayanan, sahasına katkı sağlayacak nitelikte bilimsel makalelere yer verilir. MKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi'nin temel amacı; sosyal bilimler alanında çalışma yapan bilim insanlarının bilgi, deneyim, değerlendirme, görüş ve önerilerini paylaştıkları bilimsel bir platform oluşturmak, sosyal bilimler alanındaki çalışmalara ulusal ve uluslararası düzeyde katkıda bulunmaktır.

Yayın İlkeleri

Derginin yazım dili Türkçe ve İngilizcedir. Sempozyum, kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan çalışmaların hangi sempozyumda/kongrede, ne zaman ve nerede sunulduğu, yazının başlığına eklenen dipnot ile belirtilmelidir. Ayrıca, bir araştırma kurumu veya fonu tarafından desteklenen çalışmalarda, desteği sağlayan kuruluşun adı ve proje/çalışma numarası verilmelidir. Gönderilen çalışmanın başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere başka bir dergiye gönderilmemiş olması gerekmektedir.

Makalelerin açık dergi takip sistemi üzerinden gönderilmesi gerekir. Dergiye gönderilen yazılarda literatür güncel ve kapsamlı olmalı ve yazılar, kendi alanında uygun araştırma, yöntem ve modeller kullanılarak hazırlanmalıdır.

Türkçe yazılarda Türk Dil Kurumu'nun Yazım Kılavuzu esas alınmalı, yabancı terim ve kavramlar yerine olabildiğince Türkçe karşılıkları kullanılmalıdır. Türkçede henüz tam yerleşmemiş bazı terim ve kavramlar kullanılıyorsa bunların uluslararası literatürdeki karşılığı ilk geçtiği yerde parantez içinde verilmelidir.

Yazı Değerlendirme Süreci

Dergiye gönderilen çalışmalar ilk olarak editörler tarafından değerlendirilir. Bu aşamada, derginin amaç ve kapsamına uymayan, dil ve anlatım kuralları açısından zayıf, bilimsel açıdan kritik hatalar içeren, özgün değeri olmayan ve yayın politikalarını karşılamayan çalışmalar reddedilir. Uygun bulunan çalışmalar ise ön değerlendirme için çalışmanın ilgili olduğu alana yönelik bir alan editörüne gönderilir.

Alan editörleri çalışmaların, giriş ve literatür, yöntem, bulgular, sonuç ve tartışma bölümlerini dergi yayın politikaları ve kapsamı ile özgünlük açısından ayrıntılı bir şekilde inceler. Bu inceleme sonucunda uygun bulunmayan çalışmalar iade edilir. Uygun bulunan çalışmalar ise hakemlendirme sürecine alınır.

Çalışmalar içeriğine ve hakemlerin uzmanlık alanlarına göre alan editörleri tarafından iki hakeme gönderilir. Hakemlerin kimlikleri hakkında yazarlara, makalenin kime ait olduğu konusunda da hakemlere bilgi verilmez. Hakemlerin değerlendirmeleri sonucunda iki yayımlanabilir raporu alan makale, dergi

yönetimince uygun görülen bir sayıda yayımlanır. Hakem raporlarının birisinin olumlu, diğerinin olumsuz olması durumunda makale üçüncü bir hakeme gönderilir. Bu durumda makalenin yayımlanıp yayımlanmamasına üçüncü hakemin raporuna göre karar verilir.

Hakemler tarafından düzeltme istenen yazılar gerekli düzeltmeler için yazarına geri gönderilir. Düzeltmiş metnin belirtilen sürede dergi sistemine yüklenmesi yazarın sorumluluğundadır. Düzeltmiş metin, gerekli olduğu hallerde değişikliği isteyen hakemlerce tekrar incelenebilir. Dergi editörleri gerektiğinde makalede içeriği etkilemeyen küçük değişiklikler yapabilir.

Yayıma kabul edilen makalelerin, URKUND (İntihal) yazılım programı kullanılarak benzerlik oranı kontrol edilir. Benzerlik oranı %20'in altında ise, yazı en kısa sürede Yayın Kurulunun belirleyeceği sayıda yayımlanır.

Yazının yayımlanması konusunda son karar, dergi editörlüğüne aittir.

MKÜ Sosyal Bilimler Dergisi Yazım İlkeleri

Gönderilen yazılar, Microsoft Word 2010 ve üstü programlarda (*.docx), Calibri yazı karakterinde, 10 punto ve tek satır aralığı ile yazılmış olmalıdır. Paragraflar arasında satır boşluğu bırakılmamalıdır. Paragraflar arası boşluk, paragraf öncesi 3 nk, paragraf sonrası 0 nk olarak düzenlenmelidir. Tablolarda ise otomatik boşluk kullanılmamalıdır. Paragraf girintileri 1 cm, kenar boşlukları alt ve üst kenarlarda 5,5 cm; sol ve sağ kenarlarda 4,5 cm olmalıdır.

Dergide yayımlanacak yazılar, aşağıda verilen yazım kurallarına ve örneklere göre yazılmalıdır. Verilen örneklerin dışındaki durumlar için Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayımlanan "Publication Manual of American Psychological Association (6th Edition) 2010" adlı kitapta belirtilen ilkeler (APA stili) dikkate alınmalıdır (Örnekler için http://library.nmu.edu/guides/userguides/style_apa.htm web adresine başvurulabilir.).

Yazıların sırasıyla özet, abstract, ana metin, (varsa) ekler ve extended abstract bölümlerden oluşması gerekir.

Başlık Sayfası

Başlık sayfasında Türkçe ve İngilizce başlık, yazar ad(lar)ı, kurum ad(lar)ı, Türkçe ve İngilizce özet ve anahtar kelimeler yer almalıdır. Başlık, en fazla 12 kelimedenden oluşmalı, 11 puntuyla, tamamı büyük ve koyu harflerle, satıra ortalanarak yazılmalıdır. Başlığın yazının içeriğini en iyi şekilde yansıtması gerekir. Başlıkta kısaltmalar kullanılmamalıdır.

Yazarların ad ve soyadları başlık satırının altında, ortalı biçimde, koyu (bold) karakterde olmalı. Adın ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük; soyadın tamamı büyük harfle yazılmalıdır. Yazarların çalıştığı kurum, adlarının altına yazılmalıdır. Birden fazla yazarlı makalelerde yazar-kurum adları alt alta yazılmalıdır.

Türkçe ve İngilizce özet ve anahtar kelimeler, 10 punto ve italik harflerle, tek satır aralığıyla yazılmalıdır. Özet 150-200 kelime uzunluğunda olmalıdır. Özette

çalışmanın kapsamı, amacı, yöntemi ve sonucu kısaca verilmelidir. Özetten sonra 3-5 anahtar kelime yazılmalıdır.

Türkçe Ana Metin

Çalışmalarda sırasıyla *giriş, yöntem, bulgular, tartışma* bölümlerine yer verilir.

❖ **Giriş** bölümünde, yapılan çalışma ile ilgili olarak güncel literatürdeki temel kavramlar, kuramsal gelişim ve yaklaşımlar ile araştırmadaki problem durumu, amaç, denenceler (hipotezler) varsayımlar (sayıtlar), sınırlılıklar vb. yer almalıdır. Bu bölüm yeni bir sayfadan başlatılmalıdır.

❖ **Yöntem** bölümünde, araştırmada kullanılan evren, örneklem, veri toplama araçları, veri çözümleme teknikleri, işlem aşamaları vb. açıklanmalıdır.

❖ **Bulgular** bölümünde, araştırma problemiyle / denencelerle ilgili olarak ulaşılan sonuçlar verilmelidir.

❖ **Tartışma** bölümünde, araştırma bulguları daha önceki araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak açıklanmalı, tartışılmalı, yorumlanmalı ve sonuç/sonuçlara bağlı olarak öneriler dile getirilmelidir.

Metindeki tablo, grafik ve şekillere sıra numarası verilmeli, isimleri üstte yazılmalıdır. Tablolarda dikey çizgi kullanılmamalı, sadece üstten iki alttan tek olmak üzere 3 yatay çizgi kullanılmalıdır.

Örnek:

Tablo 1: Sanat Kategorisindeki Metaforların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Metafor	f	%
Yapboz	5	33.3
El Sanatları (Örgü ve dikiş)	2	13.3
Resim	7	46.6
Tual	1	6.6
Toplam	15	100

Tablolar sayfa sınırlarını aşmamalıdır. Büyük tablolarda gerekirse yazı puntosu küçültülebilir veya sayfa yapısı yatay hale getirilebilir.

Kaynakça

Kaynakça, "Kaynakçanın Düzenlemesi" başlığı altında verilen örneklere uygun biçimde düzenlenmelidir.

(Varsa) Ekler

Araştırmanın anlaşılır olmasında önemli bir işleve sahip olan ölçek, belge, resim vb. ek olarak verilebilir. Ekler Ek-1,Ek-2, şeklinde numaralandırılmalı ve metin içinde bu numaralarla atıf yapılmalıdır.

Extended Abstract (Uzun Özet)

Türkçe yazılmış makalelerin Kaynakça bölümünden sonra İngilizce Extended Abstract eklenmesi gerekmektedir. (İngilizce yazılmış makalelere Türkçe uzun özet eklenmeyecektir). Uzun özet, 750-1000 kelime arasında olmalıdır. Derginin esas

metin için geçerli olan biçimsel yazım özellikleri uzun özet için de geçerlidir. Extended Abstract, "Introduction", "Method" ve "Result and Discussion" alt başlıklarını içermelidir. Uzun özeti İngilizce dil kontrolü (proofreading) yazarın sorumluluğundadır. Özeti dil açısından yetersiz olan makaleler düzeltilene kadar yayımlanmayacaktır.

Metin içindeki **başlıklar ve alt başlıklar** şu şekilde düzenlenmelidir:

✓ Birinci Derecedeki Alt Başlık: İlk harfi büyük diğer harfleri küçük tamamı **kalın** harflerle, paragraf başından başlayacak şekilde.

Örnek: **Giriş**

✓ İkinci Derecedeki Alt Başlık: Sadece ilk harfleri büyük ve tamamı **kalın ve italik** harflerle.

Örnek:

Çalışmanın Amacı

✓ Üçüncü Derecedeki Alt Başlık: Sadece ilk harfleri büyük ve tamamı italik harflerle.

Örnek: *Türkçede Kişi Zamirleri*

Bütün başlıklardan önce bir satır boşluk bırakılmalıdır.

Metin İçinde Atıf Yapma

✍ Metin içinde kaynaklara atıf yapılırken yazarın/yazarların soyad(lar)ı, ilgili yayının basım yılı ve sayfa numarası kullanılır. Yazarın soyadı ile eserin basım yılı arasına virgöl (,) sonra iki nokta konularak sayfa numarası yazılır.

Örnek: Konuşma sırasında yapılan bir hareket, bir toplumda mesajın etkisini artırırken diğerinde tam tersi bir etki yaratabilir (Baltaş, 1998: 46).

✍ Atıf yapılan eserden bir bölüm aynen aktarıyorsa bu bölüm tırnak işareti (" ") kullanılarak gösterilmeli ve atıf yapılan eserin basım yılından sonra iki nokta (:) konularak alıntının yapıldığı sayfa numarası da yazılmalıdır. Yazarın adı cümlelerin bir parçası olarak söyleniyorsa yayın yılı ve sayfa numarası parantez içinde ismin hemen yanında yer almalıdır.

Örnek: Korkmaz'a (2007: 68) göre dil bilgisi, "çeşitli düzeydeki okullarda, Türkçenin ses, şekil ve cümle yapısı ile cümlelerin öğeleri arasındaki anlam ilişkilerini öğretme bilgi dalıdır."

✍ Yazar sayısı 3 ile 5 arasında ise ilk atıfta, yazar soyadları eserdeki sıraya göre verilir. Aynı esere daha sonra yapılacak atıflarda ise sadece ilk yazarın soyadı yazılır ve Türkçe yazılarda "ve diğer."; İngilizce yazılarda "et al." kısaltması kullanılır.


Örnek: 1936 yılında hazırlanan İlkokul Türkçe Programı'nda, okuma yazma öğretiminin basit kelimelerden başlayarak gerçekleştirilmesi kabul edilmiştir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000).

5'ten fazla yazarlı eserlere ilk atıftan itibaren ilk yazarın soyadı ile birlikte, Türkçe yazılarda "ve diğer."; İngilizce yazılarda "et al." kısaltması kullanılır.


Örnek: Böylece anlatılan bilgiler çok daha kolay anlaşılır ve kalıcı hâle getirilir (Korkmaz ve diğer., 1995).

Aynı bilgi için birden fazla esere atıfta bulunuluyor ise kaynaklar cümle sonunda parantez içinde, aralarına noktalı virgül konularak, kronolojik sıralama ile verilmelidir.


Örnek: *Okul yöneticilerinin öğretmenlere oranla daha fazla strese maruz kaldıklarını belirten çalışmalar da vardır (Savery, 1993; Feitler, 1996).*

 Atıf yapılan eser bir kurum adına hazırlanmışsa ilk atıfta, kurumun açık adı, yanında kısaltması, basım yılı ve sayfa numarası verilir. Daha sonraki atıflarda kurumun açık adı değil sadece kısaltması kullanılır.

Örnek: (Türk Dil Kurumu, [TDK], 1997)
(TDK, 1997)

 Bir yazarın aynı yıla ait iki ayrı eserine atıf yapılıyorsa bu yayınların yıllarına bir harf eklenir.

Örnek: (Aydın, 1998a)
(Aydın, 1998b)

 Doğrudan ulaşılamayan bir yayına metin içinde atıf yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir.

Örnek: ... (Karahan, 1985'ten aktaran Gündüz, 1998)

Kaynakçanın Düzenlenmesi

Çalışmanın sonunda kullanılan tüm kaynaklar alfabetik sırayla aşağıdaki ilkelere uygun olarak verilmelidir.

Tek yazarlı kitap

Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Çok yazarlı kitap

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Editörlü kitap

Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.). (2009). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kurum yazarlı kitap

Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe sözlük*. (8. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Çeviri kitap

Bloom, B. J. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev.: Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: MEB Yayınevi.

☞ **Sürelî yayınlardaki makale**

Güzel, A. (2006). Edebiyat eğitiminde amaçlar ve bu amaçlara yönelik yöntem, teknik ve örnek uygulamalar. *Millî Eğitim*, 196, 85-105.

☞ **Editörlü kitapta bölüm**

Göçer, A. (2009). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. (Ed: A. Kırkkılıç ve H. Akyol), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, s. 477-551.

☞ **Basılmış sempozyum ve kongre bildirisi**

Huber, E. ve Uzun, L. (2000). Dilbilim alanında Türkçe yazılan bilimsel metinler üzerine gözlemler. *XIII. Dilbilim Kurultayı (13-15 Mayıs 1999) Bildirileri*, (Ed.: A. S. Özsoy ve E. E. Taylan) İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, s. 201-215.

☞ **Gazete Yazısı**

Akyol, T. (2001, Aralık 24). Edebiyat Tartışması. *Milliyet*, s. 12.

☞ **Tez**

Uzun, L. (1992). *Köktürk metinleri üzerine bir metindilbilimsel çalışma: Kullanımbilimsel ve biçimbilimsel görünüşleriyle*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

☞ **Elektronik dergilerdeki / veri tabanlarındaki makale**

Brewster, C., & Railsback, J. (2002). Fullday kindergarten: Exploring an option for extended learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED472733). (Erişim Tarihi: 18.09.2008)

Arajji, R. Y., & Lang, K. R. (2008). Avatar business value analysis: a method for the evaluation of business value creation in virtual commerce. *Journal of Electronic Commerce Research*, 9, 207-218. <http://www.csulb.edu/journals/jecr/> (Erişim Tarihi: 15.09.2008)

☞ Basılmamış ders notları, yayımlanmamış bilimsel toplantı bildirileri kaynak olarak gösterilmez.

MKÜ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

Web Adresi / Web: <http://sbed.mku.edu.tr>

E-posta / E-mail: mkusbed@gmail.com

İletişim Adresi / Adress: MKÜ Tayfur Sökmen Kampusü Sosyal Bilimler Enstitüsü
Antakya / Hatay / TÜRKİYE

Telefon / Phone: + 90 326 2455812 **Faks / Fax:** + 90 326 2455811