



ISSN 2146-2879

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER

Sosyal Bilimler Enstitüsü

DERGİSİ

Temmuz/July 2018 Cilt/Vol: 8, Sayı/No: 2

SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Yıl: 2018 Cilt: 8 Sayı: 2

ISSN 2146-2879

Dergi içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

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

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

Temmuz 2018, Ankara

Yayın-Proje: Ayşe Açıkgöz

Dizgi-Grafik Tasarım: Ayşe Nur Yıldırım

Kapak Tasarımı: Pegem Akademi

Baskı: Ay-bay Kırtasiye İnşaat Gıda Pazarlama ve
Ticaret Limited Şirketi
Çetin Emeç Bulvarı 1314.Cadde No:37A-B

0312 472 58 55

Yayıncı Sertifika No: 36306

Matbaa Sertifika No: 33365

Dergi İletişim

Tel: +90 0318 357 35 92

Faks: +90 0318 357 35 97

e-mail: sbd@kku.edu.tr

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

Dergi Yönetim ve Yazışma Adresi

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



KIRIKKALE
ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Yıl: 2018 Cilt: 8 Sayı: 2

Baş Editör (Genel Yayın Yönetmeni)

Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN

Editörler Kurulu

Prof. Dr. Güven DELİCE

Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Doç. Dr. Salim PİLAV

Dr. Öğr. Üyesi Aşır ÖZBEK

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DOĞAN

Editörler Kurulu Sekreteri

Arş. Gör. Erdem KARATAŞ

HAKEM VE DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Ekrem YILDIZ	Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI
Prof. Dr. Ali TAŞ	Doç. Dr. Mehmet ATAK
Prof. Dr. Asım SALDAMLI	Doç. Dr. Mehmet KATRANCI
Prof. Dr. Cemalettin İPEK	Doç. Dr. Melih ÖZÇALIK
Prof. Dr. Deniz Türsel ELİİYİ	Doç. Dr. Mutlu TÜRKMEN
Prof. Dr. Hacı Ömer BUDAK	Doç. Dr. Nedim YILDIZ
Prof. Dr. Hamit PEHLİVANLI	Doç. Dr. Özlem ŞİMŞEK ÇETİN
Prof. Dr. Harun BAL	Doç. Dr. Recep YÜCEL
Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN	Doç. Dr. Salim PİLAV
Prof. Dr. Ömer ANAYURT	Doç. Dr. Semra BORAN
Prof. Dr. Öznur ÖZTOSUN ÇAYDERE	Doç. Dr. Zübeyir TURAN
Prof. Dr. Ramazan Pars ŞAHBAZ	Dr. Öğr. Üyesi Ali Faruk YAYLACI
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK	Dr. Öğr. Üyesi Ejder AYÇIN
Prof. Dr. Veysel EREN	Dr. Öğr. Üyesi Esra KARABAĞ KÖSE
Doç. Dr. Ahmet BENZER	Dr. Öğr. Üyesi Hamit ÖNAL
Doç. Dr. Ahmet Hakan HANÇER	Dr. Öğr. Üyesi Hüda SAYIN YÜCEL
Doç. Dr. Aylin ÇAM	Dr. Öğr. Üyesi İsmail GÖKDENİZ
Doç. Dr. Barış METİN	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Esat SARICAOĞLU
Doç. Dr. Damla BULUT	Dr. Öğr. Üyesi Neslin İHTİYAROĞLU
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU	Dr. Öğr. Üyesi Peri URAN MURPHY
Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL	Dr. Öğr. Üyesi Serkan KAYA
Doç. Dr. Gözde AKOĞLU	Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KUŞDEMİR
Doç. Dr. Hakan DÜNDAR	Dr. Öğr. Üyesi Yeşim KUBAR
Doç. Dr. Hüseyin ÖZTÜRK	

Baş Editörden,

Batı'da Orta Çağdan beri olan şey, insanlığı yok etme uğraşısıydı. Bu nedenle, ilkin dindarlar şahsında dine karşı savaş yapıldı. Dine karşı yapılan savaş, aslında tanrıyla olan savaştı. Ve savaştan birey (!) zaferle çıktı. Zaferi sağlayanlar rönesansla asıla rücu etmeyi hedeflemişlerdi. Reformla din, dolayısıyla zihniyetler şekillendirildi. Aydınlanma hareketleriyle rönesans ve reformlar evrenselleştirildi. Bugün olanlar, dünün ne zıddı ne de devamıdır. Bugün olan şey, toplam tarihi bile hayret içinde bırakan bir olgudur. Dün olanlar, daha öncekinin zıddıydı belki. Ama bugün olanlar dünün zıddı bile değil. Çünkü bugün hiçbir şey tersine çevrilmiyor. Her şey zıtsız bırakılıyor. Hem de çoğaltılarak. Kadim düşünceler, hayatı zıtlıklarla anardı, onları ve anlatırdı. Onların tortuları da bu zıtlık düşüncesinde yaşadılar. Ama artık zıtlık öldü. İyi-kötü, güzel-çirkin, doğru-yanlış, haklı-haksız, olumlu-olumsuz, dost-düşman, maddi-manevi, kadın-erkek... Artık böyle bir kategori yok. İyi-kötü yok; gerçek ötesi iyi var ve iyi olma yolunda olanlar var. Çirkin yok; güzel var ve güzel olabilir olanlar var. Kadınlar artık güzel-çirkin kategorisinde değil. Bakımlı kadın olgusu boşuna yaratılmadı. Yanlış-doğru yok artık. Herkesin kendine göre doğrusu var. Haklı-haksız yok. Herkes kendine göre haklıdır. Olumlu-olumsuz yok, bakış açısı var. Dost-düşman yok, gerçek ötesi dost/lar var, dost olma var. Mahkemeleri bir düşünün. Haksızlar yok. Herkes kendine göre o kadar haklı ki. Kötü adamlar yok artık. Erol Taş'a, Daltonlara hasret gideceğiz. Madde yok artık. Kalmayan maneviyat değil, maddiyattır. Maddeye hasret gidiyoruz ("Allah'ım, bana eşyanın hakikatini göster" duası boşuna değil). Kadın-erkek yok. Her şey kadın ve erkek, hem de gerçek ötesi. Erkeği özlüyoruz. Kadını özlediğimiz gibi.

Bu durum ilginç bile değil. Çoğaltım mekanizması her şeyi savuruyor. Her şeyi uğunduruyor. Bugün insanın doğrusu bile kalmadı. Doğru diyeceğimiz herhangi bir şey yok. Yanlış da yok. Yanlış özlüyoruz. Kötüyü özlüyoruz. Gerçek diyeceğimiz herhangi bir şey yok. Her şey o kadar gerçek ötesi ki... Televizyon ve gazetelerdeki insan yüzlerini bir düşünün. Çok gerçek ötesiler. Gerçeği özlüyoruz.

Yok diye bir şey yok artık. Her şey var. Olmasa da var edilir. Çünkü tanrılar sırada beklemekte. Ne istiyorsunuz? Hemen hazır. Teke indirgenmiş bir dünya var. Çeşitlendirilerek tekleştiriliyor her şey. Çoğaltım, aslında iç boşaltım görevi görüyor.

Yaşasın Şeddat! İrem bağları kuruldu bir kez daha. Her şey zıddıyla değil, tekliğiyle kaim artık. Dolayısıyla hiçbir şey anlaşlamıyor; çünkü zıtlık yoksa anlam da yoktur. Dolayısıyla insanın idraki de yoktur. Sadece tanrının zıddı yoktu. Ama artık var: Tanrılar... Asıl, insanın zıddı yok artık. Birinden biri olan teklik değil teklik dedikimiz. İkisinden de ikisi olmayan başka bir teklik var. Erkek-kadın zıtlığında yok olan ne erkek ne de kadındır. Tersinden de söylenebilir. Var olan ne kadın ne de erkek artık. Var olan, başka bir şey. Doğru-yanlıştan, doğru da yok yanlış da. Var olan şey, doğru olan da değil, yanlış olan da. Başka bir şey var artık. İyi-kötüden, iyi de yok, kötü de. Var olan şey, iyi de değil, kötü de. Başka bir şey var artık.

Olan şey nedir? Ne var o zaman? Olan şey, zıtlığın bitmesi ve başka bir durumun varlığıdır. Bunun adına ne dersiniz deyin. Ben buna şeytanın nirvanaya ulaşması sonrası salvoları diyorum. Bu yüzden, yeni bir dil, anlam, algı ve din yaratılıyor. Bir çocuğun konuşmayı öğrenmesinden önceki süreç gibi bir süreç içindeyiz. Çocuk, eninde sonunda konuşacak. Ama önce anlamaya ve uyum sağlamaya çalışıyor. Biz de

bu durumdayız. Sonra yeni dilin, anlamın, algının ve dinin içinde bulacağız kendimizi. Yani çocuk bir gün konuşacak. Ama bu çocuk, bildiğimiz çocuk olmayacak. O zaman, olan Şeyin adını ğreneceğiz.

Sosyal bilimlerin ve bilimcilerin bu helezon içindeki kıvranışın sancılarını duyması dileğiyle...

Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Baş Editörden.....v

Müzik Öğretmeni Adaylarının ‘Makam’ Kavramına İlişkin Bilişsel Yapıları

Investigation of Music Teacher Candidates’ Cognitive Structures on the “Maqam”

Sami Emrah GEREKTEN295

Kısmi Zamanlı Çalışan Personellerin Çizelgelenmesi: Kırıkkale Üniversitesi Merkez Kütüphanesi Örneği

Part Time Staff Scheduling: Kırıkkale University Central Library Application

Ayşe YELEK, Betül DEMİREL, Hacı Mehmet ALAĞAŞ, Tamer EREN.....313

1990 Sonrasında İki A5 Ülkesinde Çeyrek Dönemler İtibarıyla Finansal Kabarcık Tecrübeleri: Endonezya ve Malezya Örneği

Financial Bubble Experiences Quarterly in the Two A5 Countries since 1990: Indonesia and Malaysia Cases

Cengiz SAMUR.....331

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Elektronik Sözlük ve Yazım Kılavuzu Kullanma Alışkanlıkları

Electronic Dictionary and Spelling Book Use Habits of Turkish Teacher Candidates

Sedat MADEN, Aslı MADEN377

Blok Oyunlarına İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri

Early Childhood Teachers’ Views about Block Play

Ayşe Belgin AKSOY, Merve AKSOY397

APEC Ülkelerinde Doğrudan Yabancı Sermaye Yatırımlarının Belirleyicileri

An Analysis of Foreign Direct Investments in APEC Countries

Dilek ŞAHİN415

Sınıf Eğitimi Programındaki Zorunlu Dersler Hakkında Bir Araştırma

A Research on Required Courses in Primary Education Program

Ramazan SEVER, Kamuran TARIM, Eser ÜLTAY, Salih Kürşat ÇİLİNGİR.....431

Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Investigation of the Relations Between Middle School Student's Motivation to Learn Science and Use of Learning Strategies</i> Zehra ÇEKİM, Solmaz AYDIN.....	451
Farabî ve Aristoteles'te Mutluluk Ahlâkı <i>Happiness Ethics in Aristotle and Al-Farabi</i> Nureşan BULUT USLU	469
Kırıkkale Üniversitesinde Çalışan Kadın Personelin Boş Zaman Değerlendirme Etkinliklerinin İncelenmesi <i>Investigation of Leisure Activities Assessment of Women Staff at Kırıkkale University</i> Gülden Filiz ÖNAL.....	481
Örgütsel Praetoryanizm: Kavramsal Temellerin Arkeolojisi <i>Organizational Praetorianism: Archaeology of Conceptual Foundations</i> Ali BALTACI.....	497
Psiko-Motor ve Gelişim Kuramları Açısından Spor Pedagojisi <i>Psycho-Motor and Developmental Theories in terms of Sport Pedagogy</i> Rüstem ORHAN, Sinan AYAN	523
Bir Liderlik Tarzı Olarak Koçluk Yöntemi ile Yönetici Yetiştirme <i>Manager Training with Coaching Method As A Leadership Style</i> Adnan AKIN, Esra ULUKÖK	541
1260-61 / 1844-45 Temettuat Kayıtları Işığında Kırlangıç Köyünün Sosyal ve Ekonomik Yapısı <i>1260-61 / 1844-45 Social and Economic Structure of Kırlangıç Village in the Light of Temettuat Records</i> Rafet METİN.....	561
Hatay Sorunu ve İbrahim Şükrü Sökmensüer'in Faaliyetleri <i>Hatay Issue and İbrahim Şükrü Sökmensüer</i> Ömer Ali KESKİN.....	577

Eğitim Faklteleri İçin “Medya Okuryazarlığı” Eğitim Programı <i>Media Literacy Training Programme for Faculties of Education</i> <i>Adem KARATAŞ, Mehmet Akif SÖZER.....</i>	<i>593</i>
Sınıf ğretmeni Adaylarının İlkokullardaki Okul Gvenliğine İlişkin Gzlemleri <i>Observations of Classroom Teacher Candidates on School Safety in Primary Schools</i> <i>Mehmet Metin ARSLAN</i>	<i>607</i>
Marketing 4.0: Impacts of Technological Developments on Marketing Activities <i>Pazarlama 4.0: Teknolojik Gelişmelerin Pazarlama Faaliyetlerine Etkileri</i> <i>Hayriye Nur BAŐYAZICIOđLU, Kurtuluş KARAMUSTAFA</i>	<i>621</i>
Eğitim Yönetiminde Adaletin nemi ve Gerekliliği zerine Bir İnceleme <i>An Investigation on the Importance and Necessity of Justice in Educational Administration</i> <i>Mehmet KKENE, İsmail AYDOğAN</i>	<i>641</i>
Taşınmaz Değerleme Kriterlerinin Belirlenmesi ve Kriterlerin nem Derecelerinin ok ltl Karar Verme Yöntemi ile Hesaplanması <i>Determination of Criteria for Immovable Valuation and Calculation Weights of Criteria with Multicriteria Decision Making Method</i> <i>Betül DEMİREL, Ayşe YELEK, Hacı Mehmet ALAğAŞ, Tamer EREN</i>	<i>665</i>

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ 'MAKAM' KAVRAMINA İLİŞKİN BİLİŞSEL YAPILARI

Sami Emrah GEREKTEN¹

Öz

Bu araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının, "makam" kavramı ile ilişkilendirdikleri kavramları tespit ederek bu kavramla ilgili kavramsal çatılarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada veriler, 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nın 2. ve 3. sınıflarında öğrenim gören ve 'Geleneksel Türk Halk Müziği' ve 'Geleneksel Türk Sanat Müziği' derslerini alan/almakta olan toplam 50 müzik öğretmeni adayının katılımıyla elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında bağımsız kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. Veriler, içerik analizine göre değerlendirilmiş, frekans değerleri verilmiş ve kategorilere ayrılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, müzik öğretmeni adaylarının bağımsız kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla, "makam" kavramı ile ilgili ürettikleri çağrışım kelimeleri, "Makam isimleri", "Müzik türleri", "Perde dizilim terimleri", "Genel müzik terimleri", "Değiştiric isimleri", "Melodik terimler", "Kültürel terimler", "Ritmik terimler", "Enstrümantal terimler" olmak üzere 9 farklı kategoride toplanmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda müzik öğretmeni adaylarının "makam" kavramı ile ilgili bilişsel yapılarının "Makam isimleri" ve "Müzik türleri" kategorilerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca belirlenen kategorilerde, ölçme aracıyla toplanan verilerde öğretmen adaylarının makam kavramı konusunda alternatif kavramlara sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin "makam" kavramıyla ilgili bilişsel yapılarını oluşturan kavramlar ile öğrencilerin "makam" anahtar kavramına ilişkin kurdukları cümle örnekleri de incelenmiş ve bilimsel bilgi içeren cümle örneklerinin çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müzik Öğretmeni Adayları, Makam, Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi, Alternatif Kavramlar.

Investigation of Music Teacher Candidates' Cognitive Structures on the "Maqam"

Abstract

In this research, it was aimed to reveal the conceptual distortions related to this concept by determining the concepts related to the concept of maqam by the music teacher candidates. The data of the qualitative research method is presented with the participation of a total of 50 music teacher candidates who are studying in 2nd and 3rd classes of Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education Music Education Department in the spring semester of 2016-2017 and who are taking 'Traditional Turkish Art Music' and 'Traditional Turkish Folk Music'. An independent word association test was applied to the collection of data. The data were evaluated according to the content analysis, the frequency values were given and divided into categories. According to the results of analysis, the associations words produced by teacher candidates about mode concept through independent word association test were collected in 9 different categories as "Maqam names", "Types of music", "Tonic sequence terms", "General music terms", "Alteration names", "Melodic terms", "Cultural terms", "Rhythmic terms", "Instrumental terms". In line of research findings, music teacher candidates' cognitive structures related to maqam concept are concentrated in the categories of "Authority names" and "Music genres". In addition, in the determined categories, sentence samples prepared by teacher candidates about maqam concept and cognitive structures related to maqam key concept were also examined and sentence samples containing scientific information were found to be in majority.

Keywords: Student Music Teacher, Maqam, Independent Word Association Test, Alternative Concepts.

1 Doktorant Müzik Öğretmeni, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, genc.sami.07@hotmail.com

Giriş

Arapça “kıyam” dan geldiği bilinen ve sözcük anlamı itibari ile ayakta durmak manasını taşıyan “makam”ı, Türk Müziği nazariyesinde kullanılan ilk müzik adamının Abdülkadir Meragi olduğu aktarılır (Kutluğ, 2000). Meragi’den günümüze kadar olan süreçte, “makam” kavramı, edvarlarda farklı müzik insanlarıncı üretilen çok sayıda tanım ile karşılık bulmuştur.

Abdülbâkî Nasır Dede “Tedkik ü Tahkîk” eserinde makamı açıklarken, kendine has olma ve daha küçük yapılara bölünememe gibi başlıkları kullanır. Bu tarifte makam, “asıl unsurlarıyla işitildiğinde, kendine özgü bir bütünlük, kişilik gösteren ve başka parçalara bölünmesi (başka şeye benzetilmesi) mümkün olmayan ezgi” olarak tanımlanır” (Tura 2006, s. 35).

Rauf Yekta ise, geleneksel müzik kuramını Antik Yunan müzik kuramı ile ilişkilendirerek, dörtlü beşli yapıları ve bu yapıların birleşimlerinden oluşan dizileri temel alan bir kuram anlayışı ortaya koyar (İrden, 2015, s. 1). Yekta’nın tanımına göre, makamın oluşumunda, dizileri oluşturan sesler ve bu seslerin birbirleri ile olan uzaklıkları (aralık) esastır: “Makam, bir oluş tarzıdır. Kendisini teşkil eden çeşitli nispetlerle ve aralıkların düzenlenmesi ile vafını belli eden müzik skalasının hususi bir şeklidir” der (Akt. Öztürk, 2005, s. 2).

Sadettin Arel ve Suphi Ezgi de, Rauf Yektâ’nın yaklaşımını benimseyerek devam ettirirler. Arel-Ezgi sistemine göre; “makam” bir çeşit “dizi”dir. Bir dörtlü ve bir beşli ses grubunun birleşmesi ile oluşan diziler, makamları oluşturur ve bir sekişliyi tamamlamayan melodiler, bu yaklaşımda herhangi bir makamsal karşılık bulamaz. Kaçar, Arel ve Ezgi’nin “makam” a ilişkin tariflerini sırasıyla, “dizide ve ya lahinde seslerin durakla ve güçlü ile münasebetlerinden doğan hususiyet” ve “durak ve güçlü denilen nağmelerle dizinin diğer sesleri beynindeki münasebet cihetinden seslerin icrası” şeklinde aktarır (2008, s. 147).

Makam tarifleri arasında, Batı müziği etkisi içermeyen tarifler arasında, Tanburi Cemil Bey’in tanımı ise Batı müziği terimlerini makam kavramından dışlaması açısından dikkat çekici bir özellik taşır. Cemil Bey tarifinde, makamların, hepsinin ayrı renk ve karakterlere sahip olduğunu, gam ve ıskala şeklinde gösterilemeyeceğini savunur. Bu durumu, gam şeklinde gösterildikleri zaman birbirinden farkı olmayan, aynı aralıkları içeren birçok makamın varlığı ile örnekler (Öztekin, 1998).

Makam kavramına ilişkin diğer tarif ve yaklaşımları Öztürk (2015, s. 2) şu şekilde sıralar:

1. Bela Bartok, Adnan Saygun, Halil Bedii Yönetken ve Veysel Arseven gibi araştırmacılarca temel alınan ve Antik Yunan “tetrakortları”, “kilise modları” ve “majör-minör sistemi”ni esas kabul eden, tonal ve modal yaklaşım;

2. Bela Bartok, Adnan Saygun, Mahmut Ragıp Gazimihal gibi araştırmacıların bir tez olarak ileri sürdükleri “pentatonizm” esaslı yaklaşım;
3. Tipik ifadesini Mustafa Hoşsu’da bulan ve genelde radyoevi-konservatuar çevrelerinde halk müzikisi için nazarı bir kavram haline getirilmiş durumdaki “ayak/dizi” esaslı yaklaşım;...
4. Urmiyeli Safiyüddin’in “devir/daire nazariyesi”ne esas teşkil eden “cins”lere dayalı yaklaşım.
5. Temel bir anlayış olarak önce Bayraktarkatal ve Öztürk (2014) tarafından ortaya konulan ve sonra Öztürk (2014) tarafından “nazarı modeller” ve “merkezler ve yönelimler” gibi analiz yöntemlerine dayalı olarak geliştirilen ve makam kavramını “ezgisel hareket tarzı” olarak ele alan yaklaşım.

Eserdeki “ezgisel hareket”i ön plana alan, agaz (başlangıç)- seyir- karar temelli yaklaşımlarda, makamlar karakteristik ses gruplarının birbirine eklenmesi ile oluşmakta, makamlar başlangıç (agaz) ve bitiş (karar) seslerinin yanı sıra, sahip oldukları ezgisel yönelimlere göre isimlendirilmektedir. Bu yaklaşıma göre, her makam aslında bir makamlar bileşimidir ve makamları birbirinden ayıran, melodik yapı, başlangıç - bitiş sesi, seyir özelliği gibi çok boyutlu karakteristik mekanizmalardır.

Tüm bu tanım ve tariflerinin yanı sıra “makam” kavramının tarihsel ve kültürel birikimi aktarmadaki yadsınamaz rolü, kendine atfedilen tanımların önüne geçer. Güray (2009), her müzik kültürünün dayandığı kökleriyle olan bağını kurmasını ve kendi gibi olma özelliğini korumasını sağlayan “kalıplar” ile aktarıldığını, bu “kalıp”ların yerel icracının geleneksel müziği hatırlayabilmesi ve icra ile aktarabilmesi için gereksinim duyduğu tüm müzikal yapı, işaret, formül ve şifreleri barındırdığını belirtir. Bu şifrelerden biri olan “makamlar”, Anadolu’ya ve çevre coğrafyalara has müzik uygulamalarında ezgi tasarımını sağlayan yapılarıdır” (2009, s. 1) diyerek makamı, tarihsel kimliği ve müzikal içeriğiyle harmanlayarak kavramın tarifini çok yönlü bir bakış açısı ile sunar.

Güray’ın bahsettiği “kültürel aktarım”, tarihsel müzikal birikimin genç kuşaklara iletiliminin yanı sıra, “geleneksel şifreler”in doğru çözümlenmesi ve kültürel kökler ile olan bağın korunması mecburiyetini beraberinde getirir. İşte bu noktada, müzik öğretmeni adaylarının, “makam” kavramının tarihsel kültürel teorikleri ile pratikteki yansımaları hususundaki bilişsel yapıları, bu kavram ile ilgili olarak kullandıkları terminolojik, kültürel ve müzikal terimler ile bu kavramla ilişkilendirdikleri diğer kavramsal yapıları belirlemek, kısa vadede müzik öğretmeni yeterliliklerinin sağaltımında uzun vadede ise tarihsel kuramsal müzik hazinemizin doğru ve sağlıklı aktarımında ipuçları vermesi açısından önem taşır.

Müzik öğretmenliği alan yeterlikleri arasında yer alan “makam” kavramı Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2006 yılında hazırladığı ilköğretim müzik öğretim programında (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006), 7. ve 8. sınıflar düzeyinde “Müziksel Algı ve Bilgilenme” öğrenim alanı içinde, “Müzikte dizileri tanır.” kazanımı ile karşılık bulmakta ve programda, müzik öğretmenlerinden Hicaz, Rast, Segah, Hüseyini, Kürdi ve Nihavend makamlarındaki eserleri, öğrencilere aktarmaları, seçilen şarkı ve türküleri gerekli hallerde göçürme işlemi yaparak öğrencilerin ses gelişim dönemleri, ses sınırları ve düzeylerine uygun şekilde öğretmeleri beklenmektedir. 2009 yılında hazırlanan ortaöğretim müzik dersi öğretim programında ise kavram, 9.,10.,11. ve 12. sınıf seviyesinde, söyleme-çalma, dinleme öğrenme alanlarında “makamsal eserleri seslendirme”, “makamlardan örnekler verme” ve “dinlenen makamları tanıma” gibi kazanımlarda yer almaktadır.

Eğitim fakültelerinin müzik eğitimi bilim dallarında ise, “makam” kavramı “Geleneksel Halk Müziği” (G.T.H.M), “G.T.H.M. Uygulaması”, “Geleneksel Türk Sanat Müziği” (G.T.S.M) ve “G.T.S.M. Uygulaması” derslerinin kapsamına girmekte, “zorunlu ders” statüsünde olan bu derslerin içerik detayları farklı üniversitelerde değişiklik gösterebilmektedir. Çalışma grubumuzun yer aldığı ‘Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda (A.B.D.) ise, “G.T.H.M.”, “G.T.H.M. Uygulama”, “G.T.S.M.” ve “G.T.S.M. Uygulama” derslerinin içerikleri şu şekildedir:

Tablo 1. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi A.B.D. “G.T.H.M.”, “G.T.H.M. Uygulama”, “G.T.S.M.” ve “G.T.S.M. Uygulama” derslerinin içerikleri

G.T.H.M.	G.T.H.M. Uyg.	G.T.S.M.	G.T.S.M. Uyg.
G.T.H.M tanımının yapılması	Bağlama ile dizilerin tanıtılması	Koma değer tablosu ve perde isimlerinin öğretilmesi	İkili üçlü aralıkların seslendirilmesi
Kullanılan dizi yapısına genel bir bakış	Bu dizilerin seslendirilmesi	Makamı oluşturan dörtlü ve beşli aralıkların öğretilmesi	Makamı oluşturan dörtlü ve beşli aralıkların seslendirilmesi
Diziler ile ilgili teorik çalışmalar	Çalışılan dizilerde çeşitli yörelere ait türküler seslendirme	Makamı oluşturan dörtlü ve beşli aralıkların öğretilmesi	Makamı oluşturan dörtlü ve beşli aralıkların seslendirilmesi
Diziler ile ilgili teorik çalışmalar	Çalışılan dizilerde çeşitli yörelere ait türküler seslendirme	Dörtlü ve beşli aralıklarla göçürme egzersizleri	Dörtlü ve beşli aralıklarla çeşitli ses egzersizleri

Kullanılan üslup yapısına genel bir bakış	Bir ritim çalgısı ile usullerin tanıtılması	Dörtlü ve beşli aralıklarla göçürme egzersizleri	Dörtlü ve beşli aralıklarla çeşitli ses egzersizleri
Usullerle ilgili teorik çalışmalar	Bu usullerin seslendirilmesi	Usul yapılanmasına genel bir giriş	Usul vurmak için yapılan çeşitli egzersizler
Usullerle ilgili teorik çalışmalar	Çeşitli yörelere ait türkülerin usulleri ile birlikte seslendirilmesi	Basit usullerin öğretilmesi	Basit usullerin uygulanması
Usullerle ilgili teorik çalışmalar	Yörelere arasındaki usul ve dizi benzerlik ve farklılıklarını uygulama yaparak kıyaslama	Basit usullerin öğretilmesi	Basit usullerin uygulanması
Çalgıların tanıtılması ve yörelere göre kullanıldığı alanlar	Yörelere arasındaki usul ve dizi benzerlik ve farklılıklarını uygulama yaparak kıyaslama	Okul müziğinde makam ve usul kullanımı	Okul müziğinde makam ve usul kullanımıyla ilgili uygulamalar
Yörelere müzikal farklılıklarının ve benzerliklerinin incelenmesi	Bu çalışmaların pekiştirilmesi	Okul müziğinde makam ve usul kullanımı	Okul müziğinde makam ve usul kullanımıyla ilgili uygulamalar
Yörelere müzikal farklılıklarının ve benzerliklerinin incelenmesi	Bu çalışmaların pekiştirilmesi	Okul müziğinde makam ve usul kullanımı	Okul müziğinde makam ve usul kullanımıyla ilgili uygulamalar
Anlatılan konuların pekiştirilmesi	Okul müziğine uygun dağar çalışması	Basit makamlarla göçürme egzersizleri	Basit makamlarda eser seslendirilmesi
Anlatılan konuların pekiştirilmesi	Okul müziğine uygun dağar çalışması	Basit makamlarla göçürme egzersizleri	Basit makamlarda eser seslendirilmesi
Anlatılan konuların pekiştirilmesi	Okul müziğine uygun dağar çalışması	Basit makamlarla göçürme egzersizleri	Basit makamlarda eser seslendirilmesi

(<http://ects.mehmetakif.edu.tr/tr/index.php?page=bolumDetay&bTurID=2&bolumID=38&birimID=9&dalID=19> adresinden 26.05.2017 tarihinde elde edilen veriler tablolaştırılmıştır.)

Görüldüğü üzere, yüz yıllar boyunca farklı tanımlamalar ve tarifler ile karşılık bulan, süreç içerisinde nazari bakımdan evrilen - ki bu süreç devam etmektedir- makam kavramı, tarihsel müzik kuramı tartışmalarının yanı sıra, geleneksel müzik eğitimi ve genel müzik eğitiminin önemli bir parçasıdır. Dolayısı ile geleneksel müzik kültürünün eğitim branşında birincil aktarıcılar olan müzik öğretmenlerinin bu kavrama hangi terminolojik, sosyal, kültürel ve tarihsel terimlerle açıklama getirdiğini belirlemenin “makam” kavramının güncel “algılanışı” hakkında önemli ipuçları verebileceği öngörüsü ile bu çalışma hazırlanmıştır.

Literatürde, “kelime ilişkilendirme testi” (KİT) aracılığı ile farklı çalışma gruplarının belli kavramlarla ilgili bilişsel yapılarının incelendiği değişik alanlarda yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Kurt ve Ekici (2013a), biyoloji öğretmeni adaylarının “osmoz”, “bakteri” (2013b) ve “virüs” (2013c) kavramları ile ilgili, Kaya ve Akış (2015), coğrafya öğrencilerinin “hava” kavramı ile ilgili bilişsel yapılarını incelemişler yanı sıra, Bahar ve Özatlı (2003a), lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki, Ercan, Taşdere ve Ercan (2010), 7.sınıf öğrencilerinin güneş sistemi ve uzay konusundaki, Işıklı, Taşdere ve Göz (2011) sınıf öğretmeni adaylarının Atatürk ilkeleri konusundaki bilişsel yapılarını KİT aracılığı ile ortaya koymaya çalışmışlardır. Uzun, Özsoy ve Keleş (2010), öğretmen adaylarının biyolojik çeşitlilik ile ilgili, Aydın ve Taşar (2010), Fen Bilgisi öğretmeni adaylarının teknolojinin doğası ile ilgili görüşlerini KİT aracılığı ile belirlemeye çalışmışlardır. Bu çalışmada ise, KİT kullanılarak geleneksel müzik kavramlarından “makam”ın müzik öğretmeni adaylarınınca nasıl algılandığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının “makam” kavramı ile ilintilendirdikleri kavramları tespit ederek bu kavramla ilgili kavramsal çatılarını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi başlıkları yer almaktadır.

Araştırma Deseni

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması” desenini kullanmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2011) göre, nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları bir çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır.

Durum çalışması, “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Durum çalışmasında verilerin olabildiğince ayrıntılı, doğrudan ve mümkün olduğunca katılımcıların ifadeleriyle desteklenerek sunulması oldukça önemlidir (Ekiz, 2009). Bu çalışmada, öğretmen adaylarının “makam” kavramıyla ilgili bilişsel yapıları mümkün olduğunca detaylı olarak analiz edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmamıza 2016–2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ) Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi A.B.D.'na kayıtlı 2. ve 3. sınıftaki müzik öğretmen adayları katılmıştır. Öğrenciler gönüllülük esasına göre seçilmiş, konu hakkında detaylı verilerin toplanması ve verilerin niteliğinin yüksek olması için “G.T.H.M.”, “G.T.H.M. Uygulama”, “G.T.S.M.” ve “G.T.S.M. Uygulama” derslerini alan/almakta olan öğrenciler, araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubunu, 2. sınıf müzik öğretmenliği öğrencileri (n:29) ve 3. sınıf müzik öğretmenliği öğrencileri (n: 21) olmak üzere toplam 50 müzik öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma kapsamına alınan bu öğrencilerin, 28'i kız (% 66), 22'si erkek (%44) öğretmen adaydır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada bağımsız kelime ilişkilendirme testi kullanılarak, müzik öğretmeni adaylarının “makam” kavramı ile ilgili bilişsel yapıları hakkında detaylı veri toplanması amaçlanmıştır. Aşağıda veri toplama aracı olarak kullanılan bağımsız kelime ilişkilendirme testi tanıtılmıştır:

Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi: Zihne gelen fikirleri sınırlamadan bağımsız olarak uyarıcı kelimeyle ilişkili cevaplama varsayımına dayanan bağımsız kelime ilişkilendirme testi kavramlarla ilgili, bireylerin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arası bağları, yani bilgi ağını çözümlmek, uzun dönemli hafızasında bulunan kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını tespit etmek amacıyla kullanılan en yaygın tekniklerden biridir (Kurt, Ekici ve Aksu, 2013, s. 246).

Bu araştırmada müzik öğretmeni adaylarına bağımsız kelime ilişkilendirme testini tamamlamaları için “makam” kavramı, aşağıdaki formatta bir uyarıcı kelime olarak sunulmuştur.

Uyarıcı Kelime: “Makam”

Makam -1:.....

Makam -2:.....

Makam -3:.....

Makam -4:.....

Makam -5:.....

Makam -6:.....

Makam -7:.....

Makam -8:.....

Makam -9:.....

Makam -10:.....

Cümle:.....

İki aşamadan oluşan kelime ilişkilendirme testinin ilk aşamasında, müzik öğretmeni adaylarından “makam” kelimesini duyduklarında zihinlerine gelen ilk on kelimeyi 20 sn. (Gussarsky ve Gorodetsky, 1990) içinde yazmaları istenmiştir. Anahtar kavram olan “makam” kelimesinin her cevap satırı başına tekrar yazılması, zincirleme cevap riskini önleme amacı taşımaktadır. Aksi halde, öğrenci her kavram yazımında anahtar kavrama tekrar dönmezse anahtar kavram yerine cevap olarak yazdığı kelimelerin aklına getirdiği kelimeleri yazabilir. Bu durum da testin amacına zarar verecektir. Testin ikinci aşamasında ise, öğretmen adaylarından 20 saniyelik sürede anahtar kavramla ilgili cümle yazmaları istenmiş ve verilerin analizi aşamasında yazılan bu cümleler tek tek incelenmiştir. Söz konusu cümleler konu ile alakalı kavram yanılgılarının olup olmadığı hususundaki değerlendirme sürecini tek cevap kelimeye nazaran daha verimli sonuçlara götürebilmektedir.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde temel amaç, verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bunun için birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamak gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesi ve belli kategorilere göre düzenlenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Bogdan ve Biklen, 2007).

Veri analizi işlemi geçersiz kağıtların ayıklanmasından sonra, cevap kağıtlarının 1’den 50’e kadar numaralandırılması ile başlamıştır. Diğer kelimelerle ilişkisi olmayan ve bir kez kullanılan kelimeler değerlendirmeye alınmamıştır. Aynı anlamla cevaplanan kelimeler en sık tekrar edilen kelimeler altında sınıflandırılmıştır. Kelimeler anlamsal ilişki kriteri kullanılarak kategorize edilmiş ve her kategorideki kelimelerin frekansları hesaplanmıştır. Ayrıca bazı öğretmen adaylarının açıklamaları öğrenci numarası belirtilerek “Ö.29” şeklinde belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının makam kavramıyla ilgili bilişsel yapılarına ait verilerin analizi sonucunda belirlenen kelimelerden “Makam isimleri”, “Müzik türleri”, “Perde dizilim terimleri”, “Genel müzik terimleri”, “Değiştireç isimleri”, “Melodik terimler”, “Kültürel terimler”, “Ritmik terimler”, “Enstrümantal terimler” kategorileri olmak üzere toplam 9 kategori oluşturulmuş, bu kategoriler ve her kategoride belirtilen kelimeler listelenmiştir. Sadece bir kez kullanılan, konuyla ilgili olmayan ve anlamlı olmayan kelimeler diğer kelimelerle birleştirilmemiştir (Torkar ve Bajd, 2006). Bundan dolayı belirtilen kelimeler (n: 79) kategorilere dâhil edilmemiştir. Bu kelimeler araştırmanın niteliği yönünden Tablo 1’den çıkarılmış, ancak her kategorinin sonunda ilgili yorumlar bölümünde belirtilmiştir. Toplamda 344 (79+265) cevap kelime elde edilmiş ve bunun 265’inin tabloda kategorilere göre dağılımına yer verilmiştir.

Çalışmanın geçerliliğini sağlamak amacı ile kavramsal kategorilere nasıl ulaşıldığı (verilerin kodlanması ve analiz süreci) detaylı bir şekilde açıklanmış, araştırma sonuçlarını iyi derecede temsil ettiği varsayılan öğretmen adaylarının görüşlerinden bazı örneklerle bulgular kısmında yer verilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmada ulaşılan kavramsal kategori altında verilen kodların söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla iki araştırmacının kodları ve kodlara ilişkin kategorileri karşılaştırılmıştır. Araştırma verileri iki müzik alanı uzmanı tarafından ayrı ayrı kodlandıktan sonra ortaya çıkan kod ve tema listesine araştırmacının da görüşleri yönünde son şekli verilmiştir. Araştırmacıların birbirinden bağımsız olarak kullandıkları kodların tutarlılığı “Görüş birliği” ya da “Görüş ayrılığı” şeklinde işaretlemeler yapılarak belirlenmiştir. Araştırmacıların, öğrencilerin ifadeleri için aynı kodu kullandıkları durumlar görüş birliği, farklı kodu kullandıkları durumlar ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Bir araştırmacı tarafından çelişkiye düşülen bölümlerde diğer araştırmacının görüşü alınarak kodlama yapılmıştır. Bu şekilde yapılan veri analizinin güvenilirliği; [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) × 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırma için kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenilirlik % 94 olarak bulunmuştur.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde bağımsız kelime ilişkilendirme testiyle elde edilen bulgular düzenlendikten sonra tespit edilen alternatif kavramlar verilmiş ve son bölümde müzik öğretmeni adaylarının “makam” kavramı konusundaki bilişsel yapılarına ait model oluşturulmuştur. Tablo 2’de de her kategoride cevaplanan kelimeler listelenerek frekans (f) ve yüzde (%) değerleri gösterilmiştir.

Tablo 2. Müzik öğretmeni adaylarının “makam” kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının kategorilere göre dağılımı

Kategoriler	Kategorilerde yer alan kavramlar	f	Toplam kategori frekans	%
1 Makam İsimleri	Hicaz	26	97	36,60
	Saba	12		
	Hüseyini	11		
	Kürdi	10		
	Nihavent	8		
	Karcıgar	7		
	Uşşak	6		
	Hüzzam	5		
	Rast	4		
	Eviç	3		
	Nikriz	3		
	Buselik	2		
2 Müzik Türleri	Türk Müziği	19	35	13,20
	Türk Sanat Müziği	8		
	Türk Halk Müziği	6		
	Alaturka müzik	2		
3 Perde dizilim terimleri	Dizi	20	28	10,56
	Kalıp	4		
	Artık aralık	2		
	Aralık	2		
4 Genel müzik terimleri	Müzik	12	26	9,81
	Türkü	3		
	Nota	5		
	Ses	4		
	Musiki	2		
5 Değiştireç isimleri	Koma	10	25	9,43
	Bemol	5		
	Bakiyye	3		
	Tanini	3		
	Diyez	2		
	Büyük mücennep	2		

6	Melodik terimler	Ton	9	22	8,30
		Ezgi	5		
		Seyir	3		
		Ayak	3		
		Güfte	2		
7	Kültürel terimler	Sanat	5	19	7,16
		Kültür	4		
		Gelenek	4		
		Ezan	4		
		Padişah	2		
8	Ritmik terimler	Usul	5	7	2,64
		Ritm	2		
9	Enstrümantal terimler	Bağlama	4	6	2,26
		Çalgılar	2		
		toplam	265	100	

Tablo 2 incelendiğinde, elde edilen verilerin analizi sonucunda birinci kategori, "Makam isimleri" kategorisi olarak belirlenmiştir (f=97). Bu kategoride, katılımcılar en çok (n: 26) 'Hicaz' kelimesine odaklanmıştır. Diğer katılımcılar ise çoktan aza doğru sıra ile: "Saba" (n:12), "Hüseyni" (n:11), "Kürdi" (n:10), "Nihavent" (n: 8), "Karcıçar" (n: 7), "Uşşak" (n: 6), "Hüzzam" (n: 5), "Rast" (n: 4), "Eviç" (n:3), "Nikriz" (n: 3), "Buselik" (n: 2) makamlarını cevap kağıtlarına yazmışlardır. Katılımcıların bu kategoride yazdıkları ancak 1 kez kullanıldığı için bu kategoriye dahil edilmeyen bazı kelimeler ise; "Muhayyer", "Kürdilihicazkar", "Hümayun"dur. Aday öğretmenler her birinin tekrar sayısı değişmekle birlikte, toplam 15 farklı makam ismini kağıtlarına aktarmışlardır.

İkinci kategori olarak belirlenen 'Müzik türleri' kategorisi toplam 35 cevap kelimeye sahiptir. Öğretmen adayları bu kategoride baskın bir şekilde (n: 19) "Türk Müziği" kelimesini tercih etmiş, daha sonra sırası ile "Türk Sanat Müziği" (n: 8), "Türk Halk Müziği" (n: 6) ve "Alaturka Müzik" (n: 2) türlerini, "makam" kavramı ile ilişkilendirmişlerdir.

Makam kavramını oluşturan temel öğelerden olan perdeler ve komşu perdelerin birbirinden uzaklıkları ile ilgili terimlerin yer aldığı, 28 cevap kelimeye sahip olan üçüncü kategori, "Perde dizilim terimleri" kategorisi olarak düzenlenmiş, bu kategoride yer alan baskın cevabın "dizi" (n: 20) olduğu tespit edilmiştir. "Dizi" cevap kelimesini sırası ile "kalıp" (n: 4), "aralık" (n: 2), "artık aralık" (n: 2) izlemiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının "makam" kavramını ilişkilendirilmede, "Genel müzik terimleri"ni cevap kelimeleri olarak tercih ettikleri görülen dördüncü

kategoride (f: 26), baskın kelimenin “müzik” (n: 12) olduğu saptanmış, “müzik” kelimesini, sırası ile “nota” (n: 5), “türkü” (n: 3), “ses” (n: 4) ve “musiki” (n: 2) terimleri takip etmiştir. Katılımcıların bu kategoride yazdıkları ancak 1 kez kullanıldığı için bu kategoriye dâhil edilmeyen bazı kelimeler, “solist”, “modal”, “orkestra” ve “koro” dur.

Beşinci kategori olan “Değiştireç isimleri” kategorisinde, müzik öğretmeni adayları bilişsel şemalarında, “makam” kavramını değiştireç isimleri ile ilişkilendirmişlerdir (f: 25). Bu kategoride, baskın olarak “koma” (n: 10) teriminin kullanıldığı, bu terimi sırası ile “bemol” (n: 5), “bakiyye” (n: 3), “tanini” (n: 3), “diyez” (n: 2), “büyük mücennep” (n: 2) cevaplarının izlediği saptanmıştır. Katılımcıların bu kategoride yazdıkları ancak 1 kez kullanıldığı için bu kategoriye dahil edilmeyen kelime ise “küçük mücennep”tir.

Altıncı kategoride, elde edilen cevap kelimeler, “Melodik terimler”dir (f: 22). Öğretmen adayları bu kategoride baskın bir şekilde “ton” (n: 9) kelimesini kullanmışlar, bu kelimeyi sırası ile “ezgi” (n: 5), “seyir” (n: 3), “ayak” (n: 3), “güfte” (n: 2) cevapları takip etmiştir. Katılımcıların bu kategoride yazdıkları ancak 1 kez kullanıldığından bu kategoriye dahil edilmeyen kelimeler ise “dolaşmak”, “taksim” ve “gidişat” kelimeleridir.

Yedinci kategori, “Kültürel terimler” kategorisi olarak belirlenmiş (f: 19), kategorinin baskın kelimesinin “sanat” (n: 5) olduğu tespit edilmiştir. Bu kelimeyi sırası ile “kültür” (n: 4), “gelenek” (n: 4), “ezan” (n: 4), “padişah” (n: 2) takip etmiştir. Katılımcıların bu kategoride yazdıkları ancak 1 kez kullanıldığından bu kategoriye dahil edilmeyen cevaplar; “görenek”, “Osmanlı”, “Türk tarihi”, “Türk geleneği”, “Anadolu”, “gelenekler”, “özümüz”, “yöreye özgü nağmeler”, “yöresellik türü”, “tarih”, “Türklük”tür.

“Usül” (n: 5) cevap kelimesinin baskın olarak kullanıldığı sekizinci kategori, “Ritmik terimler” kategorisidir (f: 7). “Usül” kelimesini, “ritim” (n: 2) takip etmiştir. Katılımcıların bu kategoride yazdıkları ancak 1 kez kullanıldığından bu kategoriye dahil edilmeyen cevaplar, “ritmik yapısı”, “ölçü”, “sofyan”, “nim sofyan”, “vuruş”, “süre”, “zaman”, “9/ 8’lik üçlüsü sonda” cevapları olmuştur.

Dokuzuncu kategoride, öğretmen adayları “makam” kavramı ile “enstrümantal terimler”i bağdaştırmışlardır (f: 6). Bu kategoride kullanılan cevaplar sırası ile “bağlama” (n: 4), “çalgılar” (n: 2) olmuştur.

Diğer taraftan aşağıda müzik öğretmeni adaylarının “makam” kavramına ilişkin cümlelerinden örnekler verilmiştir. Bu kısımda, adayların çoğunlukla makamı tanımlamaya ve makam isimlerinden örnekler sunmaya yönelik ifadeler ürettikleri görülmüştür. Diğer yandan cümlelerin ekseriyetle, makamın tarihi-kültürel yönlerini açıklamaya, işlevlerini vurgulamaya, geleneksel müzik türleri ile ilgilenenler için önemini açıklamaya, teorik ve pratikteki detaylarını özetleme-

ye yönelik olduğu ve öğretmen adaylarının cevap cümlelerini günlük konuşma diliyle yazmaktan kaçındıkları tespit edilmiştir. Bazı örnek cümleler şu şekildedir:

"Türk Müziği'nde aralıklar, komalardan oluşur" (Ö.44).

"Müzik sanatında gerek ses sanatçıları gerek orkestra için makam bilgisi oldukça önemlidir" (Ö.45).

"Makam, Türk Müziğimizde gidişatı belirleyen, kültürün özelliklerini yansıtan bir unsurdur" (Ö.42).

Belirtilen cümle içeriklerine bakıldığında, müzik öğretmeni adaylarının her kategoriyle ilişkili cümleler ürettikleri, baskın kategori olarak tespit edilen kategorinin "makam isimleri" (f: 97) kategorisi olmasına karşın, öğretmen adaylarının "makam"ı özellikle "dizi" ve "kalıp" temelinde tanımlamaya yönelik daha fazla cümle yazdıkları belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmada, öğretmen adaylarının "makam" kavramı ile ilgili pek çok alternatif kavrama sahip oldukları görülmüştür:

"T.H.M. de makam, eserin dizisini geçkilerini belirler yani Batı müziği'ndeki "ton" kavramı ile eşdeğerdir yine Batı müziğindeki gibi altere sesler bulunmaktadır" (Ö.16).

"Makam dizilerinde ses değiştiriciler tonu belirler" (Ö.17).

"Türk Müziği'nde farklı tonlara makam denir" (Ö. 39)

"Makam, değiştiricilerin bulunduğu ton, dizi ve seslerden oluşan ses dizisidir" (Ö.19).

"Türk Halk Müziği kapsamındaki ses dizisine makam denir" (Ö.25).

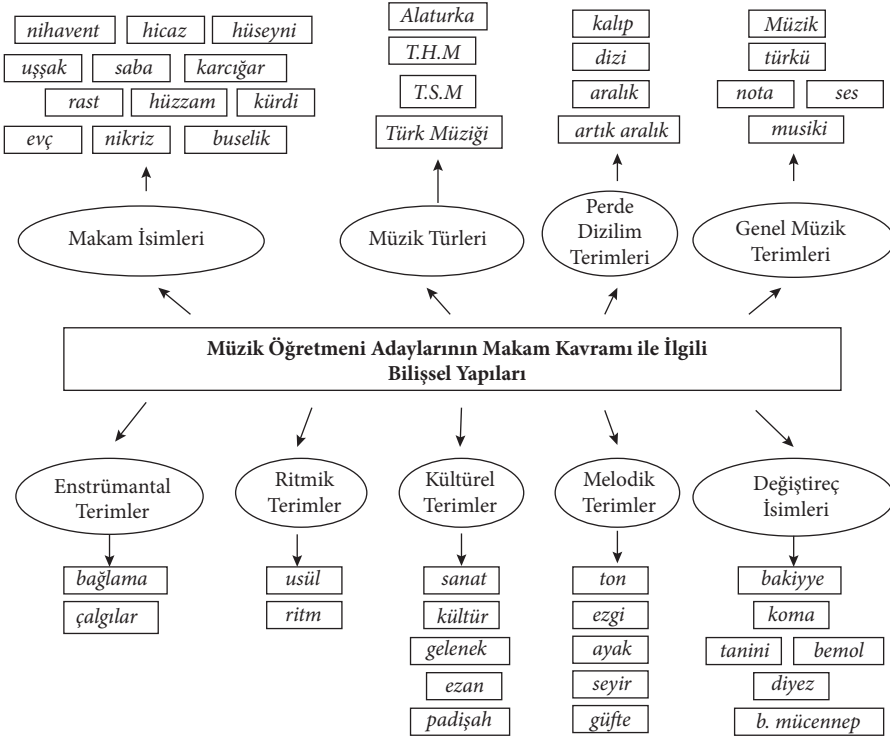
"Türk Müziği'ndeki dizilere makam denir" (Ö.26).

"Makam, ayaklardan oluşur" (Ö.35).

Müzik öğretmeni adaylarının yukarıda yer alan örnek cümlelerinden hareketle, "makam" kavramını "ton" ve "dizi" kavramları ile ilintilendirdikleri, kavramı "sıralı ses dizisi/dizileri" olarak açıkladıkları görülmektedir. Ayrıca kavramın açıklanmasında "modal", "ton", "altere" gibi Batı müziği terminolojisi terimlerini kullandıkları görülmüştür. Öte yandan, bazı öğretmen adayları "ayak" kavramını kullanmayı tercih etmişlerdir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının, makam kavramı ile anlam bağı kurulması mümkün olmayan herhangi bir cevap kelime üretmedikleri tespit edilmiş, bağımsız kelime ilişkilendirme testiyle elde edilen veriler değerlendirilerek müzik öğretmeni adaylarının makam kavramıyla ilgili bilişsel yapılarına ait model oluşturulmuştur (Model 1).



Model 1. Müzik öğretmeni adaylarının makam kavramıyla ilgili bilişsel yapıları

Oluşturulan modelde, elde edilen cevap kelimeler ve bu kelimelerin yerleştirildiği 9 kavramsal kategori ve her kategoriye ait cevap kelimeleri yer almaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde, müzik öğretmeni adaylarının "makam" kavramı ile ilgili bilişsel yapılarının baskın şekilde "makam isimleri" kategorisi ile ifade edildiği saptanmıştır. Katılımcıların çoğunluğu için "makam" kavramı, "Hicaz", "Saba", "Hüseyini", "Kürdi", "Nihavent", "Karcıçar", "Uşşak", "Hüzzam", "Rast", "Eviç", "Nikriz", "Buselik", "Muhayyer", "Kürdilihi-cazkar", "Hümayun" gibi makam isimlerini çağırıştırılmıştır.

Makam kavramını müzik türleri ile ilişkilendiren öğretmen adaylarının baskın cevabı, "Türk Müziği" olmuştur. Öğrenciler, "makam"ı Türk Müziği ile özdeşleşen bir yapı olarak tasvir etmişlerdir. Öğretmen adaylarından diğer cevaplarından "Türk Halk Müziği" cevabı, öğrencilerin bu müzik türünü de makamsal bir tür olarak değerlendirdiklerini göstermiştir.

Bazı öğretmen adaylarının, veri toplama aracının gerek birinci aşamasında gerek çağrışım cümlelerini yazmalarının istendiği ikinci aşamasında, "ayak" tabirini kullandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu terimden "makam"ı

açıklamada istifade etmeleri, çalışmamızın girişinde belirtilen genellikle radyo-
evi ve konservatuar çevrelerince benimsenen “ayak/dizi esaslı yaklaşım”ın, bazı
müzik öğretmeni adaylarınınca da benimsendiğini göstermiştir. Bu durum, Türk
Müziği özelinde terminolojik ayrımların devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının çoğunlu-
ğuna göre; “makam” bir “dizi”dir. Araştırmada, 50 katılımcıdan 20’si “makam”la
ilgili olarak “dizi” çağrışım cevabını vermiştir. Araştırmanın cevap kelimelerin-
den oluşturulan 3. kategori kelimeleri ve 2. aşamadaki çağrışım cümleleri ışığında,
bazı öğretmen adaylarının “makam” kavramını “seslerin belli aralık kurallarına
göre sıralanması” olarak algıladıkları görülmüştür. Buradan hareketle, öğretmen
adaylarının Yekta, Arel ve Ezgi’nin makam tariflerini benimsedikleri “makam”
kavramı ile ilgili bilişsel yapılarının genellikle bu model çerçevesinde şekillendiği
rahatlıkla söylenebilir.

Diğer yandan özellikle Türk Müziği ile özdeşleşmiş bir kavram olan
“makam”ın, öğretmen adaylarınınca “Batı müziği” terminolojik terimleri ile açık-
landığı saptanmıştır. Öğretmen adayları bilişsel yapılarında yer alan, “tampere
sistem”, “modal yapı”, “ton” gibi kavramlarla Türk Müziği’ndeki “aralık”, “ko-
malar ve değerleri” ile “seyir” gibi kavramları ilişkilendirmişlerdir. Katılımcılar,
Batı Müziği’nde karşılığı olmayan Türk Müziği terminolojik kavramlarını ise,
Batı Müziği terimleri arasında bu kavramlara anlamsal olarak yakın olduğunu
düşündükleri terimler ile açıklamışlardır. Öğretmen adaylarının kavramla ilgili
çağrışımalarında ve terminolojik tercihlerinde, çoğunlukla Batı müziği terminolo-
jisinden istifade etmişlerdir.

Öte yandan öğretmen adayları, “makam” kavramını, hem “Türk kültü-
rü” hem de “Türk Müzik Kültürü” açısından ilişkilendirmişlerdir. Cevap keli-
meler arasında yer alan “*padişah*” (*n: 2*) kelimesinin, aralarında iyi “icracı” ve
“besteci”lerin olduğu Osmanlı hükümdarlarının sanat ve musiki ile ilgilenmele-
ri ile çağrışım kuran öğretmen adaylarınınca, “*ezan*” (*n: 4*) kelimesinin ise makam
kavramının dini musikideki yeri ile her vakit ezanın birbirinden farklı makama
sahip olması arasında ilinti kuran öğretmen adaylarınınca üretildikleri düşünül-
mektedir.

Öneriler

“G.T.H.M.” ve “G.T.S.M.” dersleri, Müzik Öğretmenliği programının 1. ve 4.
sınıf müfredatlarına eklenebilir.

Bu çalışmada, “makam” kavramının öğretmen adaylarının bilişsel yapıların-
daki yerini araştırmak amaç edinilmiştir. Aynı terim yada farklı terminolojik ter-
imler, farklı ve büyük ölçekli çalışma grupları ile çalışılarak elde edilen sonuçlar
karşılaştırılabilir.

Sami Emrah GEREKTEN

Öğretmen adaylarının geleneksel müzikler ile ilgili sahip oldukları “alan yeterlikleri”ni ölçmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Not: Yazar, bu çalışmanın fikir, oluşum ve gelişim sürecindeki yapıcı eleştirileri, önemli katkıları ve nezaketlerinden ötürü, Doç. Dr. Attila Özdek, Doç. Dr. Esra Dalkıran, Doç. Dr. Nurtuğ BARIŞERİ ve Doç. Dr. Sühan İRDEN'e şükranlarını sunar.

Kaynakça

- Aydın, F. ve Taşar, M. F. (2010). An Investigation of Pre-Service Science Teachers' Cognitive Structures and Ideas About The Nature of Technology. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (4), 209-221.
- Bahar, M. ve Öztatlı, N. S. (2003). Kelime İletişim Test Yöntemi İle Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Canlıların Temel Bileşenleri Konusundaki Bilişsel Yapılarının Araştırılması. *BAÜ Fen Bil. Enst. Dergisi*, 5 (2).
- Bayraktarkatal, E. ve Öztürk, O. M. (2014). Makam, Avâze, Şûbe ve Terkid: Osmanlı Mûsikî Nazarîyatında Pisagorcu Kürelerin Uyumu/Mûsikîsi Anlayışının Temsili. *Rast Uluslararası Müzikoloji Dergisi*, (2), No. 1.
- Bogdan, R.C. ve Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education* (5th ed). Boston: Pearson Education, Inc.
- Ekici, G. ve Kurt, H. (2013a). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi ve Çizme- Yazma Tekniğiyle "Osmoz" Kavramı Konusundaki Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi. *Turkish Studies*, 8 (12), 809-829.
- Ekici, G. ve Kurt, H. (2013b). Biyoloji Öğretmen Adaylarının "Bakteri" Konusundaki Bilişsel Yapılarının ve Alternatif Kavramlarının Belirlenmesi. *Turkish Studies*, 8 (8), 885-910.
- Ekici, G. ve Kurt, H. (2013c). What Is A Virus? Prospective Biology Teachers' Cognitive Structure on the Concept of Virus. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (3), 736-756.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eldemir, A. C. (2013). Öğretmen Yeterlikleri Kapsamında Müzik Öğretmenlerinin Geleneksel Türk Sanat Müziği Alanındaki Yeterlikleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, doi: org/10.12739/NWSA.2013.8.2.D0128
- Ercan, F., Taşdere, A. ve Ercan N. (2010). Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Bilişsel Yapının ve Kavramsal Değişiminin Çözümlemesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7 (2), 136-154.
- Gussarsky, E., ve Gorodetsky, M. (1990). On the concept "Chemical equilibrium: The associative framework. *Journal of Research in Science Teaching*, 27 (3), 197-204.
- Güray, C. (2009). *Türkiye'deki Müzik Eğitimi'ne Müzikoloji Disiplininin Yapabileceği Katkılar: "Tarihsel Makam Kuramının Müzik Eğitimi'nde Kullanılabilirliği İçin Düşünceler*, 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. OMÜ, 23-25 Eylül 2009.
- Işıklı, M., Taşdere, A. ve Göz, N. L. (2011). Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Öğretmen Adaylarının Atatürk İlkelerine Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (1), 50-72.
- İrden, S. (2015). Bileşik Makam Buselik. *Uluslararası Rast Müzikoloji Dergisi*, doi.: 2015.03.02.00038
- Kaçar, G. Y. (2008). Türk Musikisi'nde Makam. *İstem Dergisi*, 6 (11), 145- 158.
- Kaya, B. ve Akış, A. (2015). Coğrafya Öğrencilerinin "Hava" Kavramı İle İlgili Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi İle Belirlenmesi. *Turkish Studies*, 10 (7), 557-574.
- Kurt, H., Ekici, G. ve Aksu, Ö. (2013). Tuz: Biyoloji Öğretmen Adaylarının Zihinsel Modelleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, (2), 4-27 ISSN: 2146-9199.

- Kutluğ, Y. F. (2000). *Türk Musikisinde Makamlar*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Öztekin, A. Ş. (1998). *Rehberi Musikı Tanburi Cemil Bey*. Ankara.
- Öztürk, O. M. (2014). *Makam Müziğinde Ezgi ve Makam İlişkisinin Analizi ve Yorumlanması Açısından Yeni Bir Yaklaşım: Perde Düzenleri ve Makamsal Ezgi Çekirdekleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, O. M. (2015). Halk Müsiki Repertuar İncelemelerinin Makam Nazariyesi Araştırmalarına Yapabileceği Katkıları. *EÜ Devlet Türk Musikisi Konservatuvarı Dergisi*, (7): 1-27.
- Torkar, G., ve Bajd, B. (2006). Trainee teachers' ideas about endangered birds. *Journal of Biological Education*, 41(1), 5-8.
- Tura, Y. (2006). *Nâsır Abdülbâki Dede, Tedkik ü Tahkik, İncelenme ve Gerçeği Araştırma*, İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü (2006). *İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1-99.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yay.
- Uzun N., Özsoy, S. ve Keleş Ö. (2010). Öğretmen Adaylarının Biyolojik Çeşitlilik Kavramına Yönelik Görüşleri. *Biyoloji Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 85-91.

KISMI ZAMANLI ÇALIŞAN PERSONELLERİN ÇİZELGELENMESİ: KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ MERKEZ KÜTÜPHANESİ ÖRNEĞİ

Ayşe YELEK¹, Betül DEMİREL², Hacı Mehmet ALAĞAŞ³, Tamer EREN⁴

Öz

Günümüzde, personel çizelgeleme çok geniş bir alana yayılmış olup işlerin aksaması için önemlidir. Personeller genellikle işyerlerinde vardiyalı olarak çalışmaktadırlar. Buna bağlı olarak verilen hizmetin çok iyi bir şekilde yerine getirilmesi için günlük çalıştıkları vardiyaların düzenli ve sistemli bir biçimde planlanması gerekmektedir. Bu çalışmada da Kırıkkale Üniversitesi Merkez Kütüphanesinde kısmi zamanlı çalışan kırk öğrencinin bir aylık periyotta vardiya düzeninin belirlenmesi problemi ele alınmıştır. Öğrencilerin özel istekleri de dikkate alınarak, problemin çözümünde hedef programlama yöntemi kullanılmıştır. Hedef programlamada her bir öğrencinin sabah ve öğleden sonra vardiyalarının sayısının eşit olması amacıyla iki hedef belirlenmiştir. Hedef programlama modeli ILOG Cplex Optimizasyon programı ile modellenmiştir ve problemin çözümü elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hedef Programlama, Personel Çizelgeleme, Vardiya Çizelgeleme, Kısmi Zamanlı Çalışan

Part Time Staff Scheduling: Kırıkkale University Central Library Application

Abstract

Today, personnel scheduling is spread over a very large area and is important to prevent the disruption of works. There is usually a shift-based working system in the work places of these personnel. Therefore, in order to ensure that the service provided is performed in a very good manner, the daily work shifts need to be planned in a systematic and regular manner. In this study, the problem of determining the shift order of forty students working in Kırıkkale University Central Library for a period of one month is dealt. The goal programming method is used to solve the problem with considering the special conditions of the students. In the goal programming model, two goals have been identified in order to ensure that morning and afternoon shifts' numbers are equal for each student. The goal programming model was modeled by ILOG Cplex Optimization program and the solution of the problem is obtained.

Keywords: Goal Programming, Staff Scheduling, Shift Scheduling, Part Time Employee

- 1 Kırıkkale Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Endüstri Mühendisliği Bölümü-Kırıkkale/Türkiye ayse_yelek@hotmail.com
- 2 Kırıkkale Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Endüstri Mühendisliği Bölümü -Kırıkkale/Türkiye betuldemirel34@hotmail.com
- 3 Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Endüstri Mühendisliği Bölümü -Kırıkkale/Türkiye hmalagas@gmail.com
- 4 Doç. Dr. Kırıkkale Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Endüstri Mühendisliği Bölümü-Kırıkkale/Türkiye tamereren@gmail.com

Giriş

Personel çizelgeleme problemleri ilgili işyerinin kuralları doğrultusunda, her çalışanın çalışma tercihlerini dikkate alarak çeşitli hizmet türlerini karşılamak adına nitelikli personeller tahsis edilmesi gereklidir. Vardiya çizelgeleme problemi, personel çizelgeleme problemleri arasında en çok ele alınan problem çeşidi olarak gösterilebilir. Vardiya çizelgeleme problemi, fabrikalar veya işletmeler vardiya çizelgeleme ile personel için bir çalışma planı yaparak personel memnuniyeti, verimliliği, işletme giderleri ve zaman gibi konularda iyileştirmeler yapabilmek için kullanılabilir.

Bu çalışmada ele alınan konu Kırıkkale Üniversitesi Rauf Denktaş Merkez Kütüphanesinde kısmi zamanlı çalışan öğrencilerin çizelgelenmesidir. Bu konu bir personel çizelgeleme problemidir. İdari bölümde 5, sürekli yayınlar salonu 1, kataloglama bölümü 3, engelli destek bölümü 1, görsel işitsel bölümü 2, ödünç verme birimi 3, bilgisayar laboratuvarı bölümü 1, kısmi zamanlı çalışan öğrenci sayısı 40 olmak üzere toplam da 56 çalışan vardır. Çalışmada büyük bir kısmını oluşturan 40 öğrenci için 23 günlük özel kısıtları göz önüne alarak vardiya çizelgesi oluşturulmuştur. Toplamda 40 öğrencinin aylık çalışma çizelgesi yapılması hedeflenmiştir ve işgücü minimize edilmeye çalışılmıştır. Çizelgelemeyi yaparken çalışanların sayıları ve özel durumları aynı anda değerlendirerek çizelgeleme oluşturulmuştur. Vardiya saatleri sabah 09.00-12.00, öğlen 13.00-16.00 olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada problemin hedef programlama yöntemi ile çözülmesi hedeflenmiştir. Matematiksel model oluşturulmuştur. Parametreler belirlenmiş, karar değişkeni tanımlanmış, özel durumları da dikkate alarak kısıtlar oluşturulmuş, son olarak da hedefler belirlenmiştir.

Yapılan bu çalışmanın ilk bölümünde personel çizelgeleme hakkında bilgi verilmiştir. İkincisi bölümde ise kullanılan yöntem olan hedef programlama anlatılmıştır. Sonrasında literatürde yapılan çalışmalar incelenmiştir. Dördüncü adımda kısmi zamanlı çalışan öğrencilerin çizelgelenmesi için hedef programlama modeli oluşturulmuş ve sonuçları elde edilmiştir. Son olarak yapılan uygulamanın sonuçları, ileride yapılabilecek çalışmalar için öneriler yer almaktadır.

Personel Çizelgeleme

Personelin etkin çizelgelenmesi hizmet sistemlerinin zor işlerinden birisidir. Personel eksikliği toplam personel maliyetlerini düşürürken hizmet kalitesinin zayıf kalmasına neden olmakta, personel fazlalığı ise personel maliyetlerini yükseltirken gereksiz kaynak kullanımına neden olmaktadır.

- ❖ Hizmetlerin zamanlaması ve sıralanması,
- ❖ Personel ve iş arasındaki denge,

- ❖ Belirli bir zamanda ve yerde olması gereken hizmetin gecikmesiz olarak gerçekleşmesi,
- ❖ Personelin yasal haklarının korunması ve iş güvenliği gibi konular iyi bir çizelge ile çözülebilir (Kılıç, Kurt ve Seçkiner, 2004).

Vardiya çizelgelemesi ise personel çizelgelemesinin özel bir halidir. Vardiya çalışması güvenlik, ulaşım, iletişim ve sağlık endüstrisi gibi hizmet ya da üretimin ekonomik ve kamusal açıdan sürekliliği olan alanlarda sıklıkla kullanılan bir sistemdir. Vardiya çizelgeleme problemleri bir kurum veya kuruluşta çalışan personellerin belirlenmiş olan vardiyalara kurumun çalışma koşullarını yansıtarak düzenli ve sistemli bir çalışma planı oluşturmaktır. Bir kurum ve kuruluşta aylık, haftalık ve ya yıllık şekillerde vardiya çizelgelemesi yapılabilir. Bu çizelgelemlerde bazen çalışan personellerin özel izin ve istekleri yerine getirilerek, bazen de personelleri uzman oldukları iş kollarına atayarak çalışma planlarına ek olarak değerlendirilebilmektedir.

Vardiya Çizelgeleme konusunda ilk olarak George Bernard Dantzig çalışmıştır. Amacı her grup için maliyeti minimize ederek, gerekli personel ihtiyacını sağlamaktır. Vardiya çalışması güvenlik, ulaşım, iletişim ve sağlık endüstrisi gibi hizmet ya da üretimin ekonomik ve kamusal açıdan sürekliliği olan alanlarda tercih edilen bir sistemdir.

Vardiyalı çizelgeleme, başlangıç ve bitiş saatlerinin işletmenin yapısına ve faaliyet gösterdiği işkoluna göre değişiklik gösteren işgücünü, maliyetleri minimize ederek, maksimum fayda elde etmeyi amaçlayan bir sistemdir. İş günü genellikle sabah, akşam ve gece vardiyası olarak bölümlendirilir.

İşgücü tahsisi ve personel şeması, zaman içinde değişen kaynaklara olan talebi karşılamak için iş programlarının düzenlenmesi ve personelin görev değişikliği ile ilgilenmesini ele alır. Bu problemler hizmet operatörlerinde, örneğin telefon operatörlerinde, hastane hemşirelerinde, polis memurlarında, ulaşım personeline ve benzeri durumlarda çok önemlidir. Bu ortamlarda işler uzun dönemli ve düzensizdir ve personel gereksinimleri zaman içinde dalgalanmaktadır. Programlar tipik olarak ekipman gereklilikleri, birleşme kuralları vb. tarafından belirlenen çeşitli kısıtlamalara tabidir. Ortaya çıkan problemler kombinasyonel olarak zor olma eğilimindedir. Bu da problemin NP-HARD yapıda olmasına sebep olmaktadır (Pinedo, 2005).

Vardiya çizelgeleme probleminin çözümü için matematiksel modellemelerden, sezgisel algoritmalarından veya her ikisini birden kullanarak model oluşturulur. Matematiksel modeller: doğrusal programlama, tam sayılı programlama, hedef programlama, dinamik programlama kullanabilir.

Hedef Programlama

Hedef programlama çok kriterli karar verme tekniklerinden bir tanesidir. Bu yöntem de amaç fonksiyonun maksimizasyonu ya da minimizasyonu yerine var olan kısıtlarla belirlenen hedeflerden sapma değişkenleri minimize yapılmaya çalışılmaktadır. Yani hedef programlamada sorunun amacı, sapmayı ifade eden değişkenlerin toplamının minimize edilmesidir.

Sapma değişkenleri hedef programlamada genellikle d_i^+ ve d_i^- simgesiyle gösterilir. Sapma değişkenleri negatif değerli olmazlar ve bir hedefin hem üstünde hem altında bir anda olunamayacağından, bunlardan birinin değeri de daima 0 olur. Hedef kısıtlayıcılarına bağlı olarak sapma değişkenleri istenen veya istenmeyen değişken olarak da adlandırılabilir. Hedef programlama her amacın verilen hedeflere mümkün olduğunca ulaşmasını amaçlar ve hedefteki sapmaları minimize etmektir (Ignizio, 1985).

Matematiksel modelin gösterimi şu şekildedir:

Hedef programlamada değişkenler:

x_j : j. Karar değişkeni	$j=1, \dots, n$	
d_i^+ : i. hedefin pozitif sapma değişkeni	$i=1, \dots, k$	
d_i^- : i. hedefin negatif sapma değişkeni	$i=1, \dots, k$	
a_{ij} : i. hedefin j. karar değişkeni katsayısı	$i=1, \dots, k$	$j=1, \dots, n$
:i. Hedef için ulaşılmak istenen değer	$i=1, \dots, k$	

Genel gösterimi ise şu şekildedir:

$$\begin{aligned} \text{Minimize } z &= \sum_{i=1}^m (d_i^+ + d_i^-) & i=1, \dots, k & \quad j=1, \dots, n \\ x_j, d_i^+, d_i^- &\geq 0 & i=1, \dots, k & \quad j=1, \dots, n \end{aligned}$$

Literatür Çalışması

Personel çizelgeleme problemi, literatürde en çok ele alınan problemlerden bir tanesidir. Bu çizelgeleme problemlerinin çözümünde kullanılan yöntemlerden bazıları matematiksel modellemeler, yapay zekâ ve sezgisel yöntemlerdir.

Sarucan (1999) vardiya ve tur çizelgeleme modellerini incelemiş, Bütünleşik Hemşire Çizelgeleme modeli hafif raylı sisteme uygulanmış çıkan sonuçlar analiz edilmiştir. QSB ve Excel programları kullanılmıştır.

Kakmacı ve Hasgöl (2004) çalışmasında öğretmen nöbet çizelgelerini ele almıştır. Görev çizelgesi oluşturmanın eğitim kurumlarında uygulanan özel bir şeklidir. Bu nedenle problemin gösteriminde karar modellerinden yararlanılmış,

modellerin çözümünde ise Lingo paket programının MS-Excel ve MS-Access programlarıyla bütünleşik çalışması sağlanmıştır.

Kılıç vd. (2004) personel çizelgeleme için kullanılabilir pratik sezgisel yaklaşımlar örneklerle açıklanmış ve tartışılmıştır.

Kurt ve Seçkiner (2005) çalışmalarında, maksimum hizmetin minimum zorlanma ile karşılanması için tur çizelgelerine rotasyon çizelgelerinin entegre edilmesine dayalı bir tamsayılı programlama modeli önerilmiş ve modelin geçerliliği denenmiştir.

Azaiez ve Sharif, (2005) çalışmalarında, Riyadh Al-Kharj Hastanesinde 0-1 tam sayılı hedef programlama yaklaşımını kullanarak bir hemşire çizelgeleme problemini incelemişlerdir. Hemşirelerin isteklerini öğrenmek için anket çalışması yapılmıştır. Çalışmada fazla mesai gibi durumları minimize etmeyi amaçlarken hemşirelerin istekleri de göz önünde bulundurulmuştur. Hedef programlama modeli ile problemin çözümü sağlanmıştır.

Kağnıcıoğlu ve Yıldız (2006) Dumlupınar Üniversitesi Endüstri Mühendisliği Bölümü sınavları ve sınav görevlileri veri olarak kullanılmış, birden fazla amaç ve hedeflerde belirsizlik olması durumlarında, 0-1 tamsayılı bulanık hedef programlama yaklaşımı ile atama problemlerinin çözümü için model önerisinde bulunulmuştur. Kalaycı (2008) çalışmada sınavların çizelgelenmesi için, zorunlu kısıtların sağlanması ön koşulu ile zor olan sınavların birbirinden daha uzak zaman dilimlerine atanmasıyla en uygun sınav dönemi yayılımını sağlamaya yönelik iki farklı genetik algoritma modeli geliştirilmiştir.

Çetin, Irmak ve Kuruüzüm (2008) çalışmalarında uçuş ekibi planlanmasında tam sayılı programlama ile çözüm üzerinde durulmuştur. Öncelikle yurtiçi ve yurtdışı toplam 178 uçuş 89 uçuş çiftine dönüştürülmüş, 0-1 tamsayılı programlamanın bir sınıfı olup ekip çizelgelemede kullanılan küme bölme modeli yöntemiyle çözülmüştür.

Narlı ve Oğulata (2008) çalışmalarında bir hastanede yoğun bakım hemşireleriyle görüşülerek ve konuyla ilgili yapılmış çalışmalar da incelenerek dikkate alınması gereken kısıtlar belirlenmiş, ardından tamsayılı doğrusal programlama tekniğiyle genel anlamda kullanılabilir matematiksel model kurulmuştur. Kurulan model uygulanmış ve LINGO paket programı yardımıyla optimum çözümü bulunmuştur.

Aydın (2009) çalışmasında tren çizelgeleme problemi üzerinde durulmuştur. Tren çizelgeleme etkinlikleri, kendi içerisinde taktik düzeyde çizelgeleme ve operasyonel düzeyde çizelgeleme olarak ikiye ayrılmaktadır. Problemin çözümünde tamsayılı programlaması şeklinde formüle edilen problem için sezgisel bir indirgeme algoritması geliştirilmiştir.

Glass ve Knight (2010) çalışmalarında karışık tam sayılı programlama yöntemini kullanarak, hemşireler için nöbet çizelgeleme problemini incelenmişlerdir.

Günther ve Nissen (2010) çalışmalarında meta-sezgisel optimizasyon olan parçacık sürüm optimizasyonunu kullanmış, lojistik şirketi çalışanlarına çizelgeleme yaparak uygulamaya koymuşlardır.

Karaatlı (2010) çalışmasında, 7 gün 24 saat çalışan hemşirelerin çalışma çizelgelemesi için bulanık çok amaçlı doğrusal bir model önerisinde bulunulmuştur. Bu çalışma ile optimum vardiyalar ve bu vardiyalarda çalışacak hemşire sayıları belirlenmiştir. Problemin bir sonraki aşamasında, dört kısıt belirlenerek bir bilgisayar programı yazılmıştır. Aynı bilgisayar programı üzerinde genetik algoritma yöntemi uygulanarak her iki yöntemin atama planı kıyaslanmıştır.

Brunner ve Edenharter (2011) hastanede çalışan personellerin çalışma çizelgesini karışık tam sayılı programlama modeli kurarak sezgisel algoritma ile çözmüşlerdir.

Fırat ve Hurkens (2011) çalışmalarında kıdeme göre farklı yetenek isteyen işleri o kişilere, tam sayılı programlama kullanarak atayarak iş düzeni çizelgelemesi yapmışlardır.

Atmaca, Aydoğdu, Pehlivan ve Yakıcı (2012) Ankara Güven Hastanesi a blok 2. kat'taki hemşirelerin vardiya düzenlerine ilişkin çalışmada 0-1 amaç programlama modeli temel alınmıştır. Çalışmalarının sonucunda, en az maliyetli, müşteriler açısından en yüksek memnuniyeti sağlayan, hemşireler açısından da en adil ve dengeli bir dağılım sağlayan çizelge oluşturulmaya çalışılmıştır.

Bağ, Özdemir ve Eren (2012) çalışmalarında Kırıkkale'de bir Devlet Hastanesinde Üroloji-KBB Servisinden alınan verilerle, 0-1 tamsayı hedef programlama ile hemşire çizelgeleme yapılmıştır. Çalışmada 5 hedef kullanılmış ve hedeflerin ağırlıkları ANP çok ölçütlü karar tekniği ile belirlenmiştir.

Bektur ve Hasgül (2013) çalışmalarında bir restoranda personelin çizelgenmesi problemi incelenmiştir. Çalışanların vardiyalara, tatil günlerine ve görevlere atanması için hedef programlama modeli geliştirilmiştir. Modelde çalışan istekleri ve becerileri göz önünde bulundurulmuştur. Geliştirilen hedef programlama modelinde kıdem seviyeleri dikkate alınarak gevşek kısıtlardan sapmalar en küçüklenmiştir.

Gültekin ve Eren (2014) bu çalışmada, demiryolu tren çizelgelemesi üzerinde durulmuştur. Önerilen 0-1 tamsayı matematiksel model, gerçek verilerle Kayseri-Kars demiryolu hattının bir bölümü olan Yeniçubuk-Çetinkaya hat kesimi üzerinde, 240 km'lik hat üzerinde, 16 istasyonu 6 trenin çalıştığı hat da uygulanmıştır toplamda % 96,52 oranında iyileştirme olacağı benzetim çalışması ile gösterilmiştir.

Karaöz (2014) çalışmasında çık ocak madenciliği yapan orta büyüklükte bir firmanın sahip olduğu kömür ocağında yaşanan sorunların çözülebilmesi amacıyla uzun vadeli üretim planlaması ve çizelgeleme yapılmıştır. Tam sayılı üretim planlama ve çizelgeleme matematiksel modellerine uyarlanmıştır. Kurulan matematiksel model Python programlama dili kullanılarak çözülmüştür. Çalışmanın sonucunda firmanın ilgili kömür ocağındaki 5 yıllık üretiminin çizelgesine ve toplamda elde edeceği kârın net bugünkü değerine ulaşılmıştır.

Acar vd. (2015) üniversitelerde bir eğitim döneminde en az iki defa karşılaşılan bir eğitimsel zaman çizelgeleme problemi için kaliteli çözümlerin elde edilmesi amacıyla, çok amaçlı 0-1 tamsayılı bir matematiksel model sunulmuştur. Çalışmada, çok ölçütlü bir karar verme modeli ile kullanıcı tercih ve istekleri de dikkate alınarak geliştirilen matematiksel model oluşturmuşlardır.

Çetin, Güngör ve Yağcıoğlu (2016) kredi ve yurtlar kurumu yöneticileri için vardiya planlamasında bir model önerisini tamsayılı doğrusal programlama modeli kullanılarak çözülmüştür.

Ünlüsoy ve Eren (2016) Kırıkkale Üniversitesi Mühendislik Fakültesi A blok-taki temizlik işlemi ele alınmıştır. Temizlik çizelgeleme ile fakültenin en verimli şekilde temizlenmesi için atama modeli kullanılmıştır. Atama modeli ile hangi alan hangi personel tarafından hangi sırada yapılacağıın bilinmesi amaçlanmıştır. Ele alınan problem paralel makineli çizelgeleme problemine benzetilmiştir.

Alağaç, Eren, Özder ve Varlı (2017) çalışmada da Kırıkkale Üniversitesi Mühendislik Fakültesinde çalışan bütün araştırma görevlilerinin vize ve final haftasındaki sınav gözetmenliklerinin dengeli ve adaletli bir şekilde atamak ve üniversitenin istediği kurallar çerçevesinde bir atama çizelgesini hazırlamak amaçlanmıştır. Çalışmada, 7 farklı bölümde çalışan 36 araştırma görevlisi için, 9 günlük sınav periyodu kapsamında, 5 farklı saat dilimi göz önüne alınarak 741 sınava atama yapılmıştır. Atamalar için görevlilerin bağlı olduğu bölümler öncelikle atanması sağlanmıştır ve görevlilerin özel istekleri de dikkate alınmıştır. Görevli ataması için hedef programlama yöntemi kullanılmıştır.

Ciritoğlu, Akgün, Varlı ve Eren (2017) yapmış oldukları çalışmalarda Kırıkkale Üniversitesi güvenlik görevlileri için vardiya çizelgeleme problemini ele almış, kadrolu erkek, sözleşmeli erkek ve sözleşmeli kadın güvenlik görevlilerinin çalışma koşulları farklı açılardan ele alınmıştır. Problemin çözümünde hedef programlama yönteminden yararlanılmış, matematiksel modelin çözümünde ise ILOG Cplex Optimizasyon programı kullanılmıştır

Varlı ve Eren (2017a) yapmış oldukları çalışmada tüm gün hizmet veren Kırıkkale'deki bir hastanenin yoğun bakım, ameliyathane ve acil bölümlerine, hastanenin her vardiyada ihtiyaç duyduğu hemşire sayısını karşılamak için bir hedef programlama modeli önerilmiştir.

Varlı ve Eren (2017b) Bu çalışmada, 3 vardiya üretim yapan bir fabrikada çalışan şefleri ilk olarak Analitik Hiyerarşi Prosesi yönteminden faydalanarak belirli kriterler yardımıyla kıdem seviyelerine ayırdıktan sonra fabrikanın her bir vardiya için ihtiyaç duyduğu işgücünü karşılamak, planlanan dönem boyunca şeflere verilen izin günlerini düzenlemek, her bir şefin toplam işgücünü dengeli ve adaletli bir şekilde dağıtmak ve en önemlisi kıdem seviyelerini kullanarak niteliği çok olan şefler ile niteliği az olan şefleri aynı vardiyaya olabildiğince atamak gibi problemlerin çözümü için bir model geliştirilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın çözümü için tam sayılı programlama ve hedef programlama kullanılmıştır.

Özcan, Varlı ve Eren (2017) çalışmalarında hidroelektrik santrallerinde çalışan personellerin aylık vardiya çizelgelerini işletmenin kuralları doğrultusunda planlamışlardır. Her bir vardiyaya belirlenen kıdem seviyelerine göre atamalar gerçekleştirmişler ve geliştirdikleri matematiksel model ile personellerin daha dikkatli ve konsantre bir şekilde çalışmalarını sağlamışlardır.

Özalçıcı (2017) Kilis 7 Aralık Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nin 2016-2017 Güz dönemi dönem sonu sınavlarına gözetmen atamak için kullanılmıştır. Önerilen algoritmanın MATLAB yazılımındaki uygulaması ile birlikte, bir saniyenin altında bir sürede tamamlanabilmiştir.

Uygulama

Kısmi zamanlı çalışan öğrencilerin çizelgelenmesi probleminin tanımlanmasından sonucun elde edilmesine kadar geçen uygulama süreci Şekil 1'deki akış şemasında verilmiştir.



Şekil 1. *Uygulama akış şeması*

Problemin ve Problem Türünün Tanımlanması

Bu çalışmada da Kırıkkale Üniversitesi Merkez Kütüphanesinde kısmi zamanlı çalışmakta olan öğrencilerin çalışma günleri ve atandıkları vardiyaların adaletli, dengeli bir biçimde hazırlanması amaçlanmıştır.

Personelin en verimli şekilde çizelgenmesini temel amaç olarak alınan bu problemde gerçek hayatta karşılaşılabilen bazı durumlar göz önüne alınarak bir model önerisi sunmak hedeflenmiştir. Kısmi zamanlı öğrencilerin vardiyalara atanması ve çalışma planı oluşturulması bir personel çizelgeleme problemi olarak tanımlanabilmektedir.

Verilerin Toplanması

Kütüphane personelinden elde edilen tüm veriler şunlardır:

- ❖ Kütüphanede 35'i ikinci öğretim 5'i normal öğretim olmak üzere 40 çalışan bulunmaktadır.
- ❖ Sabah (09:00-12:00) ve öğlen (13:00-16:00) şeklinde iki vardiya bulunmaktadır.
- ❖ Öğrenciler haftanın beş günü çalışmaktadır.
- ❖ Bir vardiyada çalışan öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısının yarısından en fazla 3 kişi eksik veya fazla olması istenmektedir.
- ❖ Öğle arasından sonra daha çok kitap teslimi olduğu için öğle vardiyasında daha fazla sabah vardiyasından fazla öğrenci olması istenmektedir.
- ❖ Bir öğrencinin günde sadece bir vardiyaya gelebilir.
- ❖ Bir öğrencinin üç gün aynı vardiyada olmaması istenmektedir.
- ❖ Üç normal öğretim öğrencisi ders saatleri uymadığı için sadece öğlen vardiyasına gelebilmektedir.
- ❖ İki normal öğretim öğrencisi stajlarından dolayı pazartesi günleri çalışmamaktadır.
- ❖ Bir ay boyunca öğrencilerin çalıştıkları vardiyaların eşit olması hedeflenmektedir.

Çözüm Yönteminin Belirlenmesi ve Matematiksel Model Oluşturulması

Kısmi zamanlı öğrencilerin çizelgelenmesi problemin optimal çözümünün bir bütün kısıtların dikkate alındığı bir hedef programlama modeli çözülmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla hedefteki sapmaların minimize edildiği bir matematiksel model oluşturulmuştur. Oluşturulan bu matematiksel model aşağıda verilmiştir.

Parametreler:

n: Kütüphanede çalışan öğrenci sayısı	n=40
m: Gün sayısı	m=23
l: Vardiya sayısı	l=2
i: Öğrenci indeksi	i=1,2,...,n
j: Gün indeksi	j=1,2,...,m
k: Vardiya indeksi	k=1,2,...,l

Karar Değişkenleri:

$$x_{ijk} = \begin{cases} 1, i. \text{öğrenci } j. \text{günde } k. \text{vardiyaya atanmışsa} & i=1, \dots, n \quad j=1, \dots, m \quad k=1, \dots, l \\ 0 \text{ diğer durumlarda} & \end{cases}$$

d_{i1}^+ : i. öğrencinin hedeflenen sabah vardiya sayısından pozitif sapma değeri $i=1, 2, \dots, n$

d_{i1}^- : i. öğrencinin hedeflenen sabah vardiya sayısından negatif sapma değeri $i=1, 2, \dots, n$

d_{i2}^+ : i. öğrencinin hedeflenen akşam vardiya sayısından pozitif sapma değeri $i=1, 2, \dots, n$

d_{i2}^- : i. öğrencinin hedeflenen akşam vardiya sayısından negatif sapma değeri $i=1, 2, \dots, n$

Kısıtlar:

Kısıt: Günlük personel ihtiyacını karşılama kısıtları:

Sabah vardiyası için ihtiyaç duyulan öğrenci sayısı

$$17 \leq \sum_{i=1}^n x_{ij1} \leq 23 \quad j=1, 2, \dots, m$$

Öğlen vardiyası için ihtiyaç duyulan öğrenci sayısı

$$17 \leq \sum_{i=1}^n x_{ij2} \leq 23 \quad j=1, 2, \dots, m$$

Öğlen vardiyasına gelen öğrenci sayısının daha fazla olması

$$\sum_{j=1}^m (x_{ij1} - x_{ij2}) \leq 0 \quad i=1, 2, \dots, n$$

2. Kısıt: Her öğrenciyi günde sadece bir vardiyaya atama kısıtı:

$$\sum_{j=1}^m (x_{ij1} + x_{ij2}) \leq 0 \quad j=1, 2, \dots, m$$

3. Kısıt: Bir öğrencinin üç gün üst üste sabah veya öğlen vardiyasında olması kısıtı:

$$E_{j=1}^{m-2} (x_{ij1} + x_{i(j+1)1} + x_{i(j+2)1}) \leq 2 \quad i=1, 2, \dots, n$$

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

4. Kısıt: Aynı bölümde okuyan 3,4 ve 5 numaralı normal öğretim öğrencilerinin birlikte öğle vardiyasında olması kısıtı:

$$\sum_{i=3}^5 x_{ij1} = 0 \quad j=1, 2, \dots, m$$

5. Kısıt: Aynı bölümde okuyan 1 ve 2 numaralı normal öğretim öğrencilerinin stajdan dolayı pazartesi günleri çalışmaması:

$$\sum_{i=1}^2 X_{ijk} = 0 \quad k=1,2 \quad j=1,6,11,16,21$$

Hedef Kısıtları

Hedef-1: Planlama dönemi boyunca her öğrencinin atandığı sabah vardiya sayıları mümkün olduğunca eşit olması istenen hedef kısıtı

$$\sum_{j=1}^m X_{ij1} - d_{i1}^+ + d_{i1}^- = 12 \quad i=1,2,\dots,n$$

Hedef-2: Planlama dönemi boyunca her öğrencinin atandığı akşam vardiya sayıları mümkün olduğunca eşit olması istenen hedef kısıtı

$$\sum_{j=1}^m X_{ij2} - d_{i2}^+ + d_{i2}^- = 12 \quad i=1,2,\dots,n$$

Amaç Fonksiyonu

$$\text{Minimize } Z = \sum_{i=1}^n d_{i1}^+ + d_{i1}^- + d_{i2}^+ + d_{i2}^-$$

Modelin çözümünde "Intel (R) Core (TM) i5-3210M CPU@2.50 GHz" işlemcisi, 8 GB belleği ve Windows 10 işletim sistemine sahip bilgisayar kullanılmıştır. İlgili verilerin girilmesiyle model ILOG CPLEX 12.6.2.0 paket program ile model çözülmüştür ve atamalar yapılmıştır. Modelin ILOG CPLEX 12.6.2.0 paket program ile çözümü 7,72 saniyede tamamlanmıştır.

Sonuçların Elde Edilmesi

Çözüm sonucunda bir aylık bir çalışma programı oluşturulmuştur. Matematiksel modelin sonuçları Tablo 1'de verilmiştir. Sabah vardiyaları "S", öğlen vardiyaları ise "Ö" ile gösterilmiştir. Bu tabloda öğrencilerin dengeli bir şekilde atanmaları sağlanmıştır. Sabah vardiyası, öğle vardiyasına mümkün olduğunca eşit ve dengeli dağılmıştır. Bazı öğrencilerin özel kısıtları dikkate alınmış ve istekleri yerine getirilmiştir.

Tablo 1. Bir aylık çalışma planı

Öğrenciler/Günler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
1	X	S	Ö	S	Ö	X	S	Ö	S	Ö	X	S	Ö	S	Ö	X	S	Ö	S	Ö	X	S	Ö
2	X	S	Ö	S	Ö	X	S	Ö	S	Ö	X	S	Ö	S	Ö	X	S	Ö	S	Ö	X	S	Ö
3	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö
4	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö
5	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö
6	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö
7	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö
8	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö
9	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S
10	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö
11	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö
12	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö
13	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S
14	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S
15	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S
16	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö
17	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö
18	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö
19	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S
20	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö
21	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S
22	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S
23	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S
24	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S
25	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S
26	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö
27	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S
28	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S
29	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö
30	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S
31	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö
32	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S
33	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö
34	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S
35	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S
36	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö
37	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö
38	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S
39	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S
40	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö	S	Ö

Bir günde toplam vardiya sayıları Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2’ye göre kısıtlarda belirtilen bir günde öğle vardiyasında daha çok öğrenci olması kısıtının, bir vardiyada en az 17 en fazla 23 öğrenci çalışması kısıtının sağlandığı görülmektedir.

Daha önceden öğrencilerin çalışma planları sekreter tarafından dönemlik olarak, öğrencilerin isteklerini göz önüne alınmayarak yapılmaktaydı. Yapılan bu çizelgeleme ile öğrencilerin dengeli olarak atanması sağlanmıştır. Ayrıca önerilen modelle öğrencilerin özel istekleri de göz önüne alınarak çizelge oluşturulmuştur.

Bu çalışmada modelin etkinliğini göstermek için 5 senaryo (S1, S2, S3, S4, S5) üretilmiş ve çizelgeler oluşturulmuştur. Senaryolar; 40, 50, 60, 70 ve 80 öğrencinin çalışması durumu göz önüne alınarak yapılmıştır.

Tablo 2. *Günlük vardiya sayıları*

Günler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Sabah	18	19	18	19	18	17	20	17	20	17	18	19	18	19	18	17	20	17	20	17	18	17	20
Öğlen	20	21	22	21	22	21	20	23	20	23	20	21	22	21	22	21	20	23	20	23	20	23	20

Bir günde toplam vardiya sayıları Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2’ye göre kısıtlarda belirtilen bir günde öğle vardiyasında daha çok öğrenci olması kısıtının, bir vardiyada en az 17 en fazla 23 öğrenci çalışması kısıtının sağlandığı görülmektedir.

Daha önceden öğrencilerin çalışma planları sekreter tarafından dönemlik olarak, öğrencilerin isteklerini göz önüne alınmayarak yapılmaktaydı. Yapılan bu çizelgeleme ile öğrencilerin dengeli olarak atanması sağlanmıştır. Ayrıca önerilen modelle öğrencilerin özel istekleri de göz önüne alınarak çizelge oluşturulmuştur.

Bu çalışmada modelin etkinliğini göstermek için 5 senaryo (S1, S2, S3, S4, S5) üretilmiş ve çizelgeler oluşturulmuştur. Senaryolar; 40, 50, 60, 70 ve 80 öğrencinin çalışması durumu göz önüne alınarak yapılmıştır.

Tablo 3. Senaryo sonuçları

Senaryolar	S1	S2	S3	S4	S5
Amaç Fonksiyonu Değeri	116	126	136	146	156
$\sum_{i=1}^n d_{i1}^+$	0	0	0	0	0
$\sum_{i=1}^n d_{i1}^-$	59	64	69	74	79
$\sum_{i=1}^n d_{i2}^+$	33	33	33	33	33
$\sum_{i=1}^n d_{i2}^-$	24	29	34	39	44

Oluşturulan senaryolar, amaç fonksiyonu değerleri ve sapmalar Tablo 3'te gösterilmiştir. Senaryolar; 40 öğrenci için S1; 50 öğrenci için S2; 60 öğrenci için S3; 70 öğrenci için S4; 80 öğrenci için S5 olarak ifade edilmiş, her bir senaryo için amaç fonksiyonu değerleri hesaplanmış, hedeften ne kadar saptığı bulunmuştur. Planlama dönemi boyunca her öğrencinin atandığı sabah ve akşam vardiya sayıları mümkün olduğunca eşit olması hedeflenmiş ve sapma olarak gösterilmiştir. ve sabah vardiyasında oluşan sapmaları gösterirken, akşam vardiyasında oluşan sapmaları göstermekte olup, her bir senaryo için hedeften ne kadar saptığı gösterilmiştir. Sapmaların büyük olması, ilk 5 öğrencinin özel durumlarını dikkate alan kısıtlardan kaynaklanmaktadır.

Sonuç

Bu çalışmada Kırıkkale Üniversitesi Merkez Kütüphanesinde kısmi zamanlı çalışan öğrencilerin vardiyalarına atanması problemi ele alınmıştır. Kütüphanede çalışan kırk öğrencinin bir aylık çizelgelemesi yapılması amaçlanmıştır. Sabah ve öğlen şeklinde iki vardiyada öğrencilerin özel durumlarını da dikkate alarak matematiksel model oluşturulmuş, problemin çözümü için hedef programlama yöntemi kullanılmış ve istenilen hedeflere mümkün olduğu kadar ulaşılmıştır. Bu hedefler, her öğrencinin toplam atandığı vardiyaların mümkün olduğunca eşit olması istenmiştir. Kütüphanenin her bir vardiya için ihtiyaç duyduğu öğrenci sayıları eksiksiz bir şekilde karşılanmıştır. Yapılan bu çalışma ile birlikte öğrencilerin her vardiyaya olabildiğince eşit bir şekilde atanması sağlanmıştır.

Bundan sonraki yapılacak çalışmalarda farklı kısıtlar eklenerek tüm öğrencilerin özel durumları dikkate alınabilir, öğrenciler çalıştıkları bölümlere ayrılıp yeniden çizelgelebilir, öğrencilerin çalışma saatleri genişletilerek üç vardiya olarak çizelgeleme yapılabilir. Farklı sektörlerde çalışan personeller için hedef programlama ile çizelgeleme yapılabilir.

Kaynakça

- Akgün, S., Ciritioğlu, C., Eren, T. ve Varlı, E. (2017). Kırıkkale Üniversitesi güvenlik görevlileri için vardiya çizelgeleme problemine bir çözüm önerisi. *Uluslararası Mühendislik Araştırma Ve Geliştirme Dergisi*, 9(2), 1-23.
- Aktürk, M.S., Eren, T. ve Varlı, E. (2017). Tam gün vardiyalı ve özel izin istekli hemşire çizelgeleme probleminin hedef programlama ile çözümü. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 1-16.
- Atmaca, E., Pehlivan, C., Aydoğdu, C.B. ve Yakıcı, M. (2012). Hemşire çizelgeleme problemi ve uygulaması. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 28(4), 351-358.
- Aydın, G. (2009). *Tren Çizelgesi Problemi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Azaiez, M.N. ve Al Sharif, S.S. (2005). A 0-1 Goal programming model for nurse scheduling. *Computers & Operations Research*, 32 (3), 491-507.
- Bağ, N., Özdemir, M. Ve Eren, T. (2012). 0-1 hedef programlama ve ANP yöntemi ile hemşire çizelgeleme problemi çözümü. *Uluslararası Mühendislik Araştırma Ve Geliştirme Dergisi*, 4(1), 2-6.
- Bektur, G. ve Hasgöl, S. (2013). Kıdem seviyelerine göre işgücü çizelgeleme problemi: hizmet sektöründe bir uygulama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 15(2), 385-402.
- Brunner, J.O. ve Edenharter, G.M. (2011). Long term staff scheduling of physicians with different experience levels in hospitals using column generation. *Health Care Management Science*, 14, 189-202.
- Çetin, E.İ., Kuruüzüm, A. ve İrmak, S. (2008). Ekip çizelgeleme probleminin küme bölme modeli ile çözümü. *Havacılık Ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 3(4), 47-54.
- Fırat, M. ve Hurkens, C.A.J. (2011). An improved MIP-based approach for a multi-skill workforce scheduling problem. *Journal of Scheduling*, 15, 363-380.
- Glass, C.A. ve Knight, R. A. (2010). The nurse rostering problem: A critical appraisal of the problem structure. *European Journal of Operational Research*, 202, 379-389.
- Gültekin, N. ve Eren, T. (2014). Demiryolu çizelgeleme probleminin modellenmesi ve çözümü. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 29(2), 235-242.
- Günther, M. ve Nissen, V. (2010). Sub-daily staff scheduling for a logistics service provider. *Künstl Intell*, 24, 105-113.
- Ignizio, J. (1985). Introduction to goal programming. Sage Publications Inc., Beverley Hills, California.
- Kakmacı, Ö. ve Hasgöl, S. (2004). Eğitim kurumlarında karşılaşılan nöbet çizelgesi hazırlama probleminde karar modeli kullanımı. Yöneylem araştırması/endüstri mühendisliği - XXIV Ulusal Kongresi, Gaziantep – Adana.
- Kamuşlı Öztürk, Z., Kasımbeyli, N., Sağır Özdemir, M., Soyuoöz Acar, M., Özçetin, E., Alegöz, M. ve Ceylan, G. (2016). Kullanıcı tercihlerinin dikkate alınması durumunda üniversite ders çizelgeleme problemi. *Endüstri Mühendisliği Dergisi*, 27 (1), 2-16.

- Karaatlı, M. (2010). *Bulanık ortamda çok amaçlı işgücü çizelgeleme: hemşireler için bir uygulama*. Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Isparta.
- Karaöz, B. (2014). *Maden üretim planlaması ve çizelgelemesi üzerine bir tam sayılı programlama önerisi: kar maden örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kağncıoğlu, C.H. ve Yıldız, A. (2006). 0-1 Tamsayı bulanık hedef programlama yaklaşımı ile sınav görevi atama probleminin çözümü. *Anadolu Üniversitesi Bilim Ve Teknoloji Dergisi*, 7(2), 413-429.
- Kalaycı, C.B. (2008). *Öğrenci başarısına odaklı sınav çizelgeleme modeli ve yazılım uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Narlı, M. ve Oğulata, S.N. (2008). Hemşirelerin çalışma vardiyalarının değerlendirilmesi ve çizelgenmesi, *Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, 7, 447-460.
- Özcan, E.C Varlı, E. ve Eren, T. (2017). Hedef programlama yaklaşımı ile hidroelektrik santrallerde vardiya personeli çizelgeleme, *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 10(4), 363-370.
- Özalçacı, M. (2017). Sınavlara gözetmen atama probleminin çözümü için takas bazlı bir algoritma. *Gazi Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2), 492-506.
- Pinedo, M.L. (2005). *Planning and scheduling in manufacturing and services*, Springer.
- Sarucan, A. (1999). *Bir raylı ulaşım sisteminde personel çizelgeleme problemine bütünlük yaklaşım*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Seçkiner, S.U., Kılıç, E. ve Kurt, M. (2004). Personel çizelgelemede bazı pratik sezgiseller. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 3(2), 50-71.
- Seçkiner, S.U. ve Kurt, M. (2005). Bütünlük tur-rotasyon çizelgeleme yaklaşımı ile işyükü minimizasyonu. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 20(2), 161-169.
- Sungur, B. (2008). Bulanık vardiya çizelgeleme problemleri için tamsayı programlama modeli. *Erciyes Üniversitesi İİBF Dergisi* 30(1), 213-227.
- Ünlüsoy, S. ve Eren, T. (2016). Kamusal binalarda temizlik çizelgeleme ve örnek uygulama. *Mühendislik Bilimleri Ve Tasarım Dergisi*, 4(3), 149-155.
- Varlı, E. ve Eren, T. (2017a). Hemşire çizelgeleme problemi ve hastanede bir uygulama. *Akademik Platform Mühendislik ve Fen Bilimleri Dergisi*, 5(1), 34-40.
- Varlı, E. ve Eren, T. (2017b). Vardiya Çizelgeleme problemi ve bir örnek uygulama. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 10(2), 185-197.
- Varlı, E., Alağaç, H. M., Eren, T. ve Özder, E. H. (2017). Sınav görevlisi atama probleminin hedef programlama yöntemiyle çözümü. *Bilge Uluslararası Bilim Ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 105-118.
- Yağcıoğlu, Ş., Çetin, H. ve Güngör, İ. (2016). Kredi Ve Yurtlar Kurumu yöneticileri için vardiya planlamasında bir model önerisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 283-306.

1990 SONRASINDA İKİ A5 ÜLKESİNDE ÇEYREK DÖNEMLER İTİBARIYLA FİNANSAL KABARCIK TECRÜBELERİ: ENDONEZYA ve MALEZYA ÖRNEĞİ

Cengiz SAMUR¹

Öz

A5 ülkeleri 5 Asya ülkesini ifade etmektedir: Endonezya, G. Kore, Malezya, Filipinler, Tayland. Bu ülkeler literatüre Asya Kaplanları diye geçmişlerdir. Diğer taraftan 1997/8 Asya ekonomik krizinin beşiği olup kalbinde yer almışlardır. Krizi en şiddetli şekilde tecrübe etmiş, en büyük hasara uğramış ülkelerdir. A5 ülkelerinde finansal kabarcıkları “çeyrekler itibarıyla” ele almak üzere 2 çalışma tasavvur edilmiştir. Her iki çalışmada dönem, metod, formülleştirme aynı olacaktır. Çalışmalardan ilki G. Kore, Filipinler, Tayland’da kabarcıkları, ikincisi ise Endonezya ve Malezya’daki kabarcık tecrübelerini konu alacaktır. Bu çalışma ikincisidir. Kabarcıklar teorik olarak ülke açısından “finansal aktif piyasası bileşik (ortalama) fiyat endeks seviyesindeki değişiminin (% olarak) enflasyon ve büyüme oranları toplamını (%) bir hayli aşması”dır. Kabarcık patlaması “finansal aktif piyasası ortalama fiyat endeksinde çok keskin bir düşüş”tür. Bu tanım “aktif piyasası nominal ortalama fiyat endeksinin enflasyon ve büyüme oranları kadar değişmesinin tabii olduğunu” esas almaktadır. Söz konusu endeks seviyesi, normalde ancak “büyüme ve enflasyon oranları toplamı kadar” yükselmelidir. Simetrik şekilde büyüme ve enflasyon oranları toplamı ne kadar düşmüşse o ölçüde düşmelidir. Aksine haller finansal piyasalar açısından bir istikrarsızlıktır. Büyüme ve enflasyon oranları toplamına nazaran finansal aktif piyasası fiyat endeksindeki sapma hususunda; kabarcık tanımlanırken %25 ve patlama tanımlanırken %20 kıstas alınmıştır. Finansal kabarcıklar; ülke ekonomisi bakımından kuvvetli bir tehdittir. Zirâ kabarcık patlamaları meydana geldiği takdirde ülke ekonomisine duyulan genel güven büyük bir darbe alabilir, finansal sektörden ve ülkeden finansal fon kaçışına, böylece meselâ para ya da bankacılık krizi gibi finansal krizlere götürebilir. Çalışmada A5 ülkelerinden Endonezya ve Malezya’da 1990 sonrasında finansal kabarcıklar konu alınmıştır. Kabarcıklara “çeyrekler” itibarıyla yaklaşmış, kabarcık oluşumu ve patlaması vakaları ampirik olarak çeyrekler temelinde tanımlanmıştır. Çalışmada çeyrek verileri kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Finansal Kabarcık, Kabarcık Patlaması, Finansal İstikrarsızlık Hipotezi (FİH), Etkin Piyasa Hipotezi (EMH), Endonezya, Malezya.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi İİBF, İktisat Bölümü, cengizsamur@yahoo.com

Financial Bubble Experiences Quarterly in the Two A5 Countries since 1990: Indonesia and Malaysia Cases

Abstract

"A5 countries" term means those: Indonesia, S. Korea (Korean Republic), Malaysia, Philippines, and Thailand. Also these countries are mentioned as "Asian Tiggers" on literature. Moreover, they was at the core of 1997/8 Asian economic crisis. They have experienced the crisis most severely and they have been exposed with the most damage. It is devised two study to examine the financial bubbles happened in the A5 countries, as quarterly. The period, method, and formulas is the same in both studies. The first of them is going to be about bubbles in 3 countries (in S. Korea, Philippines, Thailand), whereas the second is going to be about bubbles in other two countries (Indonesia and Malaysia). This is second of them. In the theoretic frame and in aspect of the country, bubble is a situation such as that "the change (rise) in financial assets price composed-average index exceeds total amount of inflation and economic growth rates, too much." On the other hand, bubble burst is "too severe decline in financial asset price composed index." This definition is based on that "it is natural to change in asset price index level as much as sum of inflation and economic growth rate." In normal, it is necessary to rise at financial assets price index as equal as total of inflation and economic growth rate. Also, as simetrically asset price composed index must decline only as severe as decrease exhibited by the sum of them. Otherwise, the situation is always an instability in aspect to financial markets. About the deviation in the assets price index; (i) as the bubble is defined, the criterium is 25%, and (ii) as the bubble burst is defined, the criterium is 20%, in comparison with the sum of inflation and growth rate. Financial bubbles are too severe threats in respect of the country due to the fact that: when the bubble bursts appear, general reliance on economics of the country may collapse. Consequently, it may cause financial fund to run out financial sector and the country. Thus, it may lead to a financial crisis, e.g., a currency or banking crisis. In this study the financial bubbles occurred since 1990 in two countries (Indonesia and Malaysia) from A5 are scrutinized in according to quarters. They were looked at the bubbles and bubble burst cases as quarters. They were defined, as amprical, in the basic of quarter datas. So, the quarter datas are used.

Keywords: Financial Bubble, Bubble Burst, Financial Instability Hypothesis (FIH), Efficient Market Hypothesis (EMH), Indonesia, Malaysia.

Giriş

“Kabarçık” olgusunu ifade etmek üzere “balon”, “fiyat kabarçığı”, “aktif fiyat kabarçığı”, “spekülâtif kabarçık”, “finansal kabarçık”, “akıldışı sûrette aşırı coşkunluk” (irrational exuberance) (Shiller, 2015: 2, 240) terimleri kullanılmaktadır.

Kabarçığın konusu hisse senedi, tahvil, ...vb bir finansal aktif olabileceği gibi bina (Blanchard and Watson, 1982), arazi (gayrı menkul) gibi bir reel aktif ya da bir ülke parası (Uçan, 2011: 53-4) olabilir.² Oluşumundaki temel faktör bakımından kabarçıklar “rasyonel kabarçıklar”, “irrasyonel kabarçıklar” (asimetrik bilgi kabarçıkları ya da kısaca bilgi kabarçıkları) şeklinde ayrılabilir. Kabarçıkların sebepleri olarak yatırımcıların rasyonel beklentileri, asimetrik bilgi, finansal sektöre çok büyük ölçekte fon girişi ve aşırı finansal genişleme, yatırımcılarda aşırı özgüven ve akıl tutulması³ halleri, sürü psikolojisi, finansal sektörden fon alan reel sektör yatırımcıları açısından ahlâkî tehlike ve aşırı risk üstlenme olgusu kaydedilebilir.

Tek bir finansal aktifle ilgili olarak fiyat kabarçığı “aktifin nominal fiyatının yükselmesi ve içsel (temel) değerini önemli ölçüde aşması”dır. Aktifin carî fiyatının kendi gerçek değerini yansıtmadığı (Stiglitz, 1990), temel (içsel) değerinden sapma kaydettiği (Brunnermeier, Rother, and Schnabel, 2017; Mahmoud, and Others, 2013) bir durumdur. Yatırımcılar bir aktifi eğer yarın daha yüksek bir fiyattan satılabileceklerini bekler iseler o aktifi bu gün satın almaya yönelirler, böylece sözkonusu aktife yönelik talep artar, aktifin şimdiki fiyatı gerçekten de yükselir. Böylece kabarçık meydana gelir (Stiglitz, 1990; Brunnermeier, 2008). Bu takdirde aktif fiyatı ile temel iktisadî faktörler arasında tutarsızlık doğar.

Shiller kabarçıkların tanımlanması hususunda davranışsal finansçıların sosyal, psikolojik faktörleri öne çıkardığını kaydeder. Kendisi de bu yönde düşünmektedir. “Spekülâtif kabarçık” yerine “akıldışı derecede aşırı coşkunluk” (irrational exuberance) teriminin kullanılmasını daha doğru bulur. Ona göre kabarçık yatırımcıların kasten, göz göre göre giriştikleri bir çılgınlık furyası olamaz. “Akıldışı aşırı coşku” spekülâtif kabarçığın psikolojik temelidir. Kabarçık esas olarak bir haldir ki onda; “fiyat artış haberleri yatırımcıların kendilerini aşırı zinde ve özgüven içerisinde hissetmelerini daha bir kamçulamakta, aşırı zinde ruh hâli bir şahıstan diğerine psikolojik kanallarla hızla bulaşmakta, fiyat artışlarının doğru olduğuna dâir pek çok hikâye türemekte, -reel- yatırımın gerçek değerine dâir şüphelere rağmen, -finansal aktife-

2 Kindleberger; spekülâtif ticarete en fazla konu olan nesnelere emtia ihracatı, emtia ithalatı, ülke içerisinde ya da ülke dışındaki ziraî araziler, şehirlerdeki arsalar, yeni bankalar, çeksenet kıran tefeciler, hisse senetleri ve tahviller, büyük şirketler, alışveriş merkezleri, ofis binaları sûretinde sıralar (Kindleberger, 2004:11-2). Ayrıca tarihî olarak spekülâsyon ve kabarçıklara konu olan nesnelere ilgili 2 liste kaydeder (Kindleberger, 2004:67-70 ve 354-62) ki ilki özet ve ikincisi teferruatlıdır.

3 Bu durumu ifade için İngilizce’de Euphoria (Aşırı kofluk, kendini aşırı zinde hissetme, kendinden geçme, akıl dışı iyimserlik sersemliği) ve Exuberance (Taşkınlık, aşırı coşku, kendini kapırtma, aşırı coşkudan kendinden geçerek ne yaptığını bilememe) kelimeleri kullanılıyor.

önceden para yatırmış olanları kiskanarak yatırım yapmak isteyenler çığ gibi büyümektedir” (Shiller, 2015:2), tabiatıyla böyle bir iklimde sözkonusu aktif fiyatı uçuşa geçmektedir.

Aktif fiyatında her yükseliş kabarcık oluştuğu anlamına gelmez. Eğer piyasaya kuvvetli ve sağlam bilgi girişi sebebiyle bir aktifin fiyatı yükselmişse bu, bir kabarcık değildir.⁴

Kabarcıklar ülke ekonomisinde reel etkilere sahiptir (Blanchard and Watson, 1982). Gerek oluşma safhasında, gerekse patladığında kaynak dağılımını bozar, piyasanın etkinliğini zayıflatır. İktisadî aktörlerin piyasalara ve ülke ekonomisine dâir güvenleri azalır. Finansal kabarcıkların varlığı finansal piyasaların tam etkin işlemediğine, “etkin piyasa hipotezi” teorisinin realite ile örtüşmediğine (Mahmoud, and Others, 2013), piyasanın başarısızlığa düşmüş olduğuna delâlet eder ve ülke ekonomisinde finansal alan ile reel alan arasında bir derecede kopukluk ve uçurum bulunduğunu ortaya koyar. Aktif fiyat kabarcıklarının varlığı, bunlar patlamamışken bile, başta bankacılık olmak üzere finansal sektörle ilgili olarak “sistemik riski” artırır, finansal sistemi daha kırılgan hâle getirir (Brunnermeier, Rother, and Schnabel, 2017).

Kabarcık er ya da geç mutlaka patlar mı? Münakaşa konusudur. Varlığı ve gittikçe büyümekte olduğu biliniyor ise kabarcık varlığını sonsuza dek devam ettiremez, mutlaka patlayacaktır. Nitekim rasyonel kabarcıkta hal böyledir. Yatırımcılardan piyasaya yön verebilecek ölçüde büyük bir kısım kabarcıktan haberdar ise onun gelecekte patlayacağını düşünürler, patlayacağını düşündükleri andan hemen önce harekete geçerek kendileri patlatırlar (Stiglitz, 1990). Çünkü elindeki kâğıtları elden çıkarmakta eğer geç kalırsa ve kabarcık patlamasına bu şekilde yakalanırsa çok büyük bir zarara uğrayacaktır. Varlığından hiçbir yatırımcı haberdar değilse kabarcık varlığını çok daha uzun süre devam ettirebilir.

Tarihte meşhur kabarcıklara örnekler olarak Lâle Çılgınlığı (Şubat 1634-Şubat 1637, Hollanda) (Garber, 1989, 1990; Camerer, 1989), Mississippi Kabarcığı (Haziran 1720) (Garber, 1990), Güney Denizi Kabarcığı (Haziran 1719-Ağustos

4 Camerer aktif fiyatında yükseliş ve içsel değerden sapma olgusunun adlandırılması hususunda yükselişin şiddetli ve çok hızlı olup olmadığı kriter alınarak bir ayrıma gitmiştir: Kabarcık ve fiyat şişkinleşmesi (fad). Eğer fiyat artışı çok hızlı ve şiddetli ise bu, kabarcık mahiyetindedir. Diğer taraftan eğer fiyat artışı hızlı sûrette değil derece derece gerçekleşmişse bu, kabarcık niteliği taşımaz; bir “fiyat şişkinleşmesi” mahiyetindedir (Camerer, 1989).

1720) (Garber, 1989 ve 1990), İngiltere’de demiryolları çılgınlığı (1844-47) (Odlyzko, 2010) kaydedilebilir.⁵

1980’lerde yarış atı tayı (yavrusu) kabarcığı⁶ (Camerer, 1989), ABD’de menkul kıymet piyasası kabarcığı ve çöküşü⁷ (1984-7), 1986-90 arasında Japonya’da emlak ve menkul kıymet piyasalarında görülen balon⁸ (Heisei kabarcığı) (Shiratsuka, 2005), 1990’ların sonlarında ve 2000’lerin başında internet⁹ kabarcığı¹⁰ (Steimetz, 2008; Abreu and Brunnermeier, 2003), ABD’de 2002-6 arasında ev fiyatları¹¹ balonu (Byun, 2010; Shiller, 2015:260), 2008’de Hollanda’da görülen finansal şok (Mahmoud, and Others, 2013), 2018’de sanal (kripto) para (bitcoin)¹² hadisesi kabarcık tecrübelerine yakın dönemlerden kimi örneklerdir.

5 Garber tarihte meşhur ilk 3 kabarcık tecrübesinde aktif fiyatında yükselişin piyasa temellerindeki değişme ile tutarlı halde gerçekleştiğini iddiâ etmektedir. Zira ona göre aktif hakkındaki bilgi ve gelecekte sağlayacağı kazanca dâir tahmin de “aktifin şimdiki temel değeri” hususunda önemli bir unsurdur. İlk 3 vakada aktifin temel değeriyle ilgili olarak bu açıdan olumlu değişimler meydana gelmiştir. Aktifin cari fiyatında görülen yükseliş temel değerinde gerçekleşen artışın yansımından ibârettir (Garber, 1989 ve 1990). Yatırımcıların cinnet hallerinin, aktiflere akıl tutulmasına yaşarcasına saldırıp satın almalarının sonucu değil. Bu perspektif bir bakıma aktif fiyatında içsel değerden bir sapma gerçekleşmediğini ileri sürmektir ki kabarcığın gerçekte oluşmadığı sonucuna götürür. Bu, yaygın görüşle tezat halde olup hayli tartışma götürür bir iddiâdır.

6 Birinci sınıf yarış atı yavrusu (tay) fiyatı 1970’lerde 500 000 \$ iken 1983-4’te 13,1 milyon \$’a çıkmıştı. 1984’ten itibaren fiyat hızla düşmeye başladı (Camerer, 1989).

7 S&P 500 endeksi; Haziran 1983’te 422,12 iken Temmuz 1984’te 362,64’e inmiş, sonra artışa geçerek Kasım 1984’te 389,16’ya ve Ağustos 1987’de 722,26’ya ulaşmış (zirve), Aralık 1987’de 536,41’e düşmüştür (çöküş) (*S&P 500 – 90 Year Historical Chart/All Years*). Endekste değişme; Temmuz-Kasım 1984’te %7,313, Kasım 1984-Ağustos 1987 döneminde %85,59, Ağustos-Aralık 1987 döneminde %25,73 ve Aralık 1987-Ocak 1988 döneminde %3,76’dır. Buna göre kabarcık Temmuz 1984’te başlamış, Ağustos 1987’de zirveye ulaşmış, Aralık 1987’de ise patlamıştır.

8 Nikkei 225 endeksi; 1984’te 11.542,6, 1985’te 13.113,32 iken 1986’da 18.701,3’ye, 1989’da 38.915,87 olarak zirve seviyesine çıkmış ve 1990’da 23.848,71’e düşmüştür (*Historical data in Nikkei 225, annual, 1990-2000*). Endekste değişme; 1984-5 döneminde %13,61, 1985-6 döneminde %42,61, 1986-9 döneminde %108,09 ve 1989-90 döneminde %38,72’dir. Kabarcık 1986’da başlamış, 1989’da zirvesine ulaşmış, 1990’da ise patlama göstermiştir.

9 1996’da Yahoo.com portalı hisselerinin arz edilmesiyle piyasada büyük bir heyecan dalgası oluşmuştur. Yahoo hisse senetleri fiyatlarında hızlı bir artış gerçekleşmiştir. Öyle ki, 2000 yılında Yahoo hisse senetleri kupon başına 240 \$’dan alınıp satılır olmuştur. Fakat tam 1 yıl sonra Yahoo hisse senetlerinde öyle bir çöküş yaşanmıştır ki 1 kupon ancak 30 \$’dan satın alıcı bulabilmiştir (Steimetz, 2008).

10 Nitekim ABD’de teknoloji hisselerinin ağırlıkta olduğu Dow Jones endeksi; 1991’de 5.408,12 iken 1994’te 6.259,47, 1999’da 17.119,21 sùretinde zirvesine ulaşmış, 2001’de 14.210,59’a ve Eylül 2002’de 10.507,23’e inmiş ve 2002 sonunda bir miktar toparlanarak 11.553,16 seviyesinde gerçekleşmiştir (*Dow Jones – 100 Year Historical Chart/30 Years*). Endekste değişme; 1991-4 döneminde %15,74, 1994-9 döneminde %173,49, 1999-2001 döneminde %16,99 ve 2001-2002 (Eylül) döneminde %26,06, Eylül-Aralık 2002’de ise %9,95 olmuştur. Teknoloji hisselerine dâir kabarcık 1994’te başlamış, 1999’da zirvesine erişmiş, 2001’de de patlama kaydetmiştir.

11 Robert Shiller’in inşa ettiği ev fiyatları reel endeksi 2002’de %95,7 iken 2006’da %160,7’ye çıkmış (artış yaklaşık %65,7), 2009’da ise hızla düşerek %105,7’ye inmiştir (Byun, 2010).

12 Kabarcıklar üzerine eserleri sayesinde Nobel iktisat ödülü almış olan Robert J. Shiller Eylül 2017’de Quartz’a verdiği bir mülâkatta “Bitcoin spekülâtif balonlara en iyi örnektir” demektedir.

Finansal piyasa ile ilgili olarak kabarcık “ortalama fiyat endeksinde çok büyük bir sıçrama gerçekleşmesi”dir (Samur, 2011).

Kabarcıklar konusunda “kabarcık oluşumu”ndan ve “kabarcık patlaması”ndan bahsedilebilir. “Kabarcık” kavramından, aksi belirtilmedikçe, “kabarcık oluşumu” anlaşılır. Bu, “pozitif kabarcık” sûretinde de adlandırılır. Çünkü hesaplandığında kabarcık büyüklüğü pozitif bir değer olur. Pozitif kabarcık kısaca aktif fiyatında veya ortalama endekste çok büyük bir artışı ifade eder.

Kabarcık patlaması “aktif fiyatında veya piyasa fiyat endeksinde çok şiddetli (keskin) bir düşüş meydana gelmesi”dir (Samur, 2011). Aynı anlama gelmek üzere kimi zaman “negatif kabarcık” terimi kullanılmaktadır. Çünkü bu durumda hesaplandığında kabarcık büyüklüğü negatif bir değer çıkmaktadır. Kabarcık patlaması (negatif kabarcık) kısaca aktif fiyatında veya fiyat endeksinde büyük bir çöküştür, öyle ki aktifin cari fiyatı veya nominal fiyat endeks seviyesi içsel (temel) değer in çok altına iner (düşer). Aktif fiyatında düşme, eğer çok keskin ve âni sûrette değil, peyderpey gerçekleşmişse kabarcık patlaması mahiyeti taşımaz.

Finansal piyasa itibarıyla fiyat kabarcığı ampirik açıdan “nominal ortalama fiyat endeksinde çok büyük bir sıçrama vukû bulması”dır (Samur, 2010). Öyle ki endekste değişme (artış) derecesi enflasyon ve büyüme oranları toplamından en azından %25 kadar daha fazla olmalıdır. Benzer sûrette kabarcık patlaması ampirik olarak endekste keskin bir düşüş (şiddetli bir çöküş)tür. Öyle ki düşüş derecesi enflasyon ve büyüme oranları toplamını mutlak değerce en az %20 aşmış olmalıdır.

A5 ülkeleri Endonezya, G. Kore, Malezya, Filipinler ve Tayland şeklinde sıralanabilir. Bu ülkeler ilk olarak 1997/8 öncesi 30 yıllık dönemde çok yüksek, sürekli bir iktisadî büyüme tutturmuşlar, mucizevî bir sanayileşme-kalkınma trendi sergilemişlerdir. Nitekim bu münasebetle literatürde Asya Kaplanları diye de geçmektedirler. Fakat diğer taraftan 20. yüzyılda gelişmekte olan ülkelerin karşılaştığı en büyük iktisadî kriz durumundaki 1997/8 Asya krizinin merkezi durumundadırlar. Krizi en şiddetli şekilde tecrübe etmiş, ondan en büyük hasarı almışlardır.

Bu çalışmada 1990’dan itibaren iki A5 ülkesinde (Endonezya, Malezya’da) tecrübe edilen kabarcıklar “çeyrek dönemler bakımından” irdelenmiştir. Kabarcık oluşumu ve patlamalarını teşhiste kullanılan tanım 4 unsur üzerine inşa edilmiştir: (i) Finansal aktif piyasası nominal ortalama (bileşik) fiyat endeksinde değişme (ΔE , %), (ii) enflasyon (p), (iii) reel iktisadî büyüme (g), (iv) endeks açısından minimum (asgarî) sapma derecesi (k).

Çalışmada çeyreklik verilerle hareket edilmiştir. Esas alınan formül (Samur, 2010);

$$V_B = \Delta E - [(\pi + g) \pm k]$$

şeklinde. Pozitif fiyat kabarcığı tanımlanırken k değeri parantez içerisine “+” işaretli olarak girmekte ve 0,25 olmaktadır. Bu takdirde $V_B > 0$ olmalıdır ki olguya fiyat kabarcığı olarak tanım getirilebilsin. Fiyat çöküşünde k parantez içerisine “-” işaretli olarak dâhil olmakta ve 0,20 kabul edilmektedir. Bu durumda ancak $V_B < 0$ çıkmışsa olguya “kabarcık patlaması” teşhisi konulabilmektedir.

Finansal kabarcık vakaları üzerine bazı çalışmalar olarak Blanchard and Watson (1982), Bordo and Jeanne (2002), Komáromi (2004), Samur (2010, 2011)’e yer verilebilir.

Bu çalışmanın metodu ve formülleri Samur (2010 ve 2011)’den alınmıştır.

A5 ülkelerinde kabarcıklar üzerine henüz yayınlanmamış halde 2 çalışma mevcuttur: Bunlardan ilkinde 5 ülke açısından ve “yıllar itibarıyla” kabarcıklar konu alınmaktadır. İkincisinde diğer 3 ülkede (G. Kore, Filipinler, Tayland’da) kabarcık tecrübeleri “çeyrek dönemler itibarıyla” incelenmiştir.

Takip eden kısımda kabarcıklara dâir teorik perspektifler incelenecektir. Üçüncü kısımda 2 ülkede kabarcık teşekkülü ve patlamaları ampirik olarak ele alınacaktır. Dördüncü kısımda değerlendirme ve ulaşılan sonuçlara yer verilecektir.

Kabarcıklar Üzerine Teorik Perspektifler

Kabarcıklar hususunda teorik alanda 2 ana yaklaşım kaydedilebilir: *Etkin Piyasa Hipotezi* (klâsik-neoklâsik perspektif) ve *Finansal İstikrarsızlık Hipotezi* (FİH) (Minsky-Kindleberger).

Etkin Piyasa Hipotezi (EMH) yaklaşımı: Klâsik-neoklâsik perspektife dayanmaktadır. Başlangıçta sermaye piyasalarında aktif fiyatlarında değişmeyi izah etmek üzere inşa edilmiş ve yerine “Tesadüfi Yürüyüş Hipotezi” (RWH) terimi¹³ kullanılmıştır. Etkin Piyasa Hipotezi terimini ilk defa Eugene F. Fama kullanmış ve tanımlamıştır (Fama, 1965). Konu üzerine öncü çalışmalar yine Fama’ya aittir. Fama (1965, 1970 ve 1991) neredeyse klâsikleşmiş çalışmalardır.¹⁴

Genel bir terimle Etkin Piyasa Hipotezi “*piyasada aktif fiyatının sözkonusu aktife ve onu ihraç eden şirkete dâir mevcut tüm bilgiyi her an yansıttığını ve içerdiğini*” (Fama, 1970, 1991) ifade eder. Bir piyasa eğer fiyatlar mevcut tüm bilgiyi dâima tam olarak yansıtıyor ise ancak o takdirde “etkin” diye adlandırılır (Fama, 1970) ve ide-

13 Tesadüfi Yürüyüş Hipotezi (RWH)’ne göre aktif fiyatları gelecekte piyasaya giren her yeni bilgiye mutlaka uyarlanacaktır. Bir aktörün bu gün yatırım yaptığı bir kâğıtla ilgili olarak gelecekte lehte haberlerin piyasaya düşmesi sâdece bir ihtimaldir. Tabiatıyla sözkonusu aktif fiyatının buna intibak ederek gelecekte yükselecek olması, sonuçta aktörün kazanç elde etmesi bir tesadüften ibârettir. Bu, piyasada fiyatların hangi patikadan yürüyeceği, bir diğer ifadeyle fiilen muayyen bir patikayı takip etmiş olması “tesadüf” niteliğinde demektir. Tabiatıyla bir aktifin fiyatı gelecekte tamamen tesadüfi sûrette seyretmektedir, hiç kimse tarafından tam olarak asla tahmin edilemez.

14 Etkin Piyasa Hipotezi literatürü üzerine kısa bir tarihçe için (Sewell, 2011)’e müracaat edilebilir.

aldır. Belli bir aktör aktifle ilgili olarak diğer aktörlerden asla daha fazla bilgiye sahip değildir. Bu yüzden spekülâtif ticaretten diğer aktörlere kıyasla çok daha büyük (anormal ölçüde) kâr/kazanç elde edemez. Piyasaya yeni bir bilgi düştüğünde fiyat ona mutlaka derhal uyarlanır. Bir bütün olarak piyasa aktife dâir tüm bilgiyi kullanır. Tek bir aktöre göre bir bütün olarak piyasanın (aktörlerin hepsinin) bilgisi daha fazla ve daha doğrudur. Tabiatıyla tek bir aktörün performansı piyasanın performansını asla geçemez. Piyasa asla yanılmaz, en doğru fiyatlamayı yapar. Fiyatlar içsel değeri ve aktife dâir mevcut bilgi/haberleri tam ve doğru olarak her an yansıtır. Fiyata dâir yanlış tahminde bulunabilecek aktörler elbette vardır, fakat onların yanlış tavırlarını ve bu tavırlarının fiyat üzerindeki tesirlerini diğer aktörler reaksiyoner sûrette ticarete girerek mutlaka düzelterekler, sonuçta aktif fiyatı olması gereken seviyeye inecek ya da çıkacaktır.

Fiyatın yansıttığı bilgi setinin tabiatı (Fama, 1970) ve genişliği kıstas alınarak Etkin Piyasa Hipotezi 3 türe ayrılmıştır (Fama, 1970, 1991; Clarke and Others, 2001; Degutis and Novickyte, 2014): *Zayıf sûrette etkin piyasa (weak form)*, *yarı kuvvetli sûrette etkin piyasa (semi-strong form)*, *kuvvetli sûrette etkin piyasa (strong form)*.

Zayıf sûrette etkin piyasa hipotezinde “carî fiyat aktifin yalnızca geçmiş tarihteki fiyat ve getiri trendine dâir tüm bilgileri yansıtır (Fama, 1970; Clarke and Others, 2001).” Aktörler yalnızca mâzideki fiyat serilerine bakarak gelecekte kaydedeceği fiyat ve temin edeceği kazanç seviyesini tahmin ederler. Ona göre tavır belirlerler. Carî fiyatların teşekkülü ve uyarlanması itibarıyla sözkonusu olan bilgi seti aktife dâir sâdece tarihî fiyatlardan ve geçmişteki getirilerden ibârettir (Fama, 1970).

Yarı kuvvetli sûrette etkin piyasa hipotezi “carî fiyatın aktifle ve ihraç eden şirketle ilgili olarak kamuya (hâriçtekilere) ilân edilip mal olmuş, alenî haldeki mevcut tüm bilgileri” yansıtır içerdiğini iddiâ eder (Fama, 1970; Clarke and Others, 2001). Kamuoyuna beyan edilmiş bilgiler direkt olarak sözkonusu aktif ve ihraç eden şirketle ilgili (yayınlanmış yıllık raporlar, bilanço, finansal durum, geleceğe dönük stratejiler, bölünme ya da birleşme, sermaye artırımı planları, ... vs.), finansal tabiatla olabileceği gibi aktifle ancak dolaylı sûrette alâkalı, ülke ekonomisi ile ilgili genel bilgiler (ülke ekonomisine dâir güven, işsizlik, enflasyon, bütçe dengesi, kur seviyesi, makroekonomik unsurlara dâir beklentiler, ... vs.) şeklinde de olabilir. Kamuya mal olmuş bilgi aktifin ya da şirketin geçmişteki fiyat ve kazanç trendini de içerir, ancak ondan ibâret değildir (Clarke and Others, 2001). Aktörler kamuya açık tüm bilgileri kullanarak tavırlarını belirlerler. Burada aktörler daha geniş bir bilgi demeti ile hareket etmekte, fiyatlar daha geniş bir bilgi demetine göre oluşmaktadır.

Kuvvetli sûrette etkin piyasa hipotezinde “carî fiyat umuma ilân edilmiş (hâriçtekilere açık) veya hususî (şirket itibarıyla içerdekilere âit) halde mevcut tüm bilgileri” aksettirip içermektedir (Fama, 1970; Clarke and Others, 2001). Burada tavır alırken aktörlerin dayandığı, fiyatın oluşumuna esas teşkil eden bilgi demeti

daha da genişlemiştir: Aktifle ilgili olarak hem geçmişteki fiyat trendi, hem umu-
mun sahip olduğu (dışarıdakilere âit) ve hem de şirket yöneticilerinin sahip oldu-
ğu (umuma ilân edilmemiş, içerdekilere âit) tüm bilgilere dayanmaktadır. Şirket
yöneticilerinin (içerdekilerin) tekel hâlinde sahip olduğu, hâriçteki aktörlerin sa-
hip olmadığı bir bilgi yoktur. Tabiatıyla şirket yöneticilerinin tekel hâlinde bir ta-
kım bilgilere ulaşmaları ve bu bilgileri kullanarak spekülâtif ticarete girip hâriçteki
aktörlere göre anormal ölçüde yüksek kazanç elde etmeleri mümkün değildir.¹⁵

Saf şekli itibarıyla EMH orta ve uzun vadede gerçekte bir kabarcığın meydana
gelebileceğini reddeder. Bir bakıma ciddî büyüklükte bir kabarcığın var ola-
bileceğini kabul etmez. Rasyonel ve tam bilgi sahibi tâcirler arbitraja girecekler
ve kabarcığın oluşumunu (büyümesini) önleyeceklerdir. Finansal piyasalar “tam
etkin” işler, aslen “istikrarlı”dır, tabiatıyla kabarcık imkânsızdır. Kabarcıklar an-
cak anlık, kısa dönemde doğabilir, fakat piyasa tam etkin çalışacak ve onu temiz-
leyecektir. Orta ve uzun vadede kabarcıkların varlığı, bir diğer ifadeyle devamlı
sûrette ve önemli derecede büyüyen kabarcık ile realitede karşılaşılmayacaktır.

Rasyonel ve tam bilgi sahibi, basiretli tüccarlar piyasayı uzun dönemde âdeta
terbiye ederler, rayından çıkma meyli sergilediğinde tekrar rayına sokarlar. Şu
halde kabarcıklar hususunda orta ve uzun dönemde finansal alan piyasanın kendi
dinamikleri sâyesinde “kendiliğinden” temizlenecektir. *Kabarcık ancak bir safha-
ya kadar büyüyebilecek, sonrasında mutlaka patlatılacaktır.* Rasyonel kabarcıklar yak-
laşımı aslında etkin piyasa hipotezine dayanır.

*Finansal İstikrarsızlık Hipotezi (FİH) – Aşırı Finansal Yatırım (Minsky-
Kindleberger) yaklaşımı:* Post Keynesyen (Minsky, 1978:3) bir perspektif, Keynes’in
“Genel Teori”sinin özünün bir yorumudur (Minsky, 1992). Mimarı Minsky, en
önde gelen temsilcisi Kindleberger’dir. Finansal piyasaların etkin ve istikrarlı ol-
madığı, müdâhale gerektiği sonucuna varır.¹⁶ Kapitalist ekonomide finansal pi-
yasalar tabiatları gereği başta yatırımların finansmanı ile ilgili olmak üzere temel
problemler, sonuçta “finansal istikrarsızlık” üretir. Finansal piyasalar doğru fiyat-
lama yapamaz. Bu piyasalar için “istikrarsızlık” asıldır.¹⁷ Kabarcıklar hususunda
da böyledir. Finansal piyasalarda herhangi bir dönem itibarıyla ya “aşırı yatırım”
ya da “kabarcık patlaması” müşâhede edilir.¹⁸

15 “İçeridekiler” (insiders) ve “dışarıdakiler” (outsiders) ayrımı firma yönetimi itibarıyla ger-
çekleştirilmektedir. Firma yönetiminde yer alanlar “içerdekiler”, dışında olanlar ise “dışa-
rıdakiler” mahiyetindedir.

16 Etkin Piyasa Hipotezi (EHM)’nin tam aksini ileri sürer:

17 “Bütün kapitalist ekonomiler istikrarsızdır, fakat kimi kapitalist ekonomiler diğerlerine izâfeten daha
fazla istikrarsızdır.” (Minsky, 1982)

18 Finansal İstikrarsızlık Hipotezi; finansal piyasaların tabiatları gereği zorunlu olarak dâima
istikrarsızlık ürettiğini, aslen etkin çalışmayıp tam doğru fiyatlama yapmadığını, ken-
di dinamikleri ile otomatik olarak istikrarsızlıktan temizlenemeyeceğini, sonuçta devletin
müdâhalesini ve tanzimini savunduğu için “Keynes’e dayanmaktadır. Fakat diğer taraftan
finansal istikrarsızlıkların doğabilmesi için mutlaka parasal istikrarsızlığın (aşırı para ve kre-
di genişlemesinin) varlığını şart koşmaktadır. Bu yönüyle monetarizmi hatırlatmaktadır.

Kapitalist ekonomide “finansal istikrarsızlık” finansal alanda kapitalist işle-
yişin bizzat eseridir (Minsky, 1978:2, 1982, 1986b). Homoeconomicus tipteki fi-
nansal aktörlerin davranışlarından (Şen ve Altay, 2010) ileri gelir. İstikrarsızlık
olgusunun tohumları istikrarlı dönemde atılır.

Finansal İstikrarsızlık Hipotezi yatırımların finansman şeklinin ve finansal
alanda aşırı borçlanma olgusunun kapitalist ekonomide finansal sistem üzerinde-
ki tesirlerini merkez alır (Minsky, 1992).

Kapitalist ekonomide finansal alanda yatırımlarla ilgili olarak, fizikî serma-
ye varlıklarının işletilmesinden gelecekte beklenen nakit gelir akımları ile firma-
nın sözleşmeye dayalı borç taahhütleri mukâyese edildiğinde, üç tür finansman
tarzı görülmektedir (Minsky, 1978:15, 1986a:230, 1992; Karadağ, 2004:65): Hedge,
spekülâtif ve Ponzi finansman. Gelecekte beklenen nakit gelir akımı; Hedge fi-
nansman biriminde firmanın sözleşmeye dayalı tüm borç taahhütlerini, spekülâtif
finansman biriminde sâdece kısa vadeli borç taahhütlerini (faiz ödemelerini) aş-
makta, fakat ana para borç ödemelerinin altında kalmakta; Ponzi finansman bi-
riminde ise kısa vâdeli borç taahhütlerini (faiz ödemelerini) dahi karşılayama-
maktadır (Minsky, 1986a:230). Hedge finansman biriminde firma finansal açıdan
son derece sağlam iken özellikle Ponzi finansmanda ise firma aksine finansal açı-
dan büyük bir kırılganlığa sahiptir. Ülke ekonomisinde zinde, başarılı, istikrarlı
dönemler yaşanıyor iken finansal alanda istikrarsızlığa götürecek ve kırılganlığı
artıracak ilişkiler doğar. Zirâ istikrar altında iken gittikçe Hedge finansmandan
spekülâtif finansman ve dahası Ponzi finansmana kayma gerçekleşmektedir. Beri
taraftan Hedge finansmana göre spekülâtif ve asıl Ponzi finansmanın genişleye-
rek ağırlık kazanması finansal sistemi daha kırılgan hâle (Minsky, 1986a:230-2,
1992; Esen, 2011) getirmektedir.¹⁹ Bu minvalde kapitalist ekonomide “istikrarsız-
lık” bizzat “istikrar”ın zorunlu bir sonucudur.

Minsky ve Kindleberger perspektifinden kabarcığın 2 ana safhası mevcuttur:
(a) Aktif fiyatlarında şişkinleşme; kabarcığın oluşması safhası (boom) ve (b) aktif
fiyatlarında çöküş (kabarcığın patlaması) safhası (burst, crash).

Kindleberger’e göre²⁰ kabarcık anatomisini Minsky 5 aşamadan ibâret görür:
(1) Başdöndürücü karışıklık, kargaşa (icat ve keşifler dalgası, yeni bir lokomotif
sektörün doğması), (2) Endüstride genişleme (lokomotif sektör açısından talepte
genişleme ve fiyatlarda artış), (3) Öfori (finansal alanda aşırı iyimserlik havası ve
yatırımcılarda kendini aşırı zinde hissetme ruh hâli), (4) Aşırı ticaret (lokomotif
sektöre dâir kâğıtlara aşırı talep ve fiyatlarında aşırı değerlenme), (5) Yüksek kâr

19 Tek bir firmanın Ponzi finansman metoduna yönelmesi finansal sistem üzerinde olumsuz,
ciddi bir etki doğurmayabilir. Fakat firmaların büyük bir çoğu Ponzi finansman tarzına
kayarsa tüm finansal sistem âdeta bir *kumarhâneye* dönecektir (Karadağ, 2004:66-7).

20 Minsky 5 safhayı açıkça beyan etmemiştir. Sözkonusu safhaları Minsky’ye atfen Kindleber-
ger sıralar. Kabarcık anatomisi hususunda 5 safha yine Investopedia’da da Minsky’ye atfen
yer almaktadır (Investopedia,).

realizasyonu yönünde öncü teşebbüsler, aşırı iyimserlik havasının kaybolması, finansal alanda panik ve fiyatlarda çöküş (kabarcığın patlaması safhası).

Kabarcıklar hususunda genel olarak asimetrik bilgi modelleri Minsky-Kindleberger'in "finansal istikrarsızlık hipotezi" çizgisine oturmaktadır.

Brunnermeier (2008) kabarcıkları izah için geliştirilen teorileri 4 sınıfta toplamaktadır: (i) Rasyonel beklentiler (yatırımcıların homojenliği; hepsinin simetrik, tam, aynı ve eşit bilgiye sahip olması) merkezli yaklaşım, (ii) Asimetrik bilgi merkezli yaklaşım, (iii) Rasyonel beklentilere ve tam bilgiye sahip yatırımcılar ile eksik bilgiye sahip yatırımcılar arasındaki etkileşimi merkez alan yaklaşım, (iv) Yatırımcıların heterojenliğini merkez alan yaklaşım.

Rasyonel beklentiler orijinli bakış açısına "rasyonel kabarcıklar"²¹ yaklaşımı da denilmektedir. Yatırımcılar homojendir. Tüm yatırımcılar birbirleriyle eşit bilgidedirler, yani aktifin temel değeri hususunda aynı bilgilere sahiptirler (Brunnermeier, 2008). Diğer taraftan yatırımcılar aktif hakkında tam bilgi sahibidirler (Camerer, 1989); aktifi ihraç edenler (aktifin konusu reel varlıkların mülkleri) ile bilgileri eşittir. Bir diğer deyişle aktifi arz ve talep edenlerin bilgileri simetriktir. Tüm yatırımcılar rasyonel hareket etmektedirler. Kabarcık meydana gelmiş olduğundan yatırımcılar haberdardır. Ancak kabarcığın henüz patlamayıp daha da büyüyeceğini; aktifi gelecekte daha yüksek fiyattan satabileceklerini, patlamadan önce elden çıkarabileceklerini hesap etmekte; bu sâikle bu günden sözkonusu aktifi satın almaktadırlar.²² Bu yaklaşım "etkin piyasa hipotezi" ile tutarlıdır. Rasyonel kabarcıkların gelişmesi kimi zaman "Ponzi oyunu" veya "zincir oyunu", "piramit oyunu"na benzetilmektedir.

Asimetrik bilgi yaklaşımında yatırımcılar ile aktifi arz edenlerin bilgileri simetrik değildir. Finansal yatırımcılar aktife kaynaklık eden reel varlık ya da projenin gerçek değeri hususunda sözkonusu reel varlığın sahiplerine (aktifin ilk arz edicilerine) kıyasla daha az ve zayıf bilgiye sahiptirler (Camerer, 1989). Ancak böyle olduğundan tabii ki haberdar değildirlere. Kabarcığın varlığı yaygın sûrette bilinmemektedir, çoğu yatırımcının durumdan apaçık şekilde haberi yoktur.²³ Onlar aktif fiyatının, gerçekten temel değeri yükselmekte olduğu için arttığını ve gelecekte daha da artacağını düşünmekte; hâliyle gelecekte bugünkünden daha

21 Camerer (1989)'da "Rasyonel kabarcıklar" yerine "büyüyen kabarcıklar" ve "asimetrik bilgi kabarcıkları" yerine "bilgi kabarcıkları" denilmiştir.

22 Rasyonel kabarcıklar üzerine öncü ve en önemli çalışma Blanchard and Watson (1982)'dir.

23 Rasyonel kabarcık şöyle bir tasavvur altında da meydana gelebilecektir (Brunnermeier, 2008): Muayyen bir aktör sözkonusu aktifle ilgili olarak kabarcığın meydana geldiğini biliyor olabilir; fakat bunu sâdece kendisinin bildiğini zannetmekte, diğer hiçbir yatırımcının bilmediğini düşünmekte; tabiatıyla kabarcığın henüz patlamayacağını, daha da büyüyeceğini beklemektedir. Kabarcığın ne zaman patlayacağını da tahmin edebileceği, bu yüzden diğer herkesten erken davranarak hemen öncesinde kâğıtları elinden çıkarabileceğini hesap etmektedir. Sâdece kendisinin yanılmadığını, diğer herkesin yanlış bilgi içerisinde olduğunu sanmaktadır. Herkes bu aktör gibi düşünerek aktifi talep etmekte, böylece aktifin fiyatı yükselmektedir.

yüksek bir fiyattan satabileceklerini hesap ederek aktifi bu günden almakta; bu durum ise aktifin şimdiki fiyatını gerçekten de yükseltmektedir. Kabarcığın doğru büyümesinde piyasada esen eksik-yanlış bilgi rüzgârının, sürü psikolojisinin büyük bir rolü vardır.

Rasyonel ve tam bilgi sahibi, yüksek derecede uzman yatırımcılar ile sıradan yatırımcılar arasında karşılıklı reaksiyonu merkez alan yaklaşıma göre finansal yatırımcıları 2 kategoride düşünebiliriz (Brunnermeier, 2008): İlk kategoridekiler aktifin temel değeri hususunda tam ve simetrik bilgiye sahiptirler. Bunların bilgileri birbirlerinininkiyle aynı ve eşittir. Bu kategoridekiler ileri derecede uzmanlaşmış haldedirler. Son derece sofistike tahliller yapabilirler, bu açıdan gerekli enstrüman ve kabiliyete sahiptirler. Fiyatı aktifin içsel değerinden saptığında bu gruptaki yatırımcılar durumdan haberdardır. İkinci kategoridekiler sıradan yatırımcılardır. Bunlar uzman değildirler, ileri derecede analizler yapamazlar. Bu kategoridekiler tavırlarını piyasada esen genel rüzgâra göre, diğer yatırımcıların peşine takılmak şeklinde belirlerler, sürü psikolojisiyle hareket ederler. Bir aktif fiyatında herhangi bir sebeple artış baş gösterdiğinde, piyasada mevcut iklimin ve psikolojik havanın yönlendirmesiyle sözkonusu aktifi almaya başlarlar. Böylece aktif fiyatı daha da yükselir. İkinci kategoridekiler kabarcığın varlığından haberdar değildirler, tabiatıyla ne zaman patlayacağını ya da patlatılacağını da tahmin edememektedirler. Sofistike yatırımcılar kabarcığın ne zaman patlayacağını, aktif fiyatının ne zaman tavan yapmış olacağını bilir ve hemen öncesinde aktifleri yüksek fiyattan satabiliyor, sonuçta çok yüksek kazançlar elde edebiliyor iken ikinci kategoridekiler ise habersiz ve tedbirsizce yakalanmış, kabarcık patladığında aktifleri ellerinden çıkaramamış, sonuçta çok büyük miktarlarda zarar etmiş olacaklardır.

Yatırımcıların heterojenliğini merkez alan yaklaşımda yatırımcılar birbirlerinden tamamen farklıdır: Hiçbirisinin bilgisi, inançları, psikolojik önyargıları, tahminleri, aktifin içsel değerine dâir fikri bir diğerininkiyle aynı değildir (Brunnermeier, 2008). Bunlar aktifin gerçek değeriyle ilgili doğru, tam bilgiye sahip değildirler. Aktif fiyatında herhangi bir sebeple tırmanış gözlemlendiğinde yatırımcılar hemen sözkonusu aktife yönelirler, böylece aktif fiyatındaki tırmanış daha kuvvetlenir.

Çeyrek Dönemler Açısından İki A5 Ülkesinde Finansal Kabarcıklar ve Kabarcık Patlaması Vakaları: 1990 Sonrası (Endonezya, Malezya)

Bu kısımda Endonezya ve Malezya'da 1990 sonrasında tecrübe edilen kabarcıklar "*çeyrek dönemler bakımından*" ele alınmaktadır. Bu çerçevede; (i) kabarcık oluşumu vakaları, (ii) kabarcık patlaması vakaları teşhis edilecek, (iii) patlamaların kümülâtif reel ekonomik maliyeti, (iv) patlama vakarlı ile ülkedeki negatif iktisadî daralmalar (negatif büyüme) ve (v) patlamalar ile büyümede düşme hâdiseleri arasında istatistikî münasebet olup olmadığı tesbit edilecektir.

Kabarcık oluşumları ve patlama vakaları tanımlanırken sırasıyla;

$$V_B = \frac{AE}{E_0} - [(\pi+g)+k] \quad (k = 0,25) \quad (I)$$

ve

$$V_B = \frac{AE}{E_0} - [(\pi+g)-k] \quad (k = 0,20) \quad (II)$$

formülleriyle (Samur, 2010 ve 2011) hareket edilecektir. Formül (I)'den $V_B > 0$ iken kabarcık oluşumu ve formül (II)'den $V_B < 0$ iken kabarcık patlaması vakası teşhisi konulacaktır.

Formüldeki E, g, π sembolleri sözkonusu çeyrek itibarıyla ortalama değerleri temsil etmektedir. Çeyreğe dâir endeks (E) değeri aylık endeks verilerinin ortalaması alınarak hesaplanmıştır. Endeksteeki değişme oranı (ΔE , % olarak) bulunurken önceki 4 çeyrek dönem Endeks ortalaması esas alınıp %100 kabul edilmiştir.

1. Kabarcık Oluşum ve Patlamalarını Teşhis

(1) Çeyreklere dâir veriler esas alındığında meydana geldikleri dönem bakımından 1990-2016 arasında müşâhede edilen finansal kabarcıklar şöyle (Tablo 1) teşhis edilmiştir:

Endonezya için: **1993Q4-1994Q1, 1999Q2-Q3-Q4, 2002Q2, 2003Q4, 2004Q1, 2004Q4, 2005Q1, 2006Q4, 2007Q2, 2007Q4, 2009Q3-2009Q4, 2010Q1, 2010Q4.**

Malezya için: **1993Q4-1994Q1, 1999Q2-Q3, 2000Q1, 2007Q1-Q2.**

Bu durumda çeyreklik veriler temelinde tanımlandığında kabarcık tecrübesi vaka sayısı Endonezya için 17, Malezya için 7 olmak üzere toplam 24'tür.

(2) Çeyrek dönem verileri itibarıyla kabarcık patlamaları ampirik açıdan şöyle tanımlanmıştır (Tablo 1):

Endonezya için: **1991Q1-Q2-Q3-Q4, 1992Q1, 1997Q4, 1998Q1-Q2-Q3-Q4, 2000Q3-Q4, 2001Q1, 2008Q3-Q4, 2009Q1.**

Malezya için: **1997Q3-Q4, 1998Q1-Q2-Q3, 2001Q2, 2008Q3-Q4.**

Şu halde çeyreklik veriler esas alınarak tanımlandığında kabarcık patlaması vaka sayısı Endonezya için 16, Malezya için 8 olmak üzere toplam 24'tür.

(3) Çeyreklere dâir veriler itibarıyla kabarcık oluşumlarından hiçbirisine sonraki ilk çeyrek içerisinde ya da müteakip 2 çeyrekte patlama vakası eşlik etmemiştir.

(4) Kabarcık patlamalarından hiçbirisinde takip eden çeyrekte yeni bir kabarcık tezahür etmemiştir.

(5) Kabarcık patlamalarından yalnızca 2'sinde patlama akabindeki 3 çeyrek içerisinde kabarcık oluşumu yeniden gerçekleşmiştir: Endonezya'da 1998Q4 ve 2009Q1 kabarcık patlamalarında böyledir. Bunlar dışındaki patlamalarda müteakip 3 çeyrek içerisinde tekrar bir kabarcık teşekkül etmemiştir.

(6) Takip eden çeyrek sayısı 4 kabul edildiğinde ise Endonezya'da 1998Q2-Q3-Q4, 2008Q3-Q4, 2009Q1; Malezya'da 1998Q2-Q3 vakalarında patlama akabinde yeni bir kabarcık meydana gelmiştir (8 vaka).

(5) Çeyrek verileri esas alındığında 1997/8 Asya krizine iki A5 ülkesinde de kabarcık patlamasının eşlik ettiği müşâhede edilmektedir. Zira Endonezya'da 1997Q4, 1998Q1-Q2-Q3-Q4; Malezya'da 1997Q3-Q4, 1998Q1-Q2-Q3 kabarcık patlamaları meydana gelmiştir.

(7) Kabarcık patlaması vakalarından kimisi bir patlama vakası akabindeki çeyreklerde ortaya çıkmıştır. Bunlar bitişik, birbirlerinin devamı niteliğindedirler. Tek vaka olarak kabul edilebilirler. Diğer bir ifadeyle patlama öncesi ya da sonrası çeyrekte zaten bir patlama vakası mevcuttur.

Nitekim Endonezya'da 1991Q1-1992Q1, 1997Q4-1998Q4, 2000Q3-2001Q1, 2008Q3-2009Q1; Malezya'da 1997Q3-1998Q3, 2008Q3-Q4 patlamaları böyledir. Bu vakalar tek çeyrekte daha uzun ömürlü olmuştur.

2. Kümülatif Reel Maliyet Açısından Kabarcık Patlaması

(1) Kümülatif reel maliyet hesaplanırken patlamanın tecrübe edildiği çeyrek, öncesi ve sonrası çeyrek şeklinde 3 çeyrek temel alınmıştır.

(2) Kabarcık patlamalarının büyük çoğunluğu ülkede kümülâtif reel maliyete yol açmıştır. Toplam 24 adet patlamadan 16'sı böyledir. Kaldı ki çeyrekler dâir orjinal reel GSYİH veya büyüme verileri mevcut olmadığından Endonezya 1991Q1-Q2-Q3-Q4-1992Q1 patlamaları hâric tutulmuştur. Halbuki uzun dönem ortalama çeyreklik büyüme seviyesi esas alındığında bu vakalarda da bir kümülâtif maliyet ortaya çıktığı görülmektedir.

(3) Kümülatif reel maliyet meydana getiren patlama vakaları şunlardır (Tablo 1):

Endonezya için (9 vaka): **1997Q4, 1998Q1-Q2-Q3, 2000Q3, 2001Q1, 2008Q3-Q4, 2009Q1.**

Malezya için (7 vaka): **1997Q4, 1998Q1-Q2-Q3, 2001Q2, 2008Q3-Q4.**

İki A5 ülkesi için kümülâtif reel maliyet doğuran patlama vakası 16 tanedir. Buna göre kabarcık patlamalarından %66,66'sı bir kümülâtif reel maliyet meydana getirmiştir. Bir kabarcık patlamasının kümülâtif reel maliyet doğurması ihtimali %66,66' olup hayli yüksektir.

O halde kabarcık patlamasından kümülâtif reel ekonomik maliyete doğru işleyen “kuvvetli bir irtibat” mevcuttur.

(4) Kabarcık patlamalarıyla alâkalı olarak “toplam” ve “vaka başına düşen ortalama” kümülâtif reel maliyet incelenebilir.

(i) Yalnızca kümülâtif maliyet doğurmuş patlamalar için “toplam” ve “vaka başına ortalama” kümülâtif reel maliyet şu sûrettedir (Tablo 1):

“Toplam” kümülâtif reel maliyet; Endonezya için %75,73; Malezya için %71,41 ve iki A5 ülkesi geneli için %147,14’tür.²⁴

Bu durumda patlama vakası başına “ortalama” kümülâtif reel maliyet Endonezya için %8,41; Malezya için %10,20 ve iki A5 ülkesi geneli için %9,196’dır.

(ii) Bir kümülâtif maliyet ister meydana getirmiş ister getirmemiş olsun her patlama dikkate alınıp hesaplandığında “toplam” ve “vaka başına düşen ortalama” kümülâtif reel maliyet seviyesi şu sûrettedir (Tablo 1):

“Toplam” kümülâtif reel maliyet seviyesi; Endonezya için %75,68; Malezya için %57,26 ve iki A5 ülkesi geneli için %132,94’tür. Buna göre patlama başına düşen “ortalama” kümülâtif reel maliyet Endonezya için %4,73; Malezya için %7,16 ve iki A5 ülkesi geneli için %5,539 olmaktadır.

(5) Ülkede herhangi bir kümülâtif maliyet meydana getirmemiş patlama sayısı 3 olup²⁵ şunlardır:

Endonezya için (2 vaka): 1998Q4, 2000Q4.

Malezya için (1 vaka): 1997Q3.

(6) Patlama vakalarıyla ilgili olarak toplam ve ortalama kümülâtif reel maliyet seviyesi acaba hangi ülke için en yüksektir?

24 Kümülâtif reel maliyet değeri %100’ü aşabilir mi? Kümülâtif reel maliyet eğer direkt olarak “iktisadî daralma derecesi” (“negatif büyüme oranı”) anlamına gelseydi bu, iktisadî açıdan imkânsızdı. Çünkü ülkenin tüm gelirinin yok olmasını, dahası “0” ın altına düşmesini ifade edecekti.

Fakat kümülâtif reel maliyet yalnızca negatif büyümeyi ifade etmiyor. Makroiktisattaki “çıktı açığı”na karşılık geliyor. Tabiatıyla ekonomik büyümenin pozitif olduğu durumlarda da sözkonusu olabiliyor. Örneğin ekonomi %5 büyümeliydi, fakat %3 büyümüş ise burada yine bir kümülâtif maliyet meydana gelmiş oluyor.

Kümülâtif reel maliyetin %100’ü aşması mümkündür, zira ülke gelirinin en az 2 katına çıkması gerektiği halde bunun gerçekleşemediğini belirtir; örneğin gelir 1,5 katına çıkmış olabilir veya %20 düşmüş de olabilir. Asla %100’den daha büyük bir “düşüşü” imâ etmez.

25 Endonezya için 1991-2 yıllarıyla ilgili olarak orijinal çeyrek reel GSYİH veya büyüme verilerine ulaşamamıştır. Endonezya’da teşhise edilmiş olan 1991Q1-Q2-Q3-Q4 ve 1992Q1 kabarcık patlamaları (5 vaka); bu sebeple kümülâtif bir reel maliyete yol açıp açmadıkları bakımından hâricte tutulmuştur.

Nitekim bu yüzden iki ülke itibarıyla kümülâtif maliyet meydana getiren ve getirmeyen patlama vakası sayıları toplanırsa ulaşılan sayı (16+3=19), teşhis edilmiş toplam kabarcık patlaması sayısının (24) altında kalmaktadır.

Çeyrek dönemler açısından bakıldığında toplam kümülâtif reel maliyet seviyesi 1997-8 çeyreklerinde yüksek haldedir.

Yalnızca bir kümülâtif maliyet doğurmuş patlamalar dikkate alındığında toplam kümülâtif maliyet Endonezya için, ortalama kümülâtif maliyet ise Malezya için daha büyüktür. Kümülatif maliyet meydana getirmiş olsun ya da olmasın, patlama vakalarının hepsi dikkate alındığında da benzer bir durum görülmektedir; toplam kümülâtif maliyet Endonezya için, ortalama kümülâtif maliyet ise Malezya için daha büyük çıkmaktadır.

3. Kabarcık Patlamaları ve İktisadî Daralma

(1) *Kabarcık patlamalarından ne kadarı bir iktisadî daralmaya yol açıyor?*

Kabarcık patlamalarından 17'si aynı çeyrek veya müteakip 2 çeyrek olmak üzere 3 çeyrek zarfında ekonomide bir daralma (negatif büyüme) ortaya çıkarmıştır (Tablo 1 ve Tablo E.I.3, E.I.4).

Patlamanın tezahür ettiği (carî) çeyrek ve müteakip 2 çeyrek olmak üzere 3 çeyrek zarfında ekonomik daralma meydana getiren patlamalar şunlardır:

Endonezya'da (10 vaka): **1997Q4, 1998Q1Q-2-Q3-Q4, 2000Q3-Q4, 2001Q1, 2008Q3-Q4.**

Malezya'da (7 vaka): **1997Q3-Q4, 1998Q1-Q2-Q3, 2008Q3-Q4.**

Bu takdirde 24 tane patlamadan 17'si (%70,83'ü) carî dönem ve müteakip 2 dönem olmak üzere 3 çeyrek içerisinde bir iktisadî daralma ortaya çıkarmıştır.

Bu durum, *herhangi bir patlamanın ekonomik daralma ortaya çıkarması ihtimalinin %70,83 olduğunu ifade eder ki, hayli yüksek bir seviyedir.*

Şu halde patlamadan ekonomik daralmaya doğru çok kuvvetli bir istatistikî irtibat mevcuttur.

(2) *İktisadî daralma vakalarından ne kadarının temelinde bir kabarcık patlaması yer alıyor?*

İktisadî daralma vakası toplam 58 tanedir (Endonezya: 27, Malezya: 31).

Daralmanın meydana gelmesi itibarıyla carî dönem ve öncesi 3 çeyrek olmak üzere 4 çeyrek zarfında bunlardan 17'sine kabarcık patlaması eşlik etmiştir. Bu daralma vakaları kabarcık patlamalarının sonucu mahiyetindedirler ve şöyle sıralanabilirler (Tablo 1 ve Tablo E.I.3, E.I.4):

Endonezya'da (10 vaka): **1997Q4, 1998Q1-Q2, 1998Q4, 1999Q2, 2000Q4, 2001Q2, 2001Q4, 2008Q4, 2009Q4.**

Malezya'da (7 vaka): **1998Q1, 1998Q3-Q4, 1999Q1, 2002Q2, 2008Q4, 2009Q1.**

Toplam 58 daralma vakasından 17'sine (%29,31'ine) carî ve öncesi 3 çeyrek olmak üzere toplam 4 çeyrek zarfında vukû bulmuş bir kabarcık patlaması eşlik

etmiştir. Tabiatıyla iktisadî daralmaya, carî veya öncesi 3 çeyrekte meydana gelmiş bir kabarcık patlamasının yol açmış olması ihtimali %29,31'dir.

O halde ekonomik daralma temelinde, bir ölçüde de olsa, kabarcık patlaması mevcuttur.

(3) 20 adet patlamada öncesi 4 çeyrek içerisinde bir kabarcık tesbit edilmiştir. Böyle patlamalar şunlardır:

Endonezya'da (12 vaka): 1991Q1-Q2-Q3-Q4, 1992Q1; 1997Q4, 1998Q1-Q2-Q3-Q4, 2001Q1, 2009Q1.

Malezya'da (8 vaka): 1997Q3-Q4, 1998Q1-Q2-Q3, 2001Q2, 2008Q3-Q4.

4. Ekonomik Büyümede Düşme Açısından Kabarcık Patlamaları

(1) Önceki 4 çeyrek büyüme ortalaması kıstas alındığında

(i) Önceki 4 çeyrek büyüme ortalaması temel alındığında patlamalardan 8'i carî çeyrekte "iktisadî büyümede düşme" ortaya çıkarmıştır. Bunlar patlama vakalarının toplamı içerisinde %33,33'ünü meydana getirmektedirler ki şu sûrette kaydedilebilirler (Tablo 1 ve Tablo E.II.1):

Endonezya'da (6 vaka): 1997Q4, 1998Q1-Q2, 2000Q4, 2001Q1, 2009Q1.

Malezya'da (2 vaka): 1997Q4, 1998Q1.

Bu hal, bir patlamanın carî çeyrekte "büyümede düşme" ortaya çıkarması ihtimalinin %33,33 olduğuna işaret eder.

Carî veya takip eden çeyrek içerisinde "büyümede düşme" ortaya çıkaran patlama vakaları şu sûrette kaydedilebilir (11 adet):

Endonezya'da (7 vaka): 1997Q4, 1998Q1-Q2, 2000Q3-Q4, 2008Q4, 2009Q1.

Malezya'da (4 vaka): 1997Q3-Q4, 1998Q1, 2008Q4.

Kabarcık patlaması toplam olarak 24 tane idi. Carî veya takip eden çeyrekte "büyümede düşme" meydana getiren kabarcık patlamaları (11 adet), toplam kabarcık patlamalarının %45,83'ünü meydana getirmektedir. Bu, kabarcık patlamasının carî veya takip eden çeyrekte büyümede düşme meydana getirmesi ihtimalinin %45,83 olduğu anlamına gelir, ki önemli bir seviyedir. Tabiatıyla bir kabarcık patlamasının büyümede düşüşe yol açması ihtimali %45,83 olarak kaydedilebilir.

O halde kabarcık patlamasından büyümede düşmeye doğru işleyen bir istatistikî münâsebet, kuvvetli olmamakla beraber, mevcuttur.

(ii) Büyümede düşme vakalarının ne kadarı kabarcık patlamalarından ileri gelmektedir?

Önceki 4 çeyrek büyüme ortalaması itibarıyla "iktisadî büyümede düşme" vakası 70'tir: Endonezya için 30, Malezya için 40.

Büyümede düşme vakalarından 15'inde carî çeyrek veya arafesi 4 çeyrek içerisinde vukû bulmuş bir kabarcık patlaması tesbit edilmiştir. Bunlar şu sûrette kaydedilebilir (Tablo 1 ve Tablo E.II.1):

Endonezya'da (10 vaka): **1997Q4, 1998Q1-Q2, 1999Q4, 2000Q4, 2001Q1-Q2, 2001Q4, 2009Q1, 2010Q1.**

Malezya'da (5 vaka): **1997Q4, 1998Q1, 2002Q1, 2009Q1-Q2.**

Carî veya öncesi 4 çeyrek içerisinde kendisine bir patlama eşlik etmiş olan "büyümede düşme" vakası miktarı, büyümede düşme vakaları toplamı içerisinde %21,43'lük bir paya sahiptir. Hâliyle büyümede düşmenin kabarcık patlamasından ileri gelmiş olması ihtimali %21,43'tür ki, dikkate değer bir seviyedir.

O halde büyümede düşme vakalarının temelinde, bir ölçüde, kabarcık patlaması mevcuttur.

*1990 Sonrasında İki A5 Ülkesinde Çeyrek Dönemler İtibarıyla
Finansal Kabarcık Tecrübeleri: Endonezya ve Malezya Örneği*

Tablo 1: Çeyrekler itibarıyla kabarcık oluşumu ve kabarcık patlamaları (İki A5 ülkesi: Endonezya, Malezya; 1990-2016)

	Kabarcık vakaları (*) ($k=0,25$ iken $Bt>0$) (Burada k pozitif ve çıkarılıyor)		Kabarcık patlaması vakaları (reel fiyatlarda yıllık %20 den daha fazla düşme) ($k=0,20$ iken $Bt<0$) (Burada k pozitif ve ekleniyor)		Kümülatif reel ekonomik maliyet (reel GSYİH büyüme oranında meydana getirdiği düşme, %)	
	Endonezya	Malezya	Endonezya	Malezya	Endonezya	Malezya
1990Q1						
Q2						
Q3					0,19	-5,12
Q4					0,19	-1,32
1991Q1	-0,53	-0,27	-0,08	0,18	0,19	4,64
Q2	-0,49	-0,16	-0,04	0,29	0,19	-6,59
Q3	-0,60	-0,33	-0,15	0,12	0,19	-10,69
Q4	-0,65	-0,31	-0,20	0,14	0,19	-3,97
1992Q1	-0,46	-0,17	-0,01	0,28	0,19	4,67
Q2	-0,31	-0,26	0,14	0,19	0,19	-1,30
Q3	-0,17	-0,30	0,28	0,15	0,19	-8,53
Q4	-0,23	-0,18	0,22	0,27	0,19	-1,15
1993Q1	-0,31	-0,16	0,14	0,29	0,19	-0,14
Q2	-0,18	-0,17	0,27	0,28	0,19	-4,37
Q3	-0,005	-0,09	0,45	0,36	0,19	-8,56
Q4	0,27	0,20	0,72	0,65	0,19	3,08
1994Q1	0,18	0,16	0,63	0,61	0,19	3,00
Q2	-0,21	-0,19	0,24	0,26	0,19	-5,85
Q3	-0,28	-0,22	0,17	0,23	0,19	-11,70
Q4	-0,31	-0,28	0,14	0,17	0,19	0,03
1995Q1	-0,40	-0,32	0,05	0,13	0,19	0,32
Q2	-0,33	-0,35	0,12	0,10	0,19	-2,49
Q3	-0,21	-0,29	0,24	0,16	0,19	-9,62
Q4	-0,24	-0,33	0,21	0,12	0,19	0,92
1996Q1	-0,09	-0,14	0,36	0,31	0,19	-0,11
Q2	-0,06	-0,18	0,39	0,27	0,19	-3,37
Q3	-0,24	-0,25	0,21	0,20	0,19	-7,86
Q4	-0,19	-0,17	0,26	0,28	0,19	1,70
1997Q1	-0,13	-0,12	0,32	0,33	0,80	1,18
Q2	-0,17	-0,37	0,28	0,08	-4,01	-0,98
Q3	-0,32	-0,51	0,13	-0,06	-0,77	-6,44
Q4	-0,57	-0,68	-0,12	-0,23	7,17	10,74
1998Q1	-0,59	-0,49	-0,14	-0,04	24,28	13,85
Q2	-0,51	-0,60	-0,06	-0,15	18,32	15,34
Q3	-0,71	-0,70	-0,26	-0,25	14,64	4,11
Q4	-0,45	-0,43	-0,002	0,02	-0,68	6,42
1999Q1	-0,38	-0,17	0,07	0,28	4,26	-1,08
Q2	0,18	0,11	0,63	0,56	-3,23	-4,79
Q3	0,11	0,16	0,56	0,61	3,34	-8,21
Q4	0,06	-0,09	0,51	0,36	-1,50	-0,03
2000Q1	-0,17	0,12	0,28	0,57	2,36	0,14
Q2	-0,40	-0,15	0,05	0,30	-2,72	-2,19
Q3	-0,48	-0,35	-0,03	0,10	1,22	-3,29
Q4	-0,52	-0,39	-0,07	0,06	-0,30	5,92

Tablo 1: Devam (a)

	Endonezya	Malezya	Endonezya	Malezya	Endonezya	Malezya
2001Q1	-0,48	-0,37	-0,03	0,08	3,91	7,71
Q2	-0,42	-0,53	0,03	-0,08	1,41	4,35
Q3	-0,29	-0,36	0,16	0,09	5,92	-1,90
Q4	-0,33	-0,31	0,12	0,14	1,25	4,28
2002Q1	-0,22	-0,10	0,23	0,35	1,93	2,80
Q2	0,003	-0,11	0,45	0,34	-4,54	-2,37
Q3	-0,30	-0,28	0,15	0,17	2,10	-6,07
Q4	-0,39	-0,35	0,06	0,10	0,49	2,68
2003Q1	-0,43	-0,30	0,02	0,15	1,88	3,93
Q2	-0,20	-0,35	0,25	0,10	-4,37	-0,15
Q3	-0,02	-0,19	0,43	0,26	2,72	-6,19
Q4	0,19	-0,09	0,64	0,36	1,58	0,61
2004Q1	0,18	-0,03	0,63	0,42	2,04	0,82
Q2	-0,06	-0,19	0,39	0,26	-4,65	0,06
Q3	-0,14	-0,24	0,31	0,21	-0,12	-3,00
Q4	0,01	-0,20	0,46	0,25	0,17	2,89
2005Q1	0,04	-0,17	0,49	0,28	0,83	2,88
Q2	-0,05	-0,27	0,40	0,18	-3,38	-0,60
Q3	-0,15	-0,25	0,30	0,20	0,68	-3,26
Q4	-0,28	-0,26	0,17	0,19	0,86	1,33
2006Q1	-0,15	-0,23	0,30	0,22	1,65	2,48
Q2	-0,07	-0,26	0,38	0,19	-4,15	-0,64
Q3	-0,13	-0,27	0,32	0,18	-0,19	-2,75
Q4	0,05	-0,14	0,50	0,31	-0,24	1,75
2007Q1	-0,05	0,01	0,40	0,46	1,17	2,67
Q2	0,03	0,03	0,48	0,48	-4,62	-2,00
Q3	-0,01	-0,14	0,44	0,31	-0,35	-4,48
Q4	0,13	-0,13	0,58	0,32	-0,17	0,39
2008Q1	-0,11	-0,21	0,34	0,24	1,26	3,06
Q2	-0,31	-0,37	0,14	0,08	-4,63	0,89
Q3	-0,47	-0,50	-0,02	-0,05	1,13	2,62
Q4	-0,78	-0,50	-0,33	-0,05	1,83	12,69
2009Q1	-0,63	-0,39	-0,18	0,06	3,24	10,81
Q2	-0,26	-0,31	0,19	0,14	-4,10	1,38
Q3	0,09	-0,11	0,54	0,34	0,10	-8,46
Q4	0,21	-0,003	0,66	0,45	0,39	-0,72
2010Q1	0,04	-0,04	0,49	0,41	0,09	1,85
Q2	-0,06	-0,17	0,39	0,28	-6,23	1,66
Q3	-0,10	-0,17	0,35	0,28	-2,07	-3,35
Q4	0,08	-0,14	0,53	0,31	1,35	2,54
2011Q1	-0,12	-0,13	0,33	0,32	1,35	2,35
Q2	-0,13	-0,20	0,32	0,25	-4,38	0,79
Q3	-0,20	-0,29	0,25	0,16	-1,55	-3,43
Q4	-0,24	-0,31	0,21	0,14	1,51	1,74
2012Q1	-0,21	-0,20	0,24	0,25	1,16	2,60
Q2	-0,25	-0,23	0,20	0,22	-4,37	0,34
Q3	-0,25	-0,22	0,20	0,23	-1,32	-5,59
Q4	-0,14	-0,23	0,31	0,22	2,15	2,70

Tablo 1: Devam (b)

	Endonezya	Malezya	Endonezya	Malezya	Endonezya	Malezya
2013Q1	-0,15	-0,18	0,30	0,27	1,49	3,53
Q2	-0,14	-0,21	0,31	0,24	-4,03	2,49
Q3	-0,33	-0,24	0,12	0,21	-1,36	-6,21
Q4	-0,28	-0,23	0,17	0,22	2,60	1,12
2014Q1	-0,37	-0,17	0,08	0,28	2,05	2,05
Q2	-0,22	-0,24	0,23	0,21	-3,40	1,93
Q3	-0,18	-0,26	0,27	0,19	-1,29	-5,61
Q4	-0,18	-0,32	0,27	0,13	2,71	1,81
2015Q1	-0,18	-0,22	0,27	0,23	2,24	2,73
Q2	-0,28	-0,31	0,17	0,14	-3,14	2,84
Q3	-0,42	-0,38	0,03	0,07	-1,61	-4,45
Q4	-0,34	-0,34	0,11	0,11	2,55	2,65
2016Q1	-0,30	-0,24	0,15	0,21	1,84	3,47
Q2	-0,27	-0,30	0,18	0,15	-2,99	3,12
Q3	-0,16	-0,29	0,29	0,16	-1,63	-4,92
Q4	-0,14	-0,31	0,31	0,14	1,13	-4,03

Kaynak: Çalışmanın Ek kısmında yer alan Tablo E.I.1, E.I.2, E.I.3'ten (: E.I.1 ve E.I.4'ten) hareketle meydana getirilmiştir. 1990-2016 dönemine dâir uzun vadeli, çeyrek başına düşen reel GSYİH büyüme oranı ortalaması Endonezya için 1,247; Malezya için 1,466'dır.

Sonuç

Finansal kabarcık finansal aktif açısından “nominal fiyatının çok fazla yükselmesi ve sonuçta sözkonusu aktifin temel değerinden büyük bir sapma meydana gelmesi”dir. Kabarcık patlaması finansal “aktif fiyatında çok sert bir düşüş gerçekleşmesi”dir. Finansal piyasa bakımından kabarcık “ortalama fiyat endeksinde çok büyük bir artış meydana gelmesi”, kabarcık patlaması ise ortalama fiyat endeksinde çok sert bir düşüş görülmesidir. Kabarcık açısından finansal aktif ortalama fiyat endeksindeki artış, enflasyon ve büyüme oranları toplamından en az %25 fazla; kabarcık patlaması açısından ortalama fiyat endeksindeki düşüş enflasyon ve büyüme oranları toplamından en az %20 daha düşük olmalıdır.

Endonezya ve Malezya'da kabarcıklar üzerine bu çalışmada çeyreklere dâir verilerden hareket edilmiştir. Şu sonuçlara varılmıştır:

Çeyreklik veriler itibarıyla gerek kabarcık tecrübesi sayısı gerekse kabarcık patlaması sayısı 24'tür.

1997/8 Güneydoğu Asya Krizi yaşanırken iki ülkede de kabarcık patlaması vukû bulmuştur.

24 tane kabarcık patlaması vakasından 16'sı (%66,66'sı) kümülâtif reel maliyet meydana getirmiştir. Öyleyse kabarcık patlamasının kümülâtif reel maliyete doğurması ihtimali %66,66'dır ki, hayli yüksektir.

O halde kabarcık patlamalarından kümülâtif reel maliyete doğru çok kuvvetli bir ampirik münâsebet vardır.

Sâdece kümülâtif reel maliyet doğurmuş patlamalara bakıldığında; toplam kümülâtif reel maliyet Endonezya için %75,73 ve Malezya için %71,41 seviyesindedir. Ortalama kümülâtif reel maliyet ise Endonezya için %8,41 ve Malezya için %10,20'dir. Ortalama kümülâtif reel maliyet iki A5 ülkesi geneli itibarıyla %9,196'dır.

Bir kümülâtif reel maliyet meydana getirmiş veya getirmemiş olsun her kabarcık patlamasına bakıldığında; toplam kümülâtif reel maliyet Endonezya için %75,68 ve Malezya için %57,26'dır. Kabarcık patlaması başına düşen ortalama kümülâtif reel maliyet Endonezya için %4,73 ve Malezya için ise 7,16'dır. İki A5 ülkesi geneli açısından ise %5,539'dur.

24 tane kabarcık patlaması tecrübesinden 17'si (%70,83'ü) carî çeyrekte ya da sonraki 2 çeyrek içerisinde bir iktisadî daralma ortaya çıkarmıştır. Hâliyle bir kabarcık patlamasının iktisadî daralma doğurması ihtimali %70,83'tür ki, hayli yüksektir.

O halde kabarcık patlamasından iktisadî daralmaya doğru kuvvetli bir irtibat vardır.

İktisadî daralma vakası 58 adettir. Daralma vakalarından 17'sine (%29,31'ine) aynı çeyrekte ya da öncesi 3 çeyrekte kabarcık patlaması eşlik etmiştir. Bu, önemli bir orandır. Öyleyse bir iktisadî daralma vakasının temelinde kabarcık patlamasının mevcut olması ihtimali %29,31'dir. Bu, iktisadî daralma vakalarının, bir derecede, kabarcık patlamalarından ileri geldiğini gösterir.

Önceki 4 çeyrek büyüme ortalaması temel alındığında; 24 kabarcık patlamasından 8'i aynı çeyrekte büyümede düşme meydana getirmiştir. Aynı veya sonraki çeyrekte büyümede düşme doğuran patlamalar ise 11 adettir ki, patlama vakaları toplamı içerisinde %45,83'ü oluşturmaktadır. Bu takdirde kabarcık patlamasının aynı veya sonraki çeyrekte iktisadî büyümede düşmeye yol açması ihtimali %45,83 olup önemli bir seviyedir.

O halde kabarcık patlamasından büyümede düşmeye doğru işleyen, çok kuvvetli olmamakla beraber, önemli bir istatistikî münâsebet vardır.

Toplam itibarıyla 70 tane büyümede düşme vakası tesbit edilmiştir. Bunların 15'inde (%21,43'ünde) aynı çeyrekte veya öncesi 3 çeyrek içerisinde meydana gelmiş bir kabarcık patlamasının eşlik ettiği görülmektedir. Öyleyse büyümede düşme vakasının kabarcık patlamasından kaynaklanması ihtimali 21,43'tür. Bu, düşük de olsa dikkate değer bir seviyedir. Zirâ her 5 büyümede düşme vakasından 1'i kabarcık patlamasından ileri gelmiştir.

O halde büyümede düşme hâdiselerinin temelinde, bir ölçüde, kabarcık patlaması vardır.

Makroekonomik istikrar açısından kabarcıkların varlığı, patlaması büyük bir tehlikedir. Finansal aktif piyasalarında istikrarsızlık ciddi bir tehdit olup finansal sektörün kırılmasını hayli artırmaktadır. Bu sebeple ilk olarak finansal aktif piyasaları üzerinde etkin bir murâkabe-kontrol sistemi kurulmalıdır. İkinci olarak proaktif politikalar çerçevesinde ekonomi yönetimi başta aşırı finansal genişleme olmak üzere finansal aktif piyasalarındaki şiddetli dalgalanmalara karşı tedbirler alınmalıdır.

Kaynakça

- Abreu, Dilip and Brunnermeier, Markus K. (2003), *Bubbles and Crashes*, *Econometrica*, Vol. 71, No: 1, pp. 173-204, https://www.princeton.edu/~markus/research/papers/bubbles_crashes.pdf, (Erişim: Nisan 2018)
- Asian Development Bank (ADB), Asia Regional Integration Center (ARIC); *Composed Stock Price Index (monthly, average) (1990-2016)* (Endonezya, Malezya için), [ARIC/Database/"Economic and Financial Sectors" üzerinde], <https://aric.adb.org/database/economic-financial-indicators> (Erişim: Eylül 2017)
- Asian Development Bank (ADB), Asia Regional Integration Center (ARIC); *Real Sectors and Prices*, (ADB/Asia Regional Integration Center/Asian Macroeconomic Developments/Economic and Financial Indicators Database üzerinde), http://aric.adb.org/aric_database.php (Erişim: Eylül 2017)
- Badan Pusat Statistik (BPS) (Statistics Indonesia); *Monthly Indonesia's Consumer Price Indices and Inflation, 2005-2017*, [BPS/Economic and Trade/Consumer Prices Indices altında] <https://www.bps.go.id/linkTabelStatis/view/id/907> (Erişim: Eylül 2017) <https://www.bps.go.id/Subjek/view/id/3#subjekViewTab3|accordion-daftar-subjek1> (Erişim: Eylül 2017)
- Badan Pusat Statistik (BPS) (Statistics Indonesia); *Expenditure of Quarterly Gross Domestic Product at Constant Market Prices, 2008* (Billion Rupiahs), [BPS/Statistics Indonesia/Economic and Trade/Gross Domestic Product (Expenditure) altında] <https://www.bps.go.id/Subjek/view/id/169#subjekViewTab3|accordion-daftar-subjek1> (Erişim: Eylül 2017), <https://www.bps.go.id/linkTabelStatis/view/id/1218> (Erişim: Eylül 2017)
- Badan Pusat Statistik (BPS) (Statistics Indonesia); *Expenditure of Quarterly Gross Domestic Product at Constant Market Prices, 2009* (Billion Rupiahs), [BPS/Statistics Indonesia/Economic and Trade/Gross Domestic Product (Expenditure) altında] <https://www.bps.go.id/Subjek/view/id/169#subjekViewTab3|accordion-daftar-subjek1> (Erişim: Eylül 2017), <https://www.bps.go.id/linkTabelStatis/view/id/1219> (Erişim: Eylül 2017)
- Badan Pusat Statistik (BPS) (Statistics Indonesia); [2010 Version] *Quarterly GDP at 2010 Constant Market Prices By Expenditure (Billion Rupiahs), 2010-2013* (Indonesian Version), [BPS/Statistics Indonesia/Economic and Trade/Gross Domestic Product (Expenditure) altında] <https://www.bps.go.id/Subjek/view/id/169#subjekViewTab3|accordion-daftar-subjek1> (Erişim: Eylül 2017), <https://www.bps.go.id/linkTableDinamis/view/id/1128> (Erişim: Eylül 2017)
- Badan Pusat Statistik (BPS) (Statistics Indonesia); [2010 Version] *Quarterly GDP at 2010 Constant Market Prices By Expenditure (Billion Rupiahs), 2014-2017* (Indonesian Version), [BPS/Statistics Indonesia/Economic and Trade/Gross Domestic Product (Expenditure) altında] <https://www.bps.go.id/Subjek/view/id/169#subjekViewTab3|accordion-daftar-subjek1> (Erişim: Eylül 2017), <https://www.bps.go.id/linkTableDinamis/view/id/833> (Erişim: Eylül 2017)

- Badan Pusat Statistik (BPS) (Statistics Indonesia); *Growth Rate of Gross Domestic Product Q to Q by Expenditure, 2008* (Percent), [BPS/Statistics Indonesia/Economic and Trade/Gross Domestic Product (Expenditure) altında]
<https://www.bps.go.id/Subjek/view/id/169#subjekViewTab3|accordion-daftar-subjek1> (Erişim: Eylül 2017), <https://www.bps.go.id/linkTabelStatis/view/id/1224> (Erişim: Eylül 2017)
- Badan Pusat Statistik (BPS) (Statistics Indonesia); [2010 Version] *Growth Rate of GDP By Expenditure (Percent), 2010-2013* (Indonesian Version), [BPS/Statistics Indonesia/Economic and Trade/Gross Domestic Product (Expenditure) altında]
<https://www.bps.go.id/Subjek/view/id/169#subjekViewTab3|accordion-daftar-subjek1> (Erişim: Eylül 2017), <https://www.bps.go.id/linkTableDinamis/view/id/1130> (Erişim: Eylül 2017)
- Badan Pusat Statistik (BPS) (Statistics Indonesia); *Growth Rate of Gross Domestic Product Q to Q by Expenditure, 2010-2013* (Percent), [BPS/Statistics Indonesia/Economic and Trade/Gross Domestic Product (Expenditure) altında]
<https://www.bps.go.id/Subjek/view/id/169#subjekViewTab3|accordion-daftar-subjek1> (Erişim: Eylül 2017),
<https://www.bps.go.id/linkTableDinamis/view/id/1130> (Erişim: Eylül 2017)
<https://www.bps.go.id/linkTabelStatis/view/id/1226> (Erişim: Eylül 2017)
- Bank Negara Malaysia (Central Bank of Malaysia) (BNM); *External Sector & Macroeconomic Indicators*, [BNG/Rates and Statistics, Statistics, Monthly Highlights & Statistics, Monthly Statistical Bulletin January 2017 (28 February 2017) altında]
http://www.bnm.gov.my/index.php?ch=en_publication&pg=en_msb&ac=239&lang=en&uc=2 (Erişim: Eylül 2017)
- Bank of Negara (Central Bank of Malaysia) (BNM); *National Accounts (GDP) at 2010 Prices*, [BNG/Rates and Statistics/Statistics/National Summary Data Page for Malaysia/Economic and Financial Data/Real Sector altında]
http://www.bnm.gov.my/index.php?ch=statistic_nsd&uc=2 (Erişim: Eylül 2017)
http://www.bnm.gov.my/index.php?ch=statistic_nsd&uc=2#real (Erişim: Eylül 2017)
- Blanchard, Olivier J. and Watson, Mark W. (1982), *Bubbles, Rational Expectations and Financial Markets*, National Bureau of Economic Research (NBER), Working Paper, No. 945,
<http://www.nber.org/papers/w0945> , <http://www.nber.org/papers/w0945.pdf> (Erişim: Nisan 2018)
- Bordo, M. (2003), *"a Historical Perspective on Booms, Bust, and Recessions"* (IMF WEO April 2003, Chapter II içinde)
- Brunnermeier, Markus K. (2008), *Bubbles*, New Palgrave Dictionary of Economics, Second Edition,
https://scholar.princeton.edu/sites/default/files/bubbles_survey_0.pdf (Erişim: Nisan 2018)
- Brunnermeier, Markus K, Rother, Simon, and Schnabel I. (2017), *Asset Price Bubbles and Systemic Risk*, Centre for Economic Policy Research (CEPR), Discussion Paper, no. 12362,
https://www.finance.uni-bonn.de/fileadmin/Fachbereich_Wirtschaft/Einrichtungen/Statistik/Finance_Department/Schnabel/Brunnermeier_Rother_Schnabel_Asset_Price_Bubbles_and_Systemic_Risk_27Jul2017.pdf (Erişim: Nisan 2018),

- Byun, Kathryn J. (2010), “*the U.S. Housing Bubble and Bust: Impacts on Employment*”, Monthly Labor Review, Yıl: 2010, No: 3, <https://www.bls.gov/opub/mlr/2010/12/art1full.pdf> (Erişim: Mayıs 2018),
- Camerer, C. (1989), *Bubbles and Fads in Asset Prices*, Journal of Economic Surveys, Vol. 3, No. 1, pp. 3-41, <https://people.hss.caltech.edu/~camerer/JofEconSrvys-BubFadsAssetPrices.PDF> (Erişim: Nisan 2018)
- Clarke, J., Jandik, T. And Mandelker, G. (2001), “*the Efficient Markets Hypothesis*”, (in Expert Financial Planning: Advice from Industry Leaders; Editor: Robert C. Arffa) pp. 126-141, <http://www.e-m-h.org/CIJM.pdf> (Erişim: Mayıs 2018),
- Degutis, A. And Novickyte, L. (2014), “*the Efficient Market Hypothesis: a Critical Review of Literature and Methodology*”, Ekonomika, Yıl: 2014, Vol. 93, No. 2, <http://www.journals.vu.lt/ekonomika/article/view/3549/2564> (Erişim: Mayıs 2018),
- Department of Statistics Malaysia (DOSM) (24 February, 2016); *Malaysia, Indeks Harga Pengguna (Consumer Price Index) (2010=100)*, January 2016 ve February 2017,
- Department of Statistics Malaysia (DOSM), eStatistik; *GDP by Kind of Economic Activity at Constant 2000 Prices*, [DOSM/Publications/Free Download/eStatistik/Free Download/Economy-National Accounts/Quarterly National Accounts-Gross Domestic Product, Malaysia (First Quarter 2011,18 May 2011) / Table Quarter Q111.xlsx içinde] <https://newss.statistics.gov.my/newss-portalx/ep/epFreeDownloadContentSearch.seam?cid=42200> (Erişim: Eylül 2017)
- <https://newss.statistics.gov.my/newss-portalx/ep/epFreeDownloadContentSearch.seam?cid=2969> (Erişim: Eylül 2017)
- <https://newss.statistics.gov.my/newss-portalx/ep/epProductFreeDownloadSearch.seam> (Erişim: Eylül 2017)
- <https://newss.statistics.gov.my/newss-portalx/ep/epLogin.seam> (Erişim: Eylül 2017)
- Department of Statistics Malaysia (DOSM), eStatistik; *Data Penting*, [DOSM/Publications/Free Download/eStatistik/Free Download/Economy-National Accounts/Quarterly National Account-Gross Domestic Product, Malaysia (Fourth Quarter 2013, 12 Şubat 2014) / Jadual - Jadual Penerbitan KDNK Suku Tahunan Keempat 2013 & Awal 2013.xlsx içinde] <https://newss.statistics.gov.my/newss-portalx/ep/epProductFreeDownloadSearch.seam> (Erişim: Eylül 2017)
- <https://newss.statistics.gov.my/newss-portalx/ep/epDownloadContentSearch.seam?cid=2966> (Erişim: Eylül 2017)
- <https://newss.statistics.gov.my/newss-portalx/ep/epProductFreeDownloadSearch.seam> (Erişim: Eylül 2017)
- <https://newss.statistics.gov.my/newss-portalx/ep/epLogin.seam> (Erişim: Eylül 2017)
- Department of Statistics Malaysia (DOSM), eStatistik; *Macro Economic Key Data*, [DOSM/Publications/Free Download/eStatistik/Free Download/Economy-National Accounts/Quarterly National Account-Gross Domestic Product, Malaysia (First Quarter 2016, 13 May 2016) / GDPQ116.xlsx içinde, Malaysia:Macro Economic Key Data]

- <https://newss.statistics.gov.my/newss-portalx/ep/epFreeDownloadContentSearch.seam?cid=3712> (Erişim: Eylöl 2017)
- <https://newss.statistics.gov.my/newss-portalx/epTimeout.seam> (Erişim: Eylöl 2017)
- <https://newss.statistics.gov.my/newss-portalx/ep/epProductFreeDownloadSearch.seam> (Erişim: Eylöl 2017)
- Esen, O. (2011), "*İstikrarsız Bir Ekonominin İstikrarı: İstikrar İstikrarsızlıktır*", İktisat ve Toplum, Yıl: 2011, Sayı: 10,
- <https://www.iktisatvetoplum.com/istikrarsiz-bir-ekonominin-istikrari-istikrar-istikrarsizliktir/> (Erişim: Nisan 2018),
- Fama, Eugene F. (1965), "*the Behavior of Stock Market Prices*", Journal of Business, No: 38,
- Fama, Eugene F. (1970), "*Efficient Capital Markets: A Review of Theory and Empirical Work*", The Journal of Finance, Vol. 25, No. 2, <http://efinance.org.cn/cn/fm/Efficient%20Capital%20Markets%20A%20Review%20of%20Theory%20and%20Empirical%20Work.pdf> (Erişim: Mayıs 2018),
- Fama, Eugene F. (1991), "*Efficient Capital Markets: II*", The Journal of Finance, Vol. 25, No. 46,
- <https://doi.org/10.1111/j.1540-6261.1991.tb04636.x> (Erişim: Mayıs 2018),
- Garber, Peter M. (1989), *Tulipmania*, The Journal of Political Economy, Vol. 97, No. 3, pp. 535-60, <https://ms.mcmaster.ca/~grasselli/Garber89.pdf> (Erişim: Nisan 2018)
- Garber, Peter M. (1990), *Famous First Bubbles*, The Journal of Economic Perspectives, Vol. 4, No. 2, pp. 35-54, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.386.2083&rep=rep1&type=pdf> (Erişim: Nisan 2018)
- IMF, *International Financial Statistics (IFS) veritabanı*, CD-ROOM, 2009
- IMF, World Economic Outlook (April 2003), "*When Bubbles Burst*" (Chapter II),
- IMF, *World Economic Outlook Database*, April 2017,
- <https://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2017/01/weodata/index.aspx> (Erişim: Eylöl 2017)
- Investopedia, "*5 Steps of a Bubble*", Investopedia Staff, <https://www.investopedia.com/articles/stocks/10/5-steps-of-a-bubble.asp> (Erişim: Nisan 2018),
- Karadağ, B. (2004), "*Minsky'nin Finansal İstikrarsızlık Hipotezi ve Türkiye Örneği*", Ankara Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Y. L. Tezi, <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/1959/2626.pdf?show> (Erişim: Nisan 2018),
- Kindleberger, Charles P. (2004), *Cimmet, Panik ve Çöküş*, (Tercüme: Neşenur Domaniç), Scala Yayıncılık, İstanbul,
- Komáromi, G. (2004), "*Which Stock Market Fluctuations Are Bubbles?*",
- Macrotrends, *Dow Jones - 100 Year Historical Chart*, (Market Indexes altında)
- <http://www.macrotrends.net/1319/dow-jones-100-year-historical-chart> (Erişim: Mayıs 2018),
- Macrotrends, *S & P 500 Index - 90 Year Historical Chart*, (Market Indexes altında), <http://www.macrotrends.net/2324/sp-500-historical-chart-data> (Erişim: Mayıs, 2018),

- Mahmoud, I., Naoui, K., and Jemmali, H. (2013), *Study of Speculative Bubbles: The Contribution of Approximate Entropy*, International Journal of Economics and Financial Issues, Vol. 3, No. 3, pp. 683-93, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/362807> (Erişim: Nisan 2018)
- Minsky, Hyman P. (1978), *“the Financial Instability Hypothesis: A Restatement”*, Levy Economics Institute of Bard College, https://digitalcommons.bard.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1179&context=hm_archive (Erişim: Nisan 2018),
- Minsky, Hyman P. (1982), *“the Financial-Instability Hypothesis: Capitalist Processes and the Behavior of the Economy”*, Levy Economics Institute of Bard College, http://digitalcommons.bard.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1281&context=hm_archive (Erişim: Nisan 2018),
- Minsky, Hyman P. (1986a), *“Stabilizing an Unstable Economy”*, Yale University Press, <https://altexploit.files.wordpress.com/2017/08/hyman-minsky-stabilizing-an-unstable-economy-2008.pdf> (Erişim: Nisan 2018),
- Minsky, Hyman P. (1986b), *“Stabilizing an Unstable Economy”*, Levy Economics Institute of Bard College, http://digitalcommons.bard.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1143&context=hm_archive (Erişim: Nisan 2018),
- Minsky, Hyman P. (1992), *“the Financial Instability Hypothesis”*, Levy Economics Institute of Bard College, Working Paper No. 74, <http://www.levyinstitute.org/pubs/wp74.pdf> (Erişim: Nisan 2018),
- Mishkin, Frederic S. and White, Eugene N. (2002), *“U.S. Stock Market Crashes and Their Aftermath: Implications for Monetary Policy,”* Paper presented to the Asset Price Bubbles Conference, Federal Reserve Bank of Chicago and the World Bank, Chicago, April 23, <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/79180/1/349555710.pdf> (Erişim: Ekim 2010)
- Odlyzko, A. (2010), *“Collective Hallucinations and Inefficient Markets: the British Railway Mania of 1840s”*, SSRN, <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1537338>, <http://www.dtc.umn.edu/~odlyzko/doc/hallucinations.pdf> (Erişim: Mayıs 2018),
- Samur, C. (2010), *“1980 Sonrası Türkiye Ekonomisinde Finansal Kabarcık Tecrübeleri”*, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası, Cilt: 60, Sayı: 1, 29-69, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/7923> (Erişim: Ekim 2017)
- Samur, C. (2011), *“Finansal Kabarcıklar Teorisi ve Finansal Krizler”*, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası, Cilt: 61, Sayı: 1, 117-176, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/8126> (Erişim: Ekim 2017)
- Sewell, M. (2011), *“History of the Efficient Market Hypothesis”*, UCL Department of Computer Science (UCL), Research Note, RN/11/04, https://www.gyc.com.sg/files/p_sewell-history.pdf (Erişim: Mayıs 2018),
- Shiller, Robert J. (2015), *“Irrational Exuberances”*, Princeton University Press, Revised and Expanded Third Edition, http://31.210.87.4/ebook/pdf/Irrational_Exuberance_3rd_Edition.pdf (Erişim: Mayıs 2018)
- Shiratsuka, S. (2005), *“the Asset Price Bubble in Japan in the 1980s: Lessons for Financial and Macroeconomic Stability”*, (in Real Estate Indicators and Financial Stability, 2005, vol. 21, from Bank for International Settlements), <https://www.bis.org/publ/bppdf/bispap21e.pdf> (Erişim: Mayıs 2018),

- Statistics Bureau of Japan (SBJ), *Historical Data (Nikkei 225)*, Statistics Japan, Statistics/Economic and Financial Data for Japon/Economic and Financial Data for Japon (IMF DSBB)/Financial Sector/Nikkei/Archive / Historical data in Nikkei 225/annual data,
<https://indexes.nikkei.co.jp/en/nkave/archives/data?list=annually> (Erişim: Mayıs 2018),
- Steimetz, Seiji S. C. (2008), *What Are Bubbles?*, in the Concise Encyclopedia of Economics (Editor: David R Henderson, 2nd edition), <http://www.econlib.org/library/Enc/Bubbles.html> (Erişim: Nisan 2018),
- Stiglitz, Joseph E. (1990), *Symposium on Bubbles*, Journal of Economic Perspectives, Vol. 4, No. 2, pp. 13-18,
<http://www.econ.ku.dk/okocg/Students%20Seminars%C3%98kon-%C3%98velser/%C3%98velse%202007/artikler/Stiglitz-Bubbles-JEP-1990.pdf> (Erişim: Nisan 2018)
- Şen, Ali ve Altay, H. (2010), "*Finansal İstikrarsızlık Hipotezi Bağlamında Global Finansal Kriz*", Eskişehir Osmangazi Üniv. Sosyal Bilimler Dergisi, Yıl: 2010, Sayı:1,
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ogusbd/article/view/5000080917/5000075134> (Erişim: Nisan 2018),
- Uçan, O. (2011), "*Açık Ekonomilerde Döviz Kuru Dinamikleri ve Türkiye Örneği*", Çukurova Üniv. Sosyal Bilimler Enst., Basılmamış Doktora Tezi.

EK I

MENKUL KIYMETLER FİYATI BİLEŞİK ENDEKS DEĞERİ, TÜFE VE REEL GSYİH'DA DEĞİŞME (%) (ÇEYREKLER İTİBARIYLA)

Tablo E.I.1: Menkul Kıymet Fiyatı Bileşik Endeksi (Çeyrekler itibarıyla, Ortalama; Yerel Endeks)

	Endonezya (b)(ii)		Malezya (b)(ii)	
	Endeks değeri (Ortalama)	Önceki 4 Çeyrek ortalaması itibarıyla değişme (Önceki 4 çeyrek ortalamasından Sapma) (%)	Endeks değeri (Ortalama)	Önceki 4 Çeyrek ortalaması itibarıyla değişme (Önceki 4 çeyrek ortalamasından Sapma) (%)
	1		3	
1990Q1	497,08		592,24	
Q2	636,89		562,27	
Q3	576,14		564,12	
Q4	407,62		483,81	
1991Q1	394,16	-26	537,00	-2
Q2	398,80	-21	603,18	12
Q3	312,11	-30	566,72	4
Q4	240,41	-36	532,95	-3
1992Q1	273,90	-19	585,77	5
Q2	296,31	-3	588,97	3
Q3	308,14	10	589,96	4
Q4	291,82	4	632,47	10
1993Q1	294,26	1	632,51	6
Q2	329,08	11	708,30	16
Q3	388,01	27	788,00	23
Q4	504,62	55	997,64	45
1994Q1	558,50	47	1.087,10	39
Q2	474,13	7	1.006,85	12
Q3	485,78	1	1.092,93	13
Q4	494,16	-2	1.040,88	-1
1995Q1	446,21	-11	943,72	-11
Q2	454,64	-4	1.007,51	-1
Q3	502,70	7	1.031,06	1
Q4	489,80	3	956,25	-5
1996Q1	573,61	21	1.084,55	10
Q2	609,16	21	1.149,86	13
Q3	558,83	3	1.114,17	6
Q4	602,44	8	1.187,56	10
1997Q1	679,14	16	1.238,45	9
Q2	670,41	9	1.098,90	-6
Q3	630,58	0	916,14	-21
Q4	446,83	-31	658,72	-41
1998Q1	476,99	-21	657,69	-33
Q2	449,69	-19	566,18	-32
Q3	392,17	-22	381,35	-45
Q4	357,23	-19	466,94	-18
1999Q1	400,71	-4	557,03	8
Q2	564,25	41	706,95	43
Q3	590,08	38	763,56	45
Q4	614,82	29	742,59	19

1990 Sonrasında İki A5 Ülkesinde Çeyrek Dönemler İtibarıyla
Finansal Kabarcık Tecrübeleri: Endonezya ve Malezya Örneği

Tablo E.I.1: Devam (a)

	1		3	
2000Q1	620,59	14	944,59	36
Q2	513,83	-14	893,56	13
Q3	478,67	-18	791,78	-5
Q4	420,40	-25	733,45	-13
2001Q1	414,45	-18	696,07	-17
Q2	385,79	-16	579,25	-26
Q3	435,22	2	647,74	-7
Q4	379,30	-8	632,66	-5
2002Q1	446,62	11	720,08	13
Q2	526,62	28	767,77	19
Q3	448,94	0	712,02	3
Q4	385,21	-14	642,27	-9
2003Q1	396,78	-12	648,53	-9
Q2	470,07	7	651,85	-6
Q3	537,03	26	730,74	10
Q4	637,41	43	786,33	18
2004Q1	754,98	48	848,30	20
Q2	740,49	23	832,80	10
Q3	770,61	15	836,60	5
Q4	918,35	27	883,99	7
2005Q1	1.068,10	34	908,23	7
Q2	1.081,67	24	881,81	2
Q3	1.104,33	15	922,72	5
Q4	1.098,65	5	905,32	1
2006Q1	1.248,15	15	918,25	2
Q2	1.373,12	21	932,81	3
Q3	1.406,56	17	943,00	3
Q4	1.668,40	30	1.030,72	11
2007Q1	1.776,84	25	1.193,83	25
Q2	2.038,22	31	1.339,65	31
Q3	2.235,41	30	1.317,04	17
Q4	2.652,15	37	1.392,30	14
2008Q1	2.605,83	20	1.357,82	4
Q2	2.364,81	-1	1.253,26	-7
Q3	2.101,98	-15	1.094,60	-18
Q4	1.332,49	-45	889,75	-30
2009Q1	1.342,59	-36	883,88	-23
Q2	1.812,11	1	1.015,08	-1
Q3	2.298,04	40	1.163,80	20
Q4	2.461,13	45	1.258,15	27
2010Q1	2.618,52	32	1.284,13	19
Q2	2.839,86	24	1.318,12	12
Q3	3.120,36	22	1.389,65	11
Q4	3.644,92	32	1.499,96	14
2011Q1	3.516,98	15	1.525,90	11
Q2	3.792,38	16	1.543,67	8
Q3	3.892,86	11	1.495,12	0
Q4	3.708,27	0	1.459,14	-4

Tablo E.I.1: Devam (b)

	1		3	
2012Q1	3.972,57	7	1.551,17	3
Q2	4.019,28	5	1.580,63	5
Q3	4.118,17	6	1.634,27	7
Q4	4.310,60	9	1.647,20	6
2013Q1	4.606,61	12	1.644,96	3
Q2	4.933,24	16	1.743,09	7
Q3	4.466,74	-1	1.768,98	6
Q4	4.361,13	-5	1.811,17	6
2014Q1	4.531,23	-1	1.821,69	5
Q2	4.898,97	7	1.868,42	5
Q3	5.121,20	12	1.867,30	3
Q4	5.081,64	7	1.795,55	-3
2015Q1	5.342,19	9	1.789,40	-3
Q2	5.202,10	2	1.790,33	-2
Q3	4.574,96	-12	1.653,37	-9
Q4	4.513,44	-11	1.674,46	-5
2016Q1	4.690,59	-4	1.667,58	-3
Q2	4.832,61	2	1.662,24	-2
Q3	5.284,83	14	1.668,71	0
Q4	5.288,21	9	1.645,46	-1

Aylık verilerden hareket edilerek hazırlanmıştır.

Kaynak (Aylık verilere dâir): ADB; ARIC (Asia Regional Integration Center) veritabanı (ADB/ Asia Regional Integration Center/Economic and Financial Indicators Database üzerinde "Monetary and Financial Sectors")

<https://aric.adb.org/database/economic-financial-indicators>, (Erişim: Ağustos 2017)

*1990 Sonrasında İki A5 Ülkesinde Çeyrek Dönemler İtibarıyla
Finansal Kabarcık Tecrübeleri: Endonezya ve Malezya Örneği*

Tablo E.1.2: TÜFE Seviyesi (Çeyrekler itibarıyla, Ortalama)

	Endonezya (b)(ii)		Malezya (b)(ii)		Endeks değeri (Ortalama, %) (2010=100)	Önceki Çeyreğe göre değişme (%)	TÜFE de değişme hususunda ESAS ALINAN [Önceki Çeyreğe göre değişme (%)]
	Endeks değeri (Ortalama) (2000=100)	Önceki Çeyreğe göre değişme (%) (± TÜFE de değişme hususunda ESAS ALINAN)	Endeks değeri (Ortalama, %) (2000=100)	Önceki Çeyreğe göre değişme (%)			
	1		3				
1990Q1	27,59	-	69,92	-	56,23	-	-
Q2	28,20	2,22	70,49	0,81	56,67	0,78	0,81
Q3	29,32	3,97	70,37	-0,17	56,61	-0,10	-0,17
Q4	29,86	1,82	71,45	1,54	57,49	1,55	1,54
1991Q1	30,19	1,13	72,53	1,51	58,28	1,37	1,51
Q2	30,89	2,30	73,64	1,52	59,19	1,56	1,52
Q3	32,00	3,60	73,88	0,32	59,42	0,40	0,32
Q4	32,72	2,27	74,49	0,83	59,95	0,89	0,83
1992Q1	33,16	1,32	75,66	1,58	60,85	1,51	1,58
Q2	33,73	1,73	76,98	1,74	61,94	1,78	1,74
Q3	34,02	0,86	77,71	0,95	62,46	0,85	0,95
Q4	34,36	0,99	78,23	0,67	62,90	0,70	0,67
1993Q1	36,21	5,39	78,96	0,93	63,49	0,93	0,93
Q2	36,93	1,98	79,64	0,86	64,04	0,88	0,86
Q3	37,37	1,19	80,11	0,59	64,45	0,64	0,59
Q4	37,87	1,35	80,30	0,23	64,98	0,82	0,23
1994Q1	39,07	3,18	82,17	2,34	66,06	1,67	2,34
Q2	39,73	1,68	82,31	0,17	66,18	0,18	0,17
Q3	40,69	2,41	83,03	0,87	66,76	0,88	0,87
Q4	41,52	2,03	83,88	1,03	67,43	1,01	1,03
1995Q1	42,65	2,74	84,88	1,19	68,25	1,21	1,19
Q2	43,90	2,91	85,35	0,55	68,63	0,56	0,55
Q3	44,48	1,32	85,93	0,68	69,10	0,68	0,68
Q4	45,17	1,55	86,67	0,87	69,69	0,85	0,87
1996Q1	47,18	4,46	87,72	1,21	70,53	1,22	1,21
Q2	47,40	0,47	88,47	0,85	71,15	0,87	0,85
Q3	47,61	0,44	89,02	0,62	71,59	0,62	0,62
Q4	48,04	0,90	89,57	0,62	72,00	0,57	0,62
1997Q1	49,28	2,59	90,51	1,05	72,76	1,06	1,05
Q2	49,71	0,87	90,65	0,15	72,87	0,16	0,15
Q3	50,64	1,87	91,07	0,46	73,22	0,48	0,46
Q4	52,45	3,57	92,00	1,03	73,98	1,04	1,03
1998Q1	62,85	19,83	94,41	2,61	75,91	2,61	2,61
Q2	74,37	18,34	95,84	1,52	77,05	1,50	1,52
Q3	89,29	20,06	96,23	0,40	77,41	0,46	0,40
Q4	93,56	4,78	96,95	0,75	77,96	0,72	0,75
1999Q1	98,01	4,76	98,16	1,25	78,93	1,24	1,25
Q2	97,36	-0,66	98,38	0,23	79,10	0,22	0,23
Q3	95,18	-2,25	98,47	0,08	79,16	0,07	0,08
Q4	95,11	-0,07	98,94	0,48	79,57	0,52	0,48
2000Q1	97,45	2,46	99,74	0,81	80,21	0,81	0,81
Q2	98,43	1,01	99,78	0,03	80,24	0,04	0,03
Q3	100,63	2,23	99,91	0,13	80,36	0,15	0,13
Q4	103,49	2,85	100,58	0,67	80,86	0,62	0,67

Tablo E.I.2: Devam (a)

	1		3				
2001Q1	106,56	2,96	101,28	0,70	81,44	0,72	0,70
Q2	109,41	2,68	101,34	0,07	81,50	0,07	0,07
Q3	113,47	3,71	101,28	-0,07	81,47	-0,04	-0,07
Q4	116,58	2,74	101,78	0,49	81,85	0,47	0,49
2002Q1	122,05	4,70	102,74	0,95	82,61	0,93	0,95
Q2	123,15	0,90	103,31	0,55	83,08	0,57	0,55
Q3	125,24	1,70	103,38	0,06	83,14	0,07	0,06
Q4	128,56	2,65	103,58	0,19	83,28	0,18	0,19
2003Q1	131,51	2,29	104,08	0,48	83,66	0,46	0,48
Q2	131,77	0,20	104,24	0,16	83,81	0,17	0,16
Q3	132,89	0,85	104,41	0,16	83,96	0,17	0,16
Q4	135,69	2,10	104,38	-0,03	84,25	0,35	-0,03
2004Q1	137,93	1,65	105,04	0,64	84,42	0,21	0,64
Q2	140,65	1,97	105,44	0,38	84,77	0,42	0,38
Q3	142,15	1,07	105,94	0,47	85,18	0,48	0,47
Q4	144,35	1,55	107,01	1,01	86,06	1,03	1,01
2005Q1	148,59	2,94	107,57	0,52	86,57	0,59	0,52
Q2	151,40	1,89	108,48	0,84	87,30	0,85	0,84
Q3	154,10	1,79	109,49	0,94	88,07	0,88	0,94
Q4	170,03	10,34	110,44	0,86	88,83	0,87	0,86
2006Q1	173,73	2,17	111,60	1,05	89,80	1,09	1,05
Q2	174,88	0,66	112,95	1,20	90,90	1,22	1,20
Q3	177,02	1,22	113,38	0,39	91,20	0,33	0,39
Q4	180,33	1,87	113,78	0,35	91,57	0,40	0,35
2007Q1	184,86	2,52	114,54	0,67	92,17	0,66	0,67
Q2	185,64	0,42	114,62	0,06	92,23	0,07	0,06
Q3	188,62	1,61	115,42	0,70	92,87	0,69	0,70
Q4	192,06	1,82	116,29	0,76	93,57	0,75	0,76
2008Q1	199,00	3,61	117,49	1,03	94,50	1,00	1,03
Q2	204,45	2,74	119,74	1,92	96,70	2,33	1,92
Q3	211,05	3,23	125,12	4,49	100,67	4,10	4,49
Q4	113,84	11,34			99,10	-1,56	-1,56
2009Q1	114,02	0,16			98,07	-1,04	-1,04
Q2	114,00	-0,02			97,97	-0,10	-0,10
Q3	115,44	1,27			98,37	0,41	0,41
Q4	116,79	1,17			98,90	0,54	0,54
2010Q1	118,19	1,20			99,40	0,51	0,51
Q2	118,98	0,67			99,57	0,17	0,17
Q3	122,54	2,99			100,23	0,67	0,67
Q4	124,16	1,32			100,87	0,63	0,63
2011Q1	126,27	1,69			102,17	1,29	1,29
Q2	125,99	-0,22			102,90	0,72	0,72
Q3	128,26	1,80			103,60	0,68	0,68
Q4	129,28	0,79			104,10	0,48	0,48
2012Q1	130,97	1,31			104,50	0,38	0,38
Q2	131,65	0,52			104,67	0,16	0,16
Q3	134,01	1,79			105,00	0,32	0,32
Q4	134,97	0,72			105,47	0,44	0,44

Tablo E.I.2 : Devam (b)

	1		3		
2013Q1	137,86	2,14	106,07	0,57	0,57
Q2	139,09	0,89	106,53	0,44	0,44
Q3	145,54	4,64	107,27	0,69	0,69
Q4	146,25	0,49	108,60	1,24	1,24
2014Q1	111,21	11,11	109,73	1,04	1,04
Q2	111,63	0,37	110,03	0,27	0,27
Q3	113,51	1,68	110,50	0,42	0,42
Q4	116,52	2,65	111,67	1,06	1,06
2015Q1	118,49	1,69	110,47	-1,07	-1,07
Q2	119,52	0,87	112,40	1,75	1,75
Q3	121,55	1,70	113,80	1,25	1,25
Q4	122,13	0,47	114,57	0,67	0,67
2016Q1	123,63	1,23	114,27	-0,26	-0,26
Q2	123,65	0,02	114,57	0,26	0,26
Q3	125,23	1,28	115,33	0,67	0,67
Q4	126,16	0,74	116,50	1,01	1,01

Kaynak: IMF, International Financial Statistics (IFS) veritabanı, CD-ROOM (2008 Q3 e kadar)
(Ortalama endeks değerinde Çeyrekler itibarıyla değişme oranları tarafımızdan hesaplanmıştır.)

2008 Q4 - 2016 Q4 dönemi için aylık ortalama TÜFE verilerine dâir kaynaklar (Çeyrekler için ortalama TÜFE değerleri aylık verilerden hareket edilerek tarafımızdan hesaplanmıştır):

Endonezya için (aylık TÜFE verilerine dâir): Badan Pusat Statistik (BPS) (Statistics Indonesia); [BPS/Economic and Trade/Consumer Prices Indices/Monthly Indonesias Consumers Price Indices and Inflation, 2005-2017]

<https://www.bps.go.id/linkTabelStatistik/view/id/907> (Erişim: Eylül 2017)

<https://www.bps.go.id/Subjek/view/id/3#subjekViewTab3|accordion-daftar-subjek1> (Erişim: Eylül 2017)

Malezya için (aylık TÜFE verilerine dâir) (1990Q1-2016Q4; 2010=100 serisine esas):

Ocak 1990- Ekim 2014 için: ADB; ARIC (Asia Regional Integration Center) veritabanı (ADB/Asia Regional Integration Center/Asian Macroeconomic Developments/Economic and Financial Indicators Database üzerinde "Real Sectors and Prices");

http://aric.adb.org/aric_database.php (Erişim: Eylül 2017)

2010-2016 için (ayrıca): Bank Negara Malaysia (Central Bank of Malaysia) (BNM); Rates and Statistics, Statistics, Monthly Highlights & Statistics, Monthly Statistical Bulletin January 2017 (28 February 2017) altında 3 External Sector & Macroeconomic Indicators

http://www.bnm.gov.my/index.php?ch=en_publication&pg=en_msb&ac=239&lang=en&uc=2 (Erişim: Eylül 2017)

2015 için (ayrıca): DOSM (Department of Statistics Malaysia) (24 February, 2016); Malaysia, Indeks Harga Pengguna (Consumer Price Index) (2010=100), Januari (January) 2016.

2016 için (ayrıca): DOSM (Department of Statistics Malaysia) (24 March, 2017); Malaysia, Indeks Harga Pengguna (Consumer Price Index) (2010=100), Februari (February) 2017.

Tablo E.I.3a: Reel GSYİH Seviyesi (Çeyrekler itibarıyla, Ortalama) (Endonezya)

Endonezya (b)(ii)						
Reel GSYİH seviyesi (1993 yılı sabit fiyatlarıyla, Milyon Rupiah)	Önceki Çeyreğe göre değişme (%)	Reel GSYİH seviyesi (2000 yılı sabit fiyatlarıyla, Milyon Rupiah)	Önceki Çeyreğe göre değişme (%)	Reel GSYİH seviyesi (2008-2009 için 2000, 2010-2016 için 2010 fiyatlarıyla) (Bilion: Milyon Rupiah)	Önceki Çeyreğe göre değişme (%)	Reel GSYİH da değişme hususunda ESAS ALINAN [önceki Çeyreğe göre değişme (%)]
1		2		3		4
1990Q1	-					-
Q2	1,19					1,19
Q3	1,19					1,19
Q4	1,19					1,19
1991Q1	1,19					1,19
Q2	1,19					1,19
Q3	1,19					1,19
Q4	1,19					1,19
1992Q1	1,19					1,19
Q2	1,19					1,19
Q3	1,19					1,19
Q4	1,19					1,19
1993Q1	1,19					1,19
Q2	1,19					1,19
Q3	1,19					1,19
Q4	1,19					1,19
1994Q1	1,19					1,19
Q2	1,19					1,19
Q3	1,19					1,19
Q4	1,19					1,19
1995Q1	1,19					1,19
Q2	1,19					1,19
Q3	1,19					1,19
Q4	1,19					1,19
1996Q1	1,19					1,19
Q2	1,19					1,19
Q3	1,19					1,19
Q4	1,19					1,19
1997Q1	105.261,00	1,19				1,19
Q2	105.867,00	0,58				0,58
Q3	112.213,00	5,99				5,99
Q4	109.905,00	-2,06				-2,06
1998Q1	101.813,00	-7,36				-7,36
Q2	90.495,00	-11,12				-11,12
Q3	94.021,00	3,90				3,90
Q4	90.563,00	-3,68				-3,68
1999Q1	94.371,00	4,20				4,20
Q2	93.388,00	-1,04				-1,04
Q3	96.940,00	3,80				3,80
Q4	94.654,00	-2,36				-2,36
2000Q1	98.245,00	3,79				3,79
Q2	98.192,00	-0,05				-0,05
Q3	100.863,00	2,72				2,72
Q4	100.718,00	-0,14				-0,14
2001Q1	102.190,00	1,46	365.640,00	-		1,46
Q2	102.318,00	0,13	360.200,00	-1,49		-1,49
Q3	104.746,00	2,37	368.690,00	2,36		2,36
Q4	102.437,00	-2,20	357.460,00	-3,05		-3,05
2002Q1			368.820,00	3,18		3,18
Q2			375.028,00	1,68		1,68
Q3			387.850,00	3,42		3,42
Q4			374.428,00	-3,46		-3,46

1990 Sonrasında İki A5 Ülkesinde Çeyrek Dönemler İtibarıyla
Finansal Kabarcık Tecrübeleri: Endonezya ve Malezya Örneği

Tablo E.I.3a: Devam (a)

	1	2	3	4	
2003Q1		386.744,00	3,29	3,29	
Q2		394.621,00	2,04	2,04	
Q3		405.608,00	2,78	2,78	
Q4		390.199,00	-3,80	-3,80	
2004Q1		402.591,00	3,18	3,18	
Q2		411.935,00	2,32	2,32	
Q3		423.852,00	2,89	2,89	
Q4		418.132,00	-1,35	-1,35	
2005Q1		426.612,00	2,03	2,03	
Q2		436.121,00	2,23	2,23	
Q3		448.598,00	2,86	2,86	
Q4		439.484,00	-2,03	-2,03	
2006Q1		448.501,00	2,05	2,05	
Q2		457.776,00	2,07	2,07	
Q3		475.049,00	3,77	3,77	
Q4		465.967,00	-1,91	-1,91	
2007Q1		475.824,00	2,12	2,12	
Q2		487.103,00	2,37	2,37	
Q3		505.958,00	3,87	3,87	
Q4		495.090,00	-2,15	-2,15	
2008Q1		505.916,00	2,19	2,19	
Q2		518.249,00	2,44	2,44	
Q3			538.641,00	3,74	3,74
Q4			519.391,70	-3,57	-3,57
2009Q1			528.454,40	1,74	1,74
Q2			540.784,10	2,33	2,33
Q3			561.138,00	3,76	3,76
Q4			547.365,20	-2,45	-2,45
2010Q1			1.642.356,30	2,04	2,04
Q2			1.709.132,00	4,07	4,07
Q3			1.775.109,90	3,86	3,86
Q4			1.737.534,90	-2,12	-2,12
2011Q1			1.748.731,20	0,64	0,64
Q2			1.816.268,20	3,86	3,86
Q3			1.881.849,70	3,61	3,61
Q4			1.840.786,20	-2,18	-2,18
2012Q1			1.855.580,20	0,80	0,80
Q2			1.929.018,70	3,96	3,96
Q3			1.993.632,30	3,35	3,35
Q4			1.948.852,20	-2,25	-2,25
2013Q1			1.958.395,50	0,49	0,49
Q2			2.036.816,60	4,00	4,00
Q3			2.103.598,10	3,28	3,28
Q4			2.057.687,60	-2,18	-2,18
2014Q1			2.058.584,90	0,04	0,04
Q2			2.137.385,60	3,83	3,83
Q3			2.207.343,60	3,27	3,27
Q4			2.161.552,50	-2,07	-2,07
2015Q1			2.157.848,00	-0,17	-0,17
Q2			2.238.761,70	3,75	3,75
Q3			2.312.640,00	3,30	3,30
Q4			2.273.261,60	-1,70	-1,70
2016Q1			2.264.089,70	-0,40	-0,40
Q2			2.354.797,70	4,01	4,01
Q3			2.428.569,90	3,13	3,13
Q4			2.385.577,10	-1,77	-1,77

Tablo E.1.3b: Reel GSYİH Seviyesi (Çeyrekler itibarıyla, Ortalama) (Malezya)

Malezya (b)(ii)													
	8	9	10	11	12	13	14						
	Reel GSYİH seviyesi (1978 yılı sabit fiyatlarıyla, Milyon Ringgit)	Reel GSYİH seviyesi (1987 yılı sabit fiyatlarıyla, Milyon Ringgit)	Önceki Çeyreğe göre değişim (%)	Reel GSYİH seviyesi (2000 yılı sabit fiyatlarıyla, Milyon Ringgit)	Önceki Çeyreğe göre değişim (%)	Reel GSYİH seviyesi (2000 yılı sabit fiyatlarıyla, Milyon Ringgit) [Sütun (Malezya, I)]	Reel GSYİH seviyesi (2005 yılı sabit fiyatlarıyla, Milyon Ringgit) [Sütun (Malezya, II)]	Önceki Çeyreğe göre değişim (%)	Reel GSYİH seviyesi (2010 yılı sabit fiyatlarıyla, Milyon Ringgit) [Sütun (Malezya, III)]	Önceki Çeyreğe göre değişim (%)	Reel GSYİH da değişim hususunda ESAS ALINAN önceki Çeyreğe göre değişim (%)		
1990Q1	18.860,00	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Q2	19.184,00	1,72										1,72	
Q3	20.664,00	7,71										7,71	
Q4	20.681,00	0,08										0,08	
1991Q1	20.252,00	-2,07										-2,07	
Q2	20.672,00	2,07										1,75	
Q3	30.538,00	11,31										11,31	
Q4	31.157,00	2,03										2,03	
1992Q1	29.608,00	-4,97										-4,97	
Q2	30.398,00	2,67										2,67	
Q3	32.829,00	8,00										8,00	
Q4	33.573,00	2,27										2,27	
1993Q1	31.989,00	-4,72										-4,72	
Q2	34.226,00	6,99										6,99	
Q3	36.447,00	6,49										6,49	
Q4	36.255,00	-0,53										-0,53	
1994Q1	34.572,00	-4,64										-4,64	
Q2	36.842,00	6,57										6,57	
Q3	39.910,00	8,33										8,33	
Q4	40.389,00	1,20										1,20	
1995Q1	38.305,00	-5,16										-5,16	
Q2	41.385,00	8,04										8,04	
Q3	43.043,00	4,01										4,01	
Q4	43.893,00	1,97										1,97	
1996Q1	42.795,00	-2,50										-2,50	
Q2	44.951,00	5,04										5,04	
Q3	47.303,00	5,23										5,23	
Q4	48.243,00	1,99										1,99	

1990 Sonrasında İki A5 Ülkesinde Çeyrek Dönemler İtibarıyla
Finansal Kabarcık Tecrübeleri: Endonezya ve Malezya Örneği

Tablo E.1.3b: Devam (a)

	8	9	10	11	12	13	14
1997Q1		46.062,00	-4,52				14
Q2		48.713,00	5,76				-4,52
Q3		50.731,00	4,14				5,76
Q4		51.208,00	0,94				4,14
1998Q1		45.355,00	-11,43				0,94
Q2		45.827,00	1,04				-11,43
Q3		45.573,00	-0,55				1,04
Q4		45.482,00	-0,20				-0,55
1999Q1		44.906,00	-1,27				-0,20
Q2		48.023,00	6,94				-1,27
Q3		49.711,00	3,51				6,94
Q4		50.782,00	2,15				3,51
2000Q1		50.154,00	-1,24	85.033,00			2,15
Q2		52.125,00	3,93	87.872,00	3,34		-1,24
Q3		53.907,00	3,42	91.810,00	4,48		3,34
Q4		54.371,00	0,86	91.686,00	-0,14		4,48
2001Q1		51.608,00	-5,08	86.301,00	-5,87		-0,14
Q2		52.254,00	1,25	88.628,00	2,70		-5,87
Q3		53.267,00	1,94	91.488,00	3,23		2,70
Q4		54.098,00	1,56	91.829,00	0,37		3,23
2002Q1		52.293,00	-3,34	88.634,00	-3,48		0,37
Q2		54.431,00	4,09	92.807,00	4,71		-3,48
Q3		56.438,00	3,69	97.950,00	5,54		4,71
Q4		57.260,00	1,46	98.168,00	0,22		5,54
2003Q1		54.915,00	-4,10	94.199,00	-4,04		0,22
Q2		57.015,00	3,82	98.242,00	4,29		-4,04
Q3		59.426,00	4,23	102.462,00	4,30		4,29
Q4		61.140,00	2,88	104.512,00	2,00		4,30
2004Q1		59.247,00	-3,10	101.893,00	-2,51		2,00
Q2				106.049,00	4,08		-2,51
Q3				108.984,00	2,77		4,08
Q4				109.581,00	0,55		2,77
2005Q1				107.596,00	-1,81		0,55
Q2				110.593,00	2,79		-1,81
Q3				115.042,00	4,02		2,79
Q4				116.019,00	0,85		4,02
							0,85

Tablo E.1.3b: Devam (b)

	8	9	10	11	12	13	14
2006Q1			113.928,00	-1,80			-1,80
Q2			117.194,00	2,87			2,87
Q3			121.846,00	3,97			3,97
Q4			122.225,00	0,31			0,31
2007Q1			120.225,00	-1,64	120.555,0		-1,64
Q2			123.896,00	3,05	124.299,0	3,11	3,05
Q3			130.070,00	4,98	129.994,0	4,58	4,98
Q4			131.162,00	0,84	131.493,0	1,15	0,84
2008Q1			128.782,00	-1,81	129.556,0	-1,47	-1,81
Q2			131.762,00	2,31	132.661,0	2,40	2,31
Q3			136.651,0	3,01			3,01
Q4			131.815,0	-3,54			-3,54
2009Q1			121.587,0	-7,76			-7,76
Q2			127.526,0	4,88			4,88
Q3			135.038,0	5,89			5,89
Q4			137.850,0	2,08			2,08
2010Q1			133.912,0	-2,86	162,3	-	-2,86
Q2			138.972,0	3,78	167,7	3,33	3,33
Q3			142.134,0	2,28	171,5	2,27	2,27
Q4			144.535,0	1,69	175,2	2,16	2,16
2011Q1			140.105,0	-3,07	170,7	-2,57	-2,57
Q2			174,9	2,46	174,9	2,46	2,46
Q3			181,4	3,72	181,4	3,72	3,72
Q4			184,4	1,65	184,4	1,65	1,65
2012Q1			179,4	-2,71	179,4	-2,71	-2,71
Q2			184,8	3,01	184,8	3,01	2,85
Q3			190,9	3,30	190,9	3,30	3,91
Q4			196,4	2,88	196,4	2,88	3,22
2013Q1			186,8	-4,89	186,8	-4,89	-5,43
Q2			193,0	3,32	193,0	3,32	3,08
Q3			200,5	3,89	200,5	3,89	4,26
Q4			206,3	2,89	206,3	2,89	3,27
2014Q1						240,771	-4,25
Q2						248,796	3,33
Q3						257,205	3,38
Q4						265,676	3,29

Tablo E.1.3b: Devam (c)

	8	9	10	11	12	13	14
2015Q1						254.823	-4,09
Q2						261.099	2,46
Q3						269.409	3,18
Q4						278.024	3,20
2016Q1						265.151	-4,63
Q2						271.416	2,36
Q3						281.031	3,54
Q4						290.629	3,42

Kaynak: IMF, International Financial Statistics (IFS) veritabanı, CD-ROOM (Endonezya için 1997 Q1 den 2008 Q2 ye kadar; Güney Kore için 2008 Q3 e kadar; Malezya için 2008 Q2 ye kadar; Filipinler için 2006 Q3 e kadar; Tayland için 1993 Q1 den 2008 Q2 ye kadar) (Değişme oranları tarafımızdan hesaplanmıştır. Çeyrekler itibarıyla reel ekonomik büyüme oranı hususunda Endonezya için 1997Q1 e kadar; Tayland için 1993Q1 e kadar sözkonusu ülkelerin 1990-2009 dönemine dair Çeyrek başına düşen uzun vadeli ortalama reel ekonomik büyüme oranları kullanılmıştır.)

Kaynaklar:

Endonezya (2008-2016 dönemi için):

2008'e dair:

Badan Pusat Statistik (BPS) (Statistics Indonesia): Expenditure of Quarterly Gross Domestic Product at Constant Market Prices, 2008 (Billion Rupiahs), [BPS/Statistics Indonesia/Economic and Trade/Gross Domestic Product (Expenditure) altında]

<https://www.bps.go.id/Subjek/view/id/169#subjekViewTab3|accordion-daftar-subjek1> (Erişim: Eylül 2017),

<https://www.bps.go.id/linkTableStatistik/view/id/1218> (Erişim: Eylül 2017),

2009'a dair:

Badan Pusat Statistik (BPS) (Statistics Indonesia): Expenditure of Quarterly Gross Domestic Product at Constant Market Prices, 2009 (Billion Rupiahs), [BPS/Statistics Indonesia/Economic and Trade/Gross Domestic Product (Expenditure) altında]

<https://www.bps.go.id/Subjek/view/id/169#subjekViewTab3|accordion-daftar-subjek1> (Erişim: Eylül 2017),

<https://www.bps.go.id/linkTableStatistik/view/id/1219> (Erişim: Eylül 2017),

2010-2013'e dair:

Badan Pusat Statistik (BPS) (Statistics Indonesia): [2010 Version] Quarterly GDP at 2010 Constant Market Prices By Expenditure (Billion Rupiahs), 2010-2013 (Indonesian Version), [BPS/Statistics Indonesia/Economic and Trade/Gross Domestic Product (Expenditure) altında]

<https://www.bps.go.id/Subjek/view/id/169#subjekViewTab3|accordion-daftar-subjek1> (Erişim: Eylül 2017),

<https://www.bps.go.id/linkTableDinamisi/view/id/1128> (Erişim: Eylül 2017)

2014-2016'ya dair:

Badan Pusat Statistik (BPS) (Statistics Indonesia): [2010 Version] Quarterly GDP at 2010 Constant Market Prices By Expenditure (Billion Rupiahs), 2014-2017 (Indonesian Version), [BPS/Statistics Indonesia/Economic and Trade/Gross Domestic Product (Expenditure) altında]

<https://www.bps.go.id/Subjek/view/id/169#subjekViewTab3|accordion-daftar-subjek1> (Erişim: Eylül 2017),

<https://www.bps.go.id/linkTableDinamisi/view/id/833> (Erişim: Eylül 2017)

- 2008Q1 ve 2010Q1 çeyrekleri büyüme verilerine dair:
Badan Pusat Statistik (BPS) (Statistics Indonesia); Growth Rate of Gross Domestic Product Q to Q by Expenditure, 2008 (Percent), [BPS/Statistics Indonesia/Economic and Trade/Gross Domestic Product (Expenditure) altında]
<https://www.bps.go.id/Subjek/view/id/169#subjekViewTab3> (Erişim: Eylül 2017),
<https://www.bps.go.id/linkTabel/Statistik/view/id/1224> (Erişim: Eylül 2017),
Badan Pusat Statistik (BPS) (Statistics Indonesia); [2010 Version] Growth Rate of GDP. By Expenditure (Percent), 2010-2013 (Indonesian Version), [BPS/Statistics Indonesia/Economic and Trade/Gross Domestic Product (Expenditure) altında]
<https://www.bps.go.id/Subjek/view/id/169#subjekViewTab3> (Erişim: Eylül 2017),
<https://www.bps.go.id/linkTabel/Dinamisi/view/id/1130> (Erişim: Eylül 2017),
Badan Pusat Statistik (BPS) (Statistics Indonesia); Growth Rate of Gross Domestic Product Q to Q by Expenditure, 2010-2013 (Percent), [BPS/Statistics Indonesia/Economic and Trade/Gross Domestic Product (Expenditure) altında]
<https://www.bps.go.id/Subjek/view/id/169#subjekViewTab3> (Erişim: Eylül 2017),
<https://www.bps.go.id/linkTabel/Dinamisi/view/id/1130> (Erişim: Eylül 2017),
<https://www.bps.go.id/linkTabel/Statistik/view/id/1224> (Erişim: Eylül 2017),
(2008Q1 ve 2010Q1'e dair büyüme verileri zikredilen kaynaklardan direkti surette ıktibas edilmiştir.)
- Malezya (1990-2016 dönemi için):**
Sütun (Malezya, I) için (2000 fiyatlarıyla, 2007Q1-2011Q1'e dair):
Department of Statistics Malaysia (DOSM), eStatistik; GDP by Kind of Economic Activity at Constant 2000 Prices, [DOSM/Publications/Free Download/eStatistik/Free Download/Economy-National Accounts/Quarterly National Accounts-Gross Domestic Product, Malaysia (First Quarter 2011,18 May 2011) / Table Quarter Q111.xlsx içinde, Table 5A]
<https://newss.statistics.gov.my/news-portalx/ep/FreeDownloadContentSearch.seam?cid=42200> (Erişim: Eylül 2017)
<https://newss.statistics.gov.my/news-portalx/ep/FreeDownloadContentSearch.seam?cid=2969> (Erişim: Eylül 2017)
<https://newss.statistics.gov.my/news-portalx/ep/FreeDownloadSearch.seam> (Erişim: Eylül 2017)
<https://newss.statistics.gov.my/news-portalx/ep/Login.seam> (Erişim: Eylül 2017)
- Sütun (Malezya, II) için (2005 fiyatlarıyla, 2010-2013'e dair):**
Department of Statistics Malaysia (DOSM), eStatistik; Data Penting, [DOSM/Publications/Free Download/eStatistik/Free Download/Economy-National Accounts/Quarterly National Accounts-Gross Domestic Product, Malaysia (Fourth Quarter 2013, 12 Şubat 2014) / Jadual - Jadual Penerbitan KDNK Suku Tahunan Keempat 2013 & Awal 2013.xlsx içinde, Data Penting]
<https://newss.statistics.gov.my/news-portalx/ep/FreeDownloadSearch.seam> (Erişim: Eylül 2017)
<https://newss.statistics.gov.my/news-portalx/ep/FreeDownloadContentSearch.seam?cid=2966> (Erişim: Eylül 2017)
<https://newss.statistics.gov.my/news-portalx/ep/FreeDownloadSearch.seam> (Erişim: Eylül 2017)
<https://newss.statistics.gov.my/news-portalx/ep/Login.seam> (Erişim: Eylül 2017)
- Sütun (Malezya, III) için (2010 fiyatlarıyla, 2012-2016'ya dair):**
(Malezya, IIIa) için (2013Q1-2016Q1):
Department of Statistics Malaysia (DOSM), eStatistik; Macro Economic Key Data, [DOSM/Publications/Free Download/eStatistik/Free Download/Economy-National Accounts/Quarterly National Account-Gross Domestic Product, Malaysia (First Quarter 2016, 13 May 2016) / GDPQ116.xlsx içinde, Malaysia:Macro Economic Key Data]
<https://newss.statistics.gov.my/news-portalx/ep/FreeDownloadContentSearch.seam?cid=3712> (Erişim: Eylül 2017)
<https://newss.statistics.gov.my/news-portalx/ep/FreeDownloadContentSearch.seam?cid=3712> (Erişim: Eylül 2017)
<https://newss.statistics.gov.my/news-portalx/ep/FreeDownloadSearch.seam> (Erişim: Eylül 2017)
(IIIa verileri; IIIb verilerinin onda bir basamağına kadar yuvarlanmış değerleri ile aynı)
- (Malezya, IIIb) için (2012Q1-2016Q4):
Bank of Negara (Central Bank of Malaysia) (BNG); National Accounts (GDP) at 2010 Prices, [BNG/Rates and Statistics/Statistics/National Summary Data Page for Malaysia/Economic and Financial Data/Real Sector altında]
http://www.bnm.gov.my/index.php?ch=statistic_nsdp&uc=2 (Erişim: Eylül 2017)
http://www.bnm.gov.my/index.php?ch=statistic_nsdp&uc=2#real (Erişim: Eylül 2017)

*1990 Sonrasında İki A5 Ülkesinde Çeyrek Dönemler İtibarıyla
Finansal Kabarcık Tecrübeleri: Endonezya ve Malezya Örneği*

Tablo E.I.4: TÜFE'de değişme (%) (Enflasyon) ; Reel GSYİH'da değişme (%) (İktisadi büyüme) (Çeyrekler itibarıyla, Ortalama) (Esas alınan)

Endonezya (b)(ii)		Malezya (b)(ii)		Endonezya (b)(ii)		Malezya (b)(ii)	
TÜFE de değişme (% Enflasyon)	Reel GSYİH da Değişme (%, Büyüme)	TÜFE de değişme (% Enflasyon)	Reel GSYİH da değişme (%, Büyüme)	TÜFE de değişme (% Enflasyon)	Reel GSYİH da değişme (%, Büyüme)	TÜFE de değişme (% Enflasyon)	Reel GSYİH da değişme (%, Büyüme)
1990Q1	-	-	-	2002Q1	4,70	3,18	0,95
Q2	2,22	1,19	0,81	1,72	Q2	0,90	1,68
Q3	3,97	1,19	-0,17	7,71	Q3	1,70	3,42
Q4	1,82	1,19	1,54	0,08	Q4	2,65	-3,46
1991Q1	1,13	1,19	1,51	-2,07	2003Q1	2,29	3,29
Q2	2,30	1,19	1,52	1,75	Q2	0,20	2,04
Q3	3,60	1,19	0,32	11,31	Q3	0,85	2,78
Q4	2,27	1,19	0,83	2,03	Q4	2,10	-3,80
1992Q1	1,32	1,19	1,58	-4,97	2004Q1	1,65	3,18
Q2	1,73	1,19	1,74	2,67	Q2	1,97	2,32
Q3	0,86	1,19	0,95	8,00	Q3	1,07	2,89
Q4	0,99	1,19	0,67	2,27	Q4	1,55	-1,35
1993Q1	5,39	1,19	0,93	-4,72	2005Q1	2,94	2,03
Q2	1,98	1,19	0,86	6,99	Q2	1,89	2,23
Q3	1,19	1,19	0,59	6,49	Q3	1,79	2,86
Q4	1,35	1,19	0,23	-0,53	Q4	10,34	-2,03
1994Q1	3,18	1,19	2,34	-4,64	2006Q1	2,17	2,05
Q2	1,68	1,19	0,17	6,57	Q2	0,66	2,07
Q3	2,41	1,19	0,87	8,33	Q3	1,22	3,77
Q4	2,03	1,19	1,03	1,20	Q4	1,87	-1,91
1995Q1	2,74	1,19	1,19	-5,16	2007Q1	2,52	2,12
Q2	2,91	1,19	0,55	8,04	Q2	0,42	2,37
Q3	1,32	1,19	0,68	4,01	Q3	1,61	3,87
Q4	1,55	1,19	0,87	1,97	Q4	1,82	-2,15
1996Q1	4,46	1,19	1,21	-2,50	2008Q1	3,61	2,19
Q2	0,47	1,19	0,85	5,04	Q2	2,74	2,44
Q3	0,44	1,19	0,62	5,23	Q3	3,23	3,74
Q4	0,90	1,19	0,62	1,99	Q4	11,34	-3,57
1997Q1	2,59	1,19	1,05	-4,52	2009Q1	0,16	1,74
Q2	0,87	0,58	0,15	5,76	Q2	-0,02	2,33
Q3	1,87	5,99	0,46	4,14	Q3	1,27	3,76
Q4	3,57	-2,06	1,03	0,94	Q4	1,17	-2,45
1998Q1	19,83	-7,36	2,61	-11,43	2010Q1	1,20	2,04
Q2	18,34	-11,12	1,52	1,04	Q2	0,67	4,07
Q3	20,06	3,90	0,40	-0,55	Q3	2,99	3,86
Q4	4,78	-3,68	0,75	-0,20	Q4	1,32	-2,12
1999Q1	4,76	4,20	1,25	-1,27	2011Q1	1,69	0,64
Q2	-0,66	-1,04	0,23	6,94	Q2	-0,22	3,86
Q3	-2,25	3,80	0,08	3,51	Q3	1,80	3,61
Q4	-0,07	-2,36	0,48	2,15	Q4	0,79	-2,18
2000Q1	2,46	3,79	0,81	-1,24	2012Q1	1,31	0,80
Q2	1,01	-0,05	0,03	3,34	Q2	0,52	3,96
Q3	2,23	2,72	0,13	4,48	Q3	1,79	3,35
Q4	2,85	-0,14	0,67	-0,14	Q4	0,72	-2,25
2001Q1	2,96	1,46	0,70	-5,87	2013Q1	2,14	0,49
Q2	2,68	-1,49	0,07	2,70	Q2	0,89	4,00
Q3	3,71	2,36	-0,07	3,23	Q3	4,64	3,28
Q4	2,74	-3,05	0,49	0,37	Q4	0,49	-2,18

Tablo E.I.4: Devam (a)

2014Q1	11,11	0,04	1,04	-4,25	2016Q1	1,23	-0,40	-0,26	-4,63
Q2	0,37	3,83	0,27	3,33	Q2	0,02	4,01	0,26	2,36
Q3	1,68	3,27	0,42	3,38	Q3	1,28	3,13	0,67	3,54
Q4	2,65	-2,07	1,06	3,29	Q4	0,74	-1,77	1,01	3,42
2015Q1	1,69	-0,17	-1,07	-4,09					
Q2	0,87	3,75	1,75	2,46					
Q3	1,70	3,30	1,25	3,18					
Q4	0,47	-1,70	0,67	3,20					

Kaynak: (i)TÜFE’de Çeyrekler itibarıyla değişmeye dâir Tablo E.I.2’den hareket edilerek hazırlanmıştır. Sözkonusu tabloda esas alınan (renkle vurgulanmış) sütunlar vardı. Formülde esas alınmak üzere vurgulanmış sütunlar burada derlenmiş, bir bakıma sözkonusu tablo yalnızca sâdeleştirilmiştir.

(ii) Reel GSYİH’de Çeyrekler itibarıyla değişmeye dâir Tablo E.I.3’ten hareket edilerek hazırlanmıştır. Sözkonusu tabloda esas alınan (renkle vurgulanmış) sütunlar vardı. Formülde esas alınmak üzere vurgulanmış sütunlar burada derlenmiş, bir bakıma sözkonusu tablo yalnızca sâdeleştirilmiştir.

1990 Sonrasında İki A5 Ülkesinde Çeyrek Dönemler İtibarıyla
Finansal Kabarcık Tecrübeleri: Endonezya ve Malezya Örneği

Tablo E.II.1: İktisadî büyüme seviyesinde değişme (düşme veya yükselme) (Çeyrekler itibarıyla) (Önceki 4 çeyrek büyüme ortalaması esas alındığında ve bir önceki çeyrek büyüme seviyesi esas alındığında)

	Endonezya (b)(ii)		Malezya (b)(ii)	
	Büyüme seviyesinde değişme (Önceki 4 çeyrek büyüme ortalamasına göre)	Büyüme seviyesinde değişme (Önceki çeyrek büyüme seviyesine göre)	Büyüme seviyesinde değişme (Önceki 4 çeyrek büyüme ortalamasına göre)	Büyüme seviyesinde değişme (Önceki çeyrek büyüme seviyesine göre)
	(1)		(3)	
1990Q1	-	-	-	-
Q2	-	-	-	-
Q3	-	0,00	-	6,00
Q4	-	0,00	-	-7,63
1991Q1	-	0,00	-	-2,16
Q2	0,00	0,00	-0,11	3,83
Q3	0,00	0,00	9,44	9,56
Q4	0,00	0,00	-0,74	-9,28
1992Q1	0,00	0,00	-8,23	-7,00
Q2	0,00	0,00	0,14	7,64
Q3	0,00	0,00	5,24	5,33
Q4	0,00	0,00	0,34	-5,73
1993Q1	0,00	0,00	-6,71	-6,98
Q2	0,00	0,00	4,94	11,71
Q3	0,00	0,00	3,35	-0,50
Q4	0,00	0,00	-3,28	-7,02
1994Q1	0,00	0,00	-6,70	-4,12
Q2	0,00	0,00	4,49	11,21
Q3	0,00	0,00	6,36	1,76
Q4	0,00	0,00	-1,23	-7,13
1995Q1	0,00	0,00	-8,02	-6,36
Q2	0,00	0,00	5,31	13,20
Q3	0,00	0,00	0,90	-4,03
Q4	0,00	0,00	-0,05	-2,03
1996Q1	0,00	0,00	-4,72	-4,48
Q2	0,00	0,00	2,16	7,54
Q3	0,00	0,00	3,10	0,19
Q4	0,00	0,00	-0,45	-3,245
1997Q1	0,00	0,00	-6,96	-6,51
Q2	-0,61	-0,61	3,82	10,28
Q3	4,96	5,42	2,03	-1,61
Q4	-4,29	-8,05	-0,90	-3,20
1998Q1	-8,79	-5,31	-13,01	-12,37
Q2	-10,40	-3,75	1,19	12,47
Q3	7,53	15,01	0,77	-1,59
Q4	0,48	-7,57	2,30	0,35
1999Q1	8,77	7,88	1,52	-1,07
Q2	0,63	-5,25	7,19	8,21
Q3	2,96	4,85	2,28	-3,43
Q4	-3,18	-6,16	-0,09	-1,36
2000Q1	2,64	6,15	-4,07	-3,39
Q2	-1,10	-3,85	0,50	4,58
Q3	1,42	2,77	2,54	1,14
Q4	-1,17	-2,86	-2,32	-4,62
2001Q1	-0,12	1,61	-7,49	-5,74
Q2	-2,48	-2,95	2,24	8,57
Q3	1,72	3,84	2,93	0,53
Q4	-3,59	-5,40	0,39	-2,85
2002Q1	3,36	6,22	-3,58	-3,85
Q2	1,43	-1,49	4,00	8,19
Q3	2,38	1,74	4,33	0,83
Q4	-4,77	-6,88	-1,56	-5,32

Tablo E.II.1: Devam (a)

	(1)		(3)	
2003Q1	2,08	6,75	-5,79	-4,27
Q2	0,80	-1,25	2,68	8,34
Q3	1,46	0,75	2,79	0,0035
Q4	-4,96	-6,58	0,81	-2,29
2004Q1	2,10	6,97	-4,14	-4,51
Q2	1,27	-0,85	2,06	6,58
Q3	1,77	0,57	0,80	-1,31
Q4	-2,50	-4,24	-1,04	-2,22
2005Q1	2,24	3,38	12,78	-2,36
Q2	0,06	0,20	-7,16	4,60
Q3	0,34	0,63	-1,09	1,24
Q4	1,13	-4,89	0,14	-3,17
2006Q1	-4,81	4,08	-3,90	-2,65
Q2	0,78	0,02	-3,26	4,67
Q3	0,79	1,71	1,40	1,10
Q4	2,54	-5,69	2,49	-3,66
2007Q1	-3,38	4,03	-1,16	-1,95
Q2	0,62	0,26	-2,97	4,69
Q3	0,86	1,50	1,68	1,93
Q4	2,28	-6,02	3,56	-4,14
2008Q1	-3,76	4,33	-0,84	-2,65
Q2	0,63	0,25	-3,62	4,13
Q3	0,87	1,31	0,55	0,69
Q4	2,16	-7,32	1,43	-6,55
2009Q1	-5,13	5,32	-4,63	-4,22
Q2	0,55	0,59	-7,75	12,64
Q3	1,25	1,43	6,38	1,01
Q4	2,70	-6,22	6,74	-3,81
2010Q1	-3,52	4,49	2,21	-4,94
Q2	0,69	2,03	-4,13	6,18
Q3	2,65	-0,21	0,83	-1,06
Q4	2,01	-5,98	0,16	-0,11
2011Q1	-3,99	2,76	0,95	-4,73
Q2	-1,32	3,22	-3,79	5,03
Q3	2,25	-0,25	1,16	1,26
Q4	2,05	-5,79	2,64	-2,06
2012Q1	-3,68	2,99	0,21	-4,37
Q2	-0,68	3,15	-4,03	5,56
Q3	2,43	-0,61	1,57	1,06
Q4	1,80	-5,60	2,54	-0,70
2013Q1	-3,73	2,74	1,79	-8,65
Q2	-0,98	3,51	-7,25	8,51
Q3	2,62	-0,73	1,94	1,18
Q4	1,88	-5,46	3,06	-0,99
2014Q1	-3,56	2,23	1,99	-7,52
Q2	-1,35	3,78	-5,54	7,58
Q3	2,54	-0,55	1,74	0,05
Q4	2,03	-5,35	1,73	-0,09
2015Q1	-3,32	1,90	1,86	-7,38
Q2	-1,44	3,92	-5,52	6,55
Q3	2,54	-0,45	0,98	0,72
Q4	2,11	-5,00	1,92	0,02
2016Q1	-2,90	1,30	1,98	-7,83
Q2	-1,70	4,41	-5,82	6,99
Q3	2,77	-0,87	1,31	1,18
Q4	1,83	-4,90	2,51	-0,13

Kaynak: Tablo E.I.4 verilerinden hareket edilerek hazırlanmıştır. Tablo E.I.4 ise Tablo E.I.2 ve E.I.3'ün sadeleştirilerek sentezlenmesi sùretinde elde edilmiştir.

Not: (1) Önceki 4 çeyrek büyüme ortalaması esas alındığında büyümede düşme meydana gelmiş vakalar mor renkle vurgulanmıştır. (u) Önceki çeyreğe göre büyümede düşme vakaları portakal rengiyle vurgulanmıştır.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ELEKTRONİK SÖZLÜK VE YAZIM KILAVUZU KULLANMA ALİŞKANLIKLARI¹

Sedat MADEN², Aslı MADEN³

Öz

Dijital ortamlar, sözlük ve yazım kılavuzu gibi kaynakların kullanımını etkilemekte ve zamanla değiştirmektedir. Bugün internet üzerinden erişilen, bilgisayar ve mobil cihazlar aracılığıyla kullanılabilen sözlük ve yazım kılavuzları mevcuttur. Araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının elektronik (e-) sözlük ve yazım kılavuzu kullanma alışkanlıklarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın örnekleme, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları (n=80) arasından belirlenmiştir. Adayların e-sözlük ve yazım kılavuzu kullanma alışkanlıklarını tespit etmek için alanyazındaki ilgili araştırmalardan hareketle araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan form araştırmacılar tarafından örnekleme adaya elden ulaştırılmış ve yüz yüze görüşme sağlanmış, sonra toplanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde nitel analiz teknikleri kullanılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda; Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğunun e-sözlük ve yazım kılavuzu kullandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: E-Sözlük, E-Yazım Kılavuzu, Türkçe Öğretmeni Adayı, Alışkanlık.

Electronic Dictionary and Spelling Book Use Habits of Turkish Teacher Candidates

Abstract

Digital media is effect the use of resources such as dictionary and spelling guide and change over time. Today, there are many dictionary and spelling guides using through computer and mobile devices and accessible on the internet. The purpose of this study is to identify habits of Turkish teacher candidates use of e-dictionary and e-spelling book. The research was conducted according to the qualitative research design. The sample of the study was selected among the Turkish teacher candidates (n= 80) who are studying at the faculties of education at a state university. A semi-structured interview form developed by researchers to collect data. The prepared form was delivered to the candidates in the sample by the researchers and collected face-to-face. The data were comment by using qualitative analyze techniques. The result of the research found that most Turkish teacher candidates used e-spelling book and e- dictionary.

Keywords: E-Dictionary, E-Spelling Book, Turkish Teacher Candidate, Habits.

- 1 Bu çalışma, 11-14 Mayıs 2017 tarihleri arasında Ordu Üniversitesi'nde düzenlenmiş olan 9. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan sözlü bildirisinin genişletilmiş hâlidir.
- 2 Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, E-posta: sedat.maden@giresun.edu.tr
- 3 Öğr. Gör., Giresun Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, E-posta: asli.maden@giresun.edu.tr

Giriş

İnsan sözcüklerle düşünür ve çevresini anlamlandırabilir. Bu nedenle her birey geniş bir anlam dünyasına sahip olabilmek ve çevresi ile kolay ve etkili anlaşabilmek için sözcük hazinesini zenginleştirmelidir. Sözcük hazinesi “bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı” (Korkmaz, 1992, s.100) olarak tanım bulan aynı zamanda sözcük dağarcığı, söz dağarcığı ve kelime serveti gibi çeşitli kullanımları olan bir kavramdır.

Sözcük hazinesinin zenginliği bireyin düşünme becerisi ile de yakından ilgilidir. “Dilin özelliklerinden birisi, düşünce ile iç içe olmasıdır. Düşünceler dil yardımıyla ortaya konarak başkalarına iletilir. Düşüncelerin gelişmesini sağlayan temel unsur, sözcüklerdir. Sözcük ve kavram zenginliği düşünme sürecinde akılcılığa ve düşünce zenginliğine işaret eder” (Budak, 2000,s.19). Psikolojik ve sosyolojik anlamda kendi ve çevresi ile barışık, sağlıklı zihinsel gelişime sahip bir çocuk ailesinden ana dilini edinirken sözcük hazinesinin ilk ürünlerini de elde eder. Bu temel hazine okul yaşantısı ile gelişir ve sonraki yaşantılarla zenginleşerek ilerler. “Çocuk, ana dilini, ailesi ve yakın çevresinden belli varlıkların adları ve bunlarla ilgili eylemleri, nitelikleri gösteren sözcükleri tanıyarak, söyleyerek öğrenmeye başlar. Bu bilgi ve beceri zihinsel gelişimi ile birlikte, okulda öğrendiği bilgilerden gelen sözcükler ve terimlerle artar. Öğrenimi, yaşantıları ve düşünme yeteneği ilerledikçe gelişir” (Göğüş, 1983, s.41). Dolayısıyla bireyin sözcük hazinesinin zengin olması düşüncelerinde de aynı zenginliğinin ortaya çıkacağını göstermektedir. Ana dili anne karnında temelleri atılan bir süreç olsa da düzenli ve kuralı biçimde geliştirilmesi okulda sağlanabilmektedir. Bu nedenle dil öğretiminde sözcük hazinesinin zenginleştirilmesi, dilin inceliklerini ve güzelliklerini yansıtan diğer söz varlığı unsurlarının yeni kuşaklara edindirilmesi önemlidir. Zira insan sözcüklerle düşünür ve yine sözcüklerle kurduğu cümleler aracılığıyla düşüncelerini çevresine aktarır. Bu bağlamda, sözcük hazinesinin geliştirilmesi, duyu ve düşüncelerin doğru sözcüklerle ve zengin bir anlam dünyası ile aktarılmasını sağlayarak bireysel ve toplumsal anlamda anlaşmanın ve uzlaşmanın dolayısıyla iletişimin güçlenmesine yardımcı olur.

Dil öğretimi sürecinde, ilk okuma ve yazma aşamasından itibaren sözcük hazinesinin geliştirilmesi de ön planda tutulmalıdır. “Sözcükler dilin yapı taşlarıdır. Doğru kullanıldığında yaşamı kolaylaştıran ve başarıyı sağlayan bir anahtardır. Toplumsal yaşamın temelinde doğru iletişim, iletişimin temelinde ise dili doğru kullanma becerisi dolayısıyla da dilin yapı taşları olan sözcükleri doğru kullanabilme yatmaktadır. İlköğretim aşaması, yazı ve konuşma dilinin temel özelliklerinin kavratılması” (Kolaç, 2009, s.50-51), dil becerilerinin etkili kullanılmasında dair kazanımların öğretilmesi açısından önemli bir basamaktadır. Bu aşamada okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri ile birlikte öğrencilerin sözcüklere

dair anlam ve kurallarla ilgili bilgileri artırılmalıdır. Ancak bu dönemde seslendirme ve yazma becerisi ile ilgili yaşanan zorlukların daha sonra aşılması daha zahmetli olabilir. Bu nedenle ilköğretim aşamasında Türkçe derslerinde çocukların sözcüklerin anlam özelliklerini ve yazılışlarına dair kuralları teorik ve pratik düzeyde kazanmaları beklenmektedir. Bu hedefe ulaşabilmek için sözcüklerin anlam özelliklerinin öğrenilmesini sağlayacak dil hazinesi olarak görülen sözlüklerin kullanımının alışkanlık hâlinde öğretilmesi gerekmektedir.

Türkçe Sözlük (TDK, 2011, s.XI)'ün sunuş bölümünde sözlük için “sözlük, bir dilin bütün veya belirli bir dönemdeki sözcüklerini yazılışları, türleri, söylenişleri, temel ve yan anlamları, kullanım özellikleri bakımından kayıt altına alan, açıklayan, edebî metinlerden seçilen cümlelerle örneklendiren, alıntı sözcüklerin hangi dilden geçtiğini bildiren başvuru kaynağı” tanımı yer almaktadır. Söz yerindeyse sözlükler bir dilin söz varlığının taşıyıcısı, koruyucusu ve en somut hâlidir. Dolayısıyla sözlükler, bir dil için ve onun kullanıcıları için büyük önem taşımaktadır. Bu bilinçle okul çağlarından itibaren çocuklara sözlüğün işlevi, nasıl kullanılacağı ve günlük hayatta başvuru kaynağı olarak kullanılabilmesi gösterilmelidir. Sözlük kullanımının sadece ders içinde gerekli olan sözcüklerin anlamını öğretmede değil hayat boyu ihtiyaç duyulan sözcüklerin anlamlarını öğrenmek için yapılacak bir alışkanlık olduğunu kavratmak daha büyük fayda sağlayacaktır.

Okunan ve dinlenene anlam vermek için konuşulan ve yazılanı ise anlamlı biçimde sunabilmek için sözlük bir başvuru kitabı ve temel kaynaktır. Karadağ (2011, s.195)'a göre sözlük, “bir başvuru kitabı olarak, özellikle anlama becerilerinin kullanılmasında karşılıklı anlaşmaya dayanan bir eğitim ortamı oluşturur. Öğrenciler için dinleme ve okuma sırasında karşılaşılan ve anlamı çözülemeyen sözler için sözlüğe başvurmak, geçerli ve güvenilir bir yoldur. Anlatma becerilerinin kullanılmasında ise sözlükler öğrenciye, aktarılacak anlamın karşılığının doğrulanması, doğru yazım ve söyleyişe dair bilgi kaynağı olarak rehberlik etmektedir.”

Sözlükler, hem öğretim ortamında hem de günlük yaşamda öneme sahiptir. Bununla birlikte sözlükler bir dersin ana materyali olan kitaplarla farklı işlev görmektedir. Ders kitabının yerine kullanılmayacak ancak ders kitabındaki konunun doğru anlaşılmasını sağlayacak bir işleve sahip olan sözlükler amaç ve kazanımlar doğrultusunda farklı türlerde hazırlanabilmektedir. Ancak dikkat edilecek husus “hedef kitlenin beklentilerine cevap veremeyen sözlüklerin başarılı olma ihtimalinin” yüksek olmamasıdır (Boz, 2006, s.31).

Türkçe öğretiminde dil becerilerini geliştiren öğrencinin kendi seviyesine ve ihtiyaçlarına göre sözcük kapasitesini yükseltmek için sözlük kullanması zorunludur. Ana dili eğitimi çerçevesinde öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlığı geliştirilmelidir. Bunun için “sözlük kullanma konusundaki temel bilgiler öğrencilere verildikten sonra aranan sözcüğün sözlükten nasıl bulunabileceği öğretilmeli

ve öğrencilerin derslere sözlükle gelmeleri sağlanmalıdır” (Göçer, 2009, s.1039). Türkçe öğretmenleri, öğrencilerine sözlük kullanımı ile ilgili aşağıdaki ilkeleri özenle ve tekrar eden alıştırmalarla kavratmalıdır:

a) Sözlüklerde, madde başlarının alfabe sırasıyla dizildiği; sözcüklerin yalnız baş harfleriyle değil bundan sonraki harfleriyle de sıraya konulduğu,

b) Sözcüğün türü (isim, fil vb.), yapısı (basit, birleşik, türemiş) ve köken bilgisini (sözcüğün hangi dilden geçtiği) gösteren kısaltmalardan nasıl yararlanılacağı,

c) Sözcükler çekim eki aldığında gerçekleşen ses değişimlerinin gösterimi,

ç) Sözcüğün anlamının açıklanışında tanımların, eş ve zıt anlamlıların yardımıyla örneklendirildiği,

d) Çok anlamlı sözcüklerin bütün anlamlarının açıklandığı; en çok kullanılan anlamın en öne alınarak her anlama ayrı bir sıra numarası verildiği,

e) Madde başıyla ilgili deyimlerin ve terimlerin açıklandığı,

f) Terimlerin ait olduğu alanların kısaltmalarla gösterildiği,

g) Sözcüklerin sesletim özelliklerinin nasıl verildiği,

h) Sözlükte kullanılan kısaltmalar ve özel işaretlerin (oklar, renkler vb.) ne anlama geldiği (Göğüş, 1978, s.368-369).

Türkçe dersi öğretim programı incelendiğinde öğretim sürecinde sözlük kullanımı açısından belirlenen hedefler açıkça görülmektedir: Programda belirlenmiş olan;

Bir metinde bilmediği kelimeleri belirler ve bu kelimelerin anlamlarını sözlük vb. kaynakları kullanarak öğrenir.

Sözcükleri öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçlar kullanılacaktır.

Sözcükleri öğrenmek için görseller, resimli sözlük, sözlük, deyimler ve atasözleri sözlüğü, kelime haritası, kelime duvarı, kelime kartları ve benzer araçlar kullanılacaktır.

Bir bilgiye veya içeriğe erişmek için basılı ve dijital içeriklerde içindekiler ve sözlük bölümünü kullanmayı bilir” (Millî Eğitim Bakanlığı, 2015) kazanım ifadeleri öğrenmeye anlama ve söz varlığını zenginleştirme becerilerini kazandırmada sözlük kullanımına ne oranda önem verildiğini göstermektedir. Bu kazanım ifadeleri Türkçe öğretmenin öğrenciyi sözlük kullanma konusunda bilgilendirme ve yönlendirme sorumluluğunu da belirlemektedir. Dikkat çeken bir diğer önemli nokta ise, Türkçe dersi öğretim programının hem basılı hem de çağın teknolojik gelişmelerine uyumlu biçimde dijital / elektronik sözlüklerin de kullanımı tavsiye etmesidir.

Sözlükler aracılığıyla öğrencilerin anlam dünyaları zenginleşirken sözcüklerin yazılı anlatımda nasıl ve ne şekilde kullanılabileceğini öğrenebilecekleri ve kontrol etmek için başvuracakları bir diğer kaynak ise yazım kılavuzudur. Çünkü anlamın oluşabilmesi için sözlükteki anlama dair bilginin edinilmesi yeterli değildir.

“Anlamın oluşması, yazılı ifadenin doğru ve yazım kurallarına uygun biçimde kullanılmasına bağlıdır. Yazı, dilin kurallarıyla uyum sağladığı sürece düşünce ya da anlamı biçimlendirir” (Karadüz, 2008, s.430). Dolayısıyla kendisini ifade etmek isteyen birinin yazılı anlatımda sözcükleri ne şekilde kullanacağını anlamın karşı tarafa aktarımında belirleyici bir rolü vardır. Bunun için sözcüklerin yazılıştı ve söylenişteki hâlleri ve uyulması gereken kurallar için yazım kılavuzuna başvurulmalıdır.

“Bir dilin sözcüklerinin doğru olarak yazıya geçirilmesini sağlayan ortak yazma biçimine yazım (imlâ) denir” (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2002, s.50). Yazım kurallarını içeren kaynak ise yazım kılavuzudur. Yazım kurallarını içeren kılavuzlar yazıda birliğin sağlanması için büyük öneme sahiptir.

Sözcükleri doğru biçimde yazmayı öğretmek, “doğru yazım yoluyla sözcükleri doğru söylemeye alıştırmak, yazım kurallarını öğretmek yazım kılavuzuna sadık kalınarak öğretilir. Yazma gibi sistemli ve düzenli bir eylemin kurallarına hâkim olmak için ancak yazım kuralları, sözcüklerin doğru yazımı gibi konuları ihtiva eden yazım kılavuzu kullanılmalıdır. Nasıl ki bir cihazın usulüne uygun olarak kullanılması için o cihazın dilinden anlayan, cihazı üreten, piyasaya süren kişilerce hazırlanan kılavuzlardan istifade edilmesi gerekiyorsa; yazma gibi sistemli ve belli bir birikim ve bilgi gerektiren bir eylem de, yazım kılavuzlarının kullanılmasıyla doğru bir şekilde gerçekleştirilmiş olur” (Erkınay, 2011, s.4).

Okul çağından itibaren çocuğa yazılı anlatım sürecinde yazım kılavuzundaki kuralları esas alması gerektiği öğretilmeli, bir alışkanlık hâlinde günlük yaşamında sürdürmesi sağlanmalıdır. Sözlük ve yazım kılavuzu kullanmanın ilköğretim çağında öğrencilere kazandırılması, alışkanlık hâline getirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin sorumluluğu çok yüksektir. Türkçe öğretmenleri ders içinde sözlük ve yazım kılavuzuna hangi durumlarda ve ne şekilde başvurulacağını örnek kullanımlarla göstermeli, aynı zamanda nasıl kullanılması gerektiğine dair alıştırtma ve tekrarlarla öğrencilerin bu kaynakları etkili kullanmasını sağlamalıdır. Öğretmenlerin ders içinde ve dışında örnek davranışları ile sözlük ve yazım kılavuzunun kullanımına yönelik yaşantılar oluşturması öğrencilerin sözlük ve yazım kılavuzu kullanımlarında teşvik kaynağı olacaktır. Zira alışkanlığa dönüşecek bilgi ve beceri için öğrenciler öncelikle öğretmeninde bu özelliği arayacaktır. Dolayısıyla birer alışkanlık hâlinde öğrenciye veya bireye kazandırılması gereken sözcüğün anlamını öğrenmek için sözlüğe, sözcüğün doğru yazımı için yazım kılavuzuna başvurma becerisi öncelikle öğretmenlerin de sahip olması gereken birer beceridir.

Hem hizmet içinde Türkçe öğretmenlerinin hem de hizmet öncesi evrede öğretmen adaylarının sözlük kullanma ve yazım kılavuzundan yararlanma alışkanlığına sahip olması, eksiklik söz konusu ise lisans öğrenimi döneminde bunun giderilmesi bu bakımdan önem arz eder. Her öğretmen adayının öncelikle kendisine ait basılı bir Türkçe sözlüğünün ve yazım kılavuzunun olması, ihtiyaç duydukça kullanması beklenmelidir.

Sözlük kullanımının gerekliliği ve kullanım ilkeleri kavratılarak alışkanlık hâline getirilmesi Türkçe derslerinde öğrenciye kazandırılacak önemli konulardandır. “Bu nedenle ders dışı sözlük kullanımının teşvik edilmesi mühim bir meseledir. Öğrencilerin sözlüğe ulaşmalarının kolaylaştırılması sözlüklere yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Teknolojinin gelişmesi ve hızla yayılmasıyla akıllı telefon ve tabletlerin öğrencilerin hayatında geniş bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmında tablet veya akıllı cep telefonu bulunmaktadır. Bu yüzden derslerde sadece matbu sözlük kullanma yerine öğrencilerin ilgilerini çekecek bilgisayar ortamındaki sözlük uygulamaları kullanılabilir” (Can ve Deniz, 2016, s.333). Aynı şartlar sözcüklerin yazımını öğrenmek ve kontrol etmek amacıyla başvurulacak elektronik yazım kılavuzları için de geçerlidir.

Elektronik ortamlardaki sözlük ve yazım kılavuzlarından gerek genel ağ üzerinden gerekse mobil cihaz uygulamalarından yararlanma bilgi çağında, doğal ve gerekli bir durumdur. Bahsedilen elektronik kaynaklar dijital ortamın ve genel ağın kolay erişim, güncellik ve görsel-işitsel diğer özellikleri ile her geçen gün artmakta ve yenilenmektedir. Söz gelimi; Türk Dil Kurumu’nun sözlükleri (http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=645) ile Dil Derneği’nin Türkçe Sözlük’ü (<http://www.dilderneği.org.tr/TR,274/turkce-sozluk-ara-bul.html>) genel ağ üzerinde arama yapıldığında ulaşılabilen başlıca e-sözlüklerdir. Bunlarla birlikte, <https://www.turkcesozluk.net/turkce> gibi sözlük siteleri de örnek olarak verilebilir. Aynı şekilde; Türk Dil Kurumu’nun Yazım Kılavuzu (http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_yazimkilavuzu&view=yazimkilavuzu) ile Dil Derneği’nin Yazım Kılavuzu (<http://www.dilderneği.org.tr/TR,276/yazim-kilavuzu-ara-bul.html>) ulaşılabilen başlıca e-yazım kılavuzlarıdır. Bunlara ek olarak, <http://www.dilbilgisi.net/sozlukler/yazim-kilavuzu/>, <https://www.turkedebiyati.org/imla-kilavuzu.html> ve <http://www.abecem.net/imla-kilavuzu/> gibi genel kılavuzları esas alan internet siteleri de örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca hem anlam hem de sözcüğün yazımına dair bilgi içeren <http://www.turkcesozluk.org/browse/> gibi siteler de bulunmaktadır. Bahsi geçen genel ağ sitelerinin yanında; Türk Dil Kurumu’nun sözlük ve yazım kılavuzunu kaynak olarak alan mobil uygulamalar da mevcuttur (<https://play.google.com/store/apps/details?id=org.kis.mck.turkdilkurumusozluk&hl=tr> ve <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.imla.kilavuzu&hl=tr> gibi) ve genel ağ üzerinden bu yazılımlara erişilebilmektedir.

Alanyazın konu ile ilgili olarak tarandığında; sözlük kullanımının sözcük hazinesini geliştirme ve okuma becerisi açısından önemi, tutum ve alışkanlık olarak sürdürülme düzeyi, öğretmenlerin görüşleri gibi açılardan incelendiği tespit edilmiştir (Kolaç, 2009; Boz ve Demirtaş, 2011; Yaman, 2010; Yaman ve Dağtaş, 2010; İbe Akcan, 2012; İbe Akcan, 2015; Özbay ve Melanlıoğlu, 2013; Melanlıoğlu, 2013; Dağtaş, 2014; Can ve Deniz, 2016). Aynı şekilde yazım kılavuzu kullanımı ile ilgili tutum ve alışkanlık durumunun incelendiği çalışmalara da rastlanmaktadır (Kolaç, 2009; Erkinay, 2011). Bahsi geçen araştırmalar içinde Dağtaş (2014)'ın ortaokul öğrencilerinin elektronik sözlüklere yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırması dışındakiler basılı sözlüklerin kullanımı ile ilgili alışkanlık, tutum ve görüş durumlarına yönelik amaçlarla hazırlanmıştır. Bununla birlikte yazım kılavuzu kullanımı konusunda da basılı kılavuzun kullanımı ile ilgili veriler üzerinden sonuçlar sunulmuştur. Doğrudan elektronik sözlük ve yazım kılavuzunun kullanımına yönelik olmazsa da bazı araştırmalarda elektronik kaynaklara ilişkin bulgulara ve önerilere ulaşılmıştır. Örnek olarak; Melanlıoğlu (2013) araştırmasında öğrencilerin elektronik sözlük kullanmak istediğine dair, İbe Akcan (2015) ise yabancı dil bölümü öğrencilerinin çoğunun elektronik sözlük kullandığına dair, Özbay ve Melanlıoğlu (2013) da, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin elektronik Türkçe sözlük tercihlerinin yüksek oranda olduğuna dair bulgulara ulaşmıştır. Ayrıca Bağcı (2011) da, ilköğretim öğrencilerinin noktalama işaretleri ve yazım kurallarını uygulama düzeyini belirlediği araştırmasında sanal sözlük ve yazım kılavuzunun kullanılmasına ilişkin öneride bulunmuştur.

Buna karşın yabancı alanyazında e-sözlük kullanımı ile ilgili çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Taylor ve Chan (1994), üniversite öğrencileri ile öğretmenlerin elektronik sözlüklere yönelik görüşlerini belirlediği, Jian ve diğerleri (2009)'nin ise, öğrencileri elektronik sözlük kullanmaya yönelten sebepleri araştırdığı, Amirian ve Heshmatifar (2013)'ün elektronik sözlüklerin etkililiğini tespit ettiği çalışmalar burada örnek gösterilebilir (akt. Dağtaş, 2014, s.545,550). Elektronik sözlük ve yazım kılavuzu kullanma ile ilgili yeterince çalışmanın olmaması, ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının bu açıdan alışkanlıklarının belirlenmemesi yapılacak araştırmanın değerini artırmaktadır.

Çağın teknolojik koşulları ve insan hayatının dijital ve elektronik araçlara göre şekillenmesi dikkate alındığında, sözlük ve yazım kılavuzuna artık elektronik ortamlarda ulaşılabilirdiği, basılı kitap taşıma ve ulaşım gibi sınırlılıkların ortadan kalktığı da görülmektedir. Günümüzde bilgi edinme ihtiyacı için bu tür elektronik kaynaklara yönelme de bilginin çoğalması, hız, kolaylık, yenilenme, değişen koşullar gibi etkenlerden dolayı adeta birer zorunluluktur. Bu nedenle, Türkçe öğretmeni adaylarının elektronik (e-) sözlük ve yazım kılavuzlarından yararlanma alışkanlıklarının ortaya konmasının, konuyla ilgili var olan durumun belirlenmesi, eğitim içeriklerinin düzenlenmesi ve gerekli tedbirlerin alınması adına fayda sağlayacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bahsedilen gerekçelerden hareketle, araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının e-sözlük ve yazım kılavuzu kullanma alışkanlıklarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Sözlük ve yazım kılavuzu kullanma alışkanlığına ilişkin var olan durumu olduğu gibi ortaya koymak amaçlandığından nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39). Bu doğrultuda çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla Türkçe öğretmeni adaylarının elektronik sözlük ve yazım kılavuzu kullanma alışkanlığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 yılında Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 80 Türkçe öğretmeni adayını oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme çeşitlerinden, kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.113).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Görüşme formu oluşturulmadan önce alanyazın taranmış, benzer ölçme araçları incelenerek 12 soruluk bir form taslak hâlde oluşturulmuştur. Taslak form, üç Türkçe eğitimi uzmanı tarafından dil ve anlatım, kapsam geçerliği açısından incelenmiş birtakım değişikliklere gidilmiştir. Değişiklik yapılan hâli, 1 eğitim bilimleri uzmanınca gözden geçirilmiştir. Kapsam ve uygulama açısından hazırlanan görüşme formunun 10 Türkçe öğretmeni adayını üzerinde pilot uygulaması yapılmıştır. Adayların sorulara ilişkin cevapları ve önerileri alınmış, iki sorunun formdan çıkartılmasına karar verilmiştir. Uygulama için son şekli verilen "E-Sözlük ve Yazım Kılavuzu Kullanma Görüşme Formu" *Evet* ve *Hayır* şeklinde beş kısa cevaplı, beş de açık uçlu soru ile yarı yapılandırılmış biçimde örnekleme-deki adaylara elden ulaştırılmış ve cevapları alınmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler, araştırmacılarla birlikte üç alan eğitimi uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflandırmalar karşılaştırılarak tutarlılıkları, benzerlik ve farklılıkları belirlenmiştir. Kısa cevaplı sorulara ait veriler sayısallaştırılarak frekans değerleri tablolar hâlde görsel hâle

getirilmiştir. Veri toplama aracında yer alan sorulara verilen cevapların niteliğine göre betimsel ve içerik analizi bir arada kullanılmıştır. Görüşme formundaki açık uçlu sorularda ve yorum içeren cevaplarda içerik analizi, tek cevaplı sorularda betimsel analiz tekniği uygulanmıştır.

Verilerin analizinde ve yorumlanmasında görüşmeye katılmış her bir öğretmen adayı için **Ö (Ö1,Ö2,Ö3 gibi)** kodlaması kullanılmıştır.

Bulgular

Görüşme formunda yöneltilen sorulara katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir.

1. Kendinize ait basılı bir Türkçe sözlük ve yazım kılavuzuna sahip misiniz? sorusu ile ilgili bulgular

Tablo 1. *Basılı Türkçe sözlük ve yazım kılavuzuna sahip olma durumu*

Basılı sözlük ve yazım kılavuzuna sahip olma durumu	f	%
<i>Sahip Olanlar</i>	60	75
<i>Sahip Olmayanlar</i>	20	25

Araştırmanın örneklemindeki Türkçe öğretmeni adaylarından 60'ı (%75) kendine ait basılı Türkçe sözlük ve yazım kılavuzunun olduğunu, 20'si (%25) ise olmadığını belirtmiştir. Bu bulgu, Türkçe öğretimi konusunda mesleki eğitim alan adayların çoğunluğunun sözlük ve yazım kılavuzuna sahip olduğunu göstermektedir.

2. Türkçe sözlük ve yazım kılavuzundan hangi durumlarda yararlanıyorsunuz? sorusu ile ilgili bulgular

Tablo 2. Türkçe sözlük ve yazım kılavuzu kullanma durumları

Öğretmen Adayları	f	İfade edilen
Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö10,Ö11,Ö14, Ö15,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö22, Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö30,Ö32,Ö33, Ö36,Ö46,Ö48,Ö51,Ö53,Ö56,Ö60, Ö61,Ö62,Ö63,Ö65,Ö67,Ö69,Ö70, Ö76,Ö77,Ö79,Ö80	38	Sözcüğün yazımında, noktalama işaretlerinin kullanımında yazım kılavuzuna, Anlamı bilmediğim sözcük olursa sözlüğe başvururum.
Ö3,Ö6,Ö7,Ö9,Ö27,Ö31,Ö37,Ö38, Ö40,Ö49,Ö54,Ö74,Ö75	13	Mecbur kaldığımda, gerektiğinde, rapor tesliminde ve ödevlerimi yapmak için kullanıyorum
Ö8,Ö35,Ö47,Ö52,Ö55,Ö57,Ö59, Ö64,Ö66,Ö71,Ö72,Ö73	12	Kitap okurken yararlanıyorum
Ö12,Ö13,Ö78,Ö45	4	Merak ettiğim sözcüğe bakmak için kullanırım.
Ö16	1	Biri sorduğunda bakıyorum.
Ö21	1	Sözcüğün ayrı ve bitişik yazımına bakmak için yazım kılavuzuna bakarım.
Ö28,Ö29	2	Yazarken takıldığım yerlerde ve yazdıklarımı kontrol etmek için yararlanıyorum
Ö34,Ö39,Ö41	3	Soru çözerken yararlanıyorum
Ö42,Ö43,Ö44,Ö50,Ö58,Ö68	6	Yararlanmıyorum.
	80	

Türkçe öğretmeni adaylarının sözlük ve yazım kılavuzunu hangi durumlarda kullandığına dair bulgular incelendiğinde; adayların 38'inin (%47,5) karşılaştığı bir sözcüğün anlamını bilmediğinde sözlüğe, yazımını ve noktalama işaretlerini karıştırdığında ise yazım kılavuzundan yararlandığı görülmektedir.

Ayrıca adaylardan;

13'ünün gerektiğinde, rapor ve ödev tesliminde ihtiyaç duyduğunda,

12'sinin ise kitap okurken,

4'ünün bir sözcüğün anlamını ya da yazımını merak ettiğinde,

2'sinin yazı yazarken takıldığında ve yazdıklarını kontrol ettiğinde,

1'in kendisine soru yöneltildiğinde sözlük ve yazım kılavuzundan yararlandığı belirlenmiştir. Buna karşın 6 aday sözlük ve yazım kılavuzundan hiç yararlanmadığını beyan etmiştir. Bu bulgu, adayların hemen hemen yarısının sözlük ve yazım kılavuzunu bir bilgi kaynağı olarak hangi amaçla kullanacağını farkında olduğunu, diğer adayların ise farklı amaçlarla ve ihtiyaç durumunda bu kaynaklara başvurduğunu göstermektedir.

3. Elektronik cihazlar üzerinden sözlük kullanıyor musunuz? sorusu ile ilgili bulgular

Tablo 3. E-sözlük kullanma durumu

Elektronik sözlük kullanma durumu	f	%
<i>Evet, kullanıyorum</i>	70	87,5
Her Gün	4	
Ara Sıra	54	
Nadiren, Çok Az	12	
<i>Hayır, kullanmıyorum</i>	10	12,5

Örneklemdaki Türkçe öğretmeni adaylarının e-sözlük kullanma durumlarına dair bulgular incelendiğinde; adaylardan 70'inin (%87,5) e-sözlük kullandığı, bu adayların 4'ünün *Her Gün*, 54'ünün *Ara Sıra* ve 12'sinin *Nadiren* e-sözlüğe başvurduğu görülmektedir. Buna karşın öğretmen adaylarının 10'unun (%12,5) ise hiç e-sözlük kullanmadığı da belirlenmiştir. Bu bulgu, teknolojik gelişmelerin şekillendirdiği yaşam şartlarına uygun olarak, adayların sözlük kullanma konusunda belirli farkındalık ve yeterliliğe sahip olduğunu göstermektedir.

4. Elektronik cihazlar üzerinden yazım kılavuzu kullanıyor musunuz? sorusu ile ilgili bulgular

Tablo 4. E-yazım kılavuzu kullanma durumu

Elektronik Yazım Kılavuzu Kullanma Durumu	f	%
<i>Evet, kullanıyorum</i>	68	85
Her Gün	3	
Ara Sıra	49	
Nadiren, Çok Az	16	
<i>Hayır, kullanmıyorum</i>	12	15

Örneklemdaki Türkçe öğretmeni adaylarının e-yazım kılavuzu kullanma durumlarına dair bulgular incelendiğinde; 68 adayın (%85) e-yazım kılavuzu kullandığı, bu adayların 3'ünün *Her Gün*, 49'unun *Ara Sıra* ve 16'sının *Nadiren* e-yazım kılavuzuna başvurduğu görülmektedir. Buna karşın öğretmen adaylarının 12'sinin (%15) ise hiç e-yazım kılavuzu kullanmadığı da belirlenmiştir.

Bunlara ek olarak, görüşme formu aracılığıyla adayların çoğunluğunun (n=62) Türk Dil Kurumunun elektronik ortama aktardığı Türkçe sözlüklere ve yazım kılavuzuna başvurduğu da görülmüştür. Bu bulgu, TDK'nin Türkçe sözlük ve yazım kılavuzunu dijital bir kaynak olarak erişime açmasının çağın koşullarına uygun bir hizmet olduğunu ve kullanıcıların bu uygulamaya yoğun biçimde başvurduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının 3'ünün cep telefonunda mobil sözlük uygulamasının olduğu, diğer e-sözlük kullananların internet üzerinden sözlüklere eriştiği de tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile, son dönemlerde kullanımı yaygınlaşan bilgisayar özellikli (akıllı) cep telefonların sözlük kullanımında etkili olduğu söylenebilir.

5. Elektronik cihazlar üzerinden yabancı dil sözlükleri kullanıyor musunuz? sorusu ile ilgili bulgular

Tablo 5. E-yabancı dil sözlüğü kullanma durumu

Elektronik Yabancı Dil Sözlükleri Kullanma Durumu	f	%
<i>Evet, kullanıyorum</i>	69	86
Her Gün	0	
Ara Sıra	28	
Nadiren, Çok Az	42	
<i>Hayır, kullanmıyorum</i>	11	14

Örneklemdaki Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe e-sözlükler ile birlikte görüşme formunda yabancı dil sözlüklerini kullanma durumları da incelenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde; 69'unun (%86) e-yabancı sözlük kullandığı, bu adayların 28'inin *Ara Sıra* ve 42'sinin ise *Nadiren* e-yabancı sözlüğe başvurduğu görülmektedir.

Buna karşın öğretmen adaylarının 11'inin (%14)'inin hiç e-yabancı sözlük kullanmadığı da belirlenmiştir. E-yabancı dil sözlüğü kullanan adayların yarısından fazlasının (n=43) internet arama motoru Google sözlük ve çeviri uygulamasından yararlandığı, 9'unun ise basılı sözlükleri de bulunan Redhouse, Oxford sözlüklerini kullandığı görülmüştür. E-yabancı dil sözlüğü kullanan diğer öğretmen adaylarından bazıları Tureng ve Zargan gibi internet erişimli sözlükleri belirtirken bazıları ise hiç sözlük belirtmemiştir. Bu bulgu, Türkçe öğretmeni olarak yetiştirilen adayların yabancı dil sözlükleri konusunda da belirli bir farkındalığa sahip olduklarını, aynı zamanda yabancı dillere dair gereksinimleri için daha çok genel ağ (internet) erişimli ve güncel sözlükleri kullanıldığını da göstermektedir.

6. Bir sözcüğün anlamını öğrenmek için basılı mı yoksa elektronik sözlük mü kullanırsınız? Neden? sorusu ile ilgili bulgular

Tablo 6. Basılı ve elektronik sözlüğü tercih etme durumları

Öğretmen Adayları	f	İfade edilen
Ö1,Ö4,Ö6,Ö8,Ö9,Ö12,Ö15,Ö16,Ö18,Ö21,Ö22,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö31,Ö35,Ö36,Ö38,Ö39,Ö46,Ö50,Ö52,Ö54,Ö55,Ö61,Ö63,Ö66,Ö68,Ö70,Ö71,Ö72,Ö73,Ö75,Ö76,Ö77,Ö78,Ö79	38	Hızlı ulaşabildiğim için e-sözlük tercih ederim.
Ö2,Ö3,Ö5,Ö10,Ö11,Ö13,Ö17,Ö23,Ö24,Ö40,Ö41,Ö43,Ö48,Ö49,Ö56,Ö57,Ö64,Ö74,Ö80	19	Pratik, kolay kullanıma sahip olduğu için e-sözlük tercih ederim.
Ö14,Ö58	2	Güncel olduğu için e-sözlük kullanıyorum
Ö19,Ö20,Ö25,Ö45,Ö53,Ö59,Ö60,Ö65	8	Basılı sözlüğe ulaşamazsam e-sözlük kullanırım.
Ö7,Ö30,Ö32,Ö47,Ö62,Ö67	6	Güvenilir olduğu için basılı sözlük kullanmayı tercih ederim.
Ö33,Ö34,Ö37,Ö51,Ö69	5	Basılı sözlüğü tercih ederim
Ö42,Ö44	2	Hiç kullanmadım
	80	

Örneklemdaki Türkçe öğretmeni adaylarının bir sözcüğünün anlamını öğrenmek için basılı mı yoksa elektronik sözlüğe mi başvurduğuna dair bulgulara göre; adayların 38'inin (%47,5) amaca hızlı ulaşabildiği için e-sözlük tercih ettiği belirlenmiştir. Aynı zamanda 19'unun pratik ve kolay kullanımından, 2'sinin ise güncel olduğundan dolayı e-sözlük kullanmayı seçtiği de görülmüştür.

Bununla birlikte, 8 aday ise basılı sözlüğe ulaşamadığında e-sözlük kullanacağını belirtmiştir. 6 aday güvenilir olduğu için, 5 aday ise gerekçe sunmaksızın basılı sözlüğü tercih ettiğini ifade etmiştir. Buna karşın 2 aday hiç sözlük kullanmadığına dair beyanda bulunmuştur. Adaylar arasında hiç sözlük kullanmadığını beyan eden iki adayın olması, seçtiği bölüm ve mesleğe yönelik farkındalık açısından dikkat çekmektedir. Hızlı, kolay ve pratik olma gibi niteliklerinden dolayı e-sözlük tercihinin öne çıkması, teknolojinin insan yaşamına sunduğu fırsatların dikkate alındığını göstermektedir. Nitekim adayların bu fırsatlar doğrultusunda, basılıdan ziyade elektronik sözlükleri tercih etmeleri diğer yaşam alanlarındaki durum ile örtüşmektedir.

7. Yazım ve noktalama kuralları ile ilgili ihtiyaç duyduğunuzda basılı mı yoksa elektronik yazım kılavuzunu mu kullanırsınız? Neden? sorusu ile ilgili bulgular

Tablo 7. Basılı ve elektronik yazım kılavuzunu tercih etme durumları

Öğretmen Adayları	f	İfade edilen
Ö3,Ö7,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö18, Ö25,Ö27,Ö28,Ö29,Ö37,Ö40, Ö48,Ö49,Ö56,Ö57,Ö61,Ö63, Ö68,Ö70,Ö71,Ö72,Ö74,Ö75, Ö78,Ö80	27	Pratik, kolay kullanım ve zamandan tasarruf sağladığı için e-yazım kılavuzunu tercih ederim.
Ö4,Ö8,Ö9,Ö16,Ö22,Ö23,Ö24, Ö26,Ö35,Ö38,Ö45,Ö52,Ö54, Ö55,Ö58,Ö59,Ö62,Ö64,	18	Hızlı ulaşabildiğim için e-yazım kılavuzunu tercih ederim.
Ö14,	1	Güncel olduğu için e-yazım kılavuzunu kullanıyorum
Ö5,Ö6,Ö36,Ö43,Ö50,Ö69, Ö76,Ö79	8	e-yazım kılavuzunu tercih ederim
Ö2,Ö15,Ö20,Ö21,Ö31,Ö46, Ö47,Ö53,Ö60,Ö65,Ö77	11	Basılı kılavuza ulaşamazsam e-yazım kılavuzunu kullanırım.
Ö1,Ö17,Ö19,Ö32,Ö39,Ö66, Ö67,Ö73,	8	Güvenilir olduğu için basılı yazım kılavuzunu kullanmayı tercih ederim.
Ö30,Ö33,Ö34,Ö41,Ö44,Ö51,	6	Basılı yazım kılavuzunu tercih ediyorum
Ö42	1	Hiç kullanmadım

Örneklemdaki Türkçe öğretmeni adaylarının yazım kuralları ile ilgili basılı mı yoksa elektronik yazım kılavuzuna mı başvurduğuna dair bulgulara göre; adayların 27'sinin (% 33,8) pratik, kolay kullanıma sahip olması ve zamandan tasarruf sağlamasından dolayı e-yazım kılavuzunu tercih ettiği belirlenmiştir. Ayrıca, adaylardan 18'i hızlı ulaşabildiği için, 1'i güncel olduğu için, 8'i ise gerekçe sunmaksızın e-yazım kılavuzuna başvurduğunu ifade etmiştir. Pratik, kolay ve hızlı ulaşma gibi gerekçelerle adayların sözcüklerin doğru yazımı için elektronik ortamdaki yazım kılavuzuna başvurması, günümüz yaşam koşullarının bireyden beklendiği hızla bilgiye ulaşma ve kullanma alışkanlığı ile açıklanabilir.

Buna karşın adaylardan 8'i güvenilir olduğu için, 6'sı gerekçe sunmaksızın basılı yazım kılavuzunu kullanacağını belirtmiştir. Buna ek olarak 11'i basılı kılavuza ulaşamadığında e-yazım kılavuzundan yararlanacağını da ifade etmiştir. Adaylardan 1'i ise hiç yazım kılavuzu kullanmadığını beyan etmiştir. Adaylar arasında hiç yazım kılavuzu kullanmadığını beyan eden bir adayın olması, seçtiği bölüm ve mesleğe yönelik farkındalık açısından dikkat çekmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bir dilin sözcük ve deyimlerini, söz varlığını tanımlarıyla birlikte çeşitli açılardan içeren sözlükler bir dilin duygu ve düşünceleri iletmede doğru ve etkili biçimde kullanılabilmesi için başvurulması gereken en temel kaynaklardandır. İletişim kurarken sözlü ya da yazılı anlatımda kullanacağımız sözcüklerin anlamlarını öğrenmek ve doğru biçimde kullanabilmek için sözlüklere başvurulur. Bununla birlikte bir sözcüğün anlamını bilmek o sözcüğün iletişimde kullanımı için yeterli değildir. Sözcüğün ne şekilde yazıya geçirildiği ve hangi kurallarla ifade edilebileceğine dair yazım kurallarına hâkim olmak gerekir. Bu bağlamda, ana dili olarak Türkçeyi öğretecek olan adayların temel dil becerilerini kullanırken ve iletişim kurarken sözlük ve yazım kılavuzundan en etkili biçimde yararlanabilmesi şüphesiz çok önemlidir. Bununla birlikte günümüzün teknolojik gelişmeleri ve oluşturduğu dijital ortamlar sözlük ve yazım kılavuzu gibi kaynakların kullanımını etkilemekte ve zamanla değiştirmektedir. Bugün internet/genel ağ üzerinden erişilen veya bilgisayar ve mobil cihazların uygulamaları ile başvurulabilen birçok sözlük ve yazım kılavuzu kullanılmaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının e-sözlük ve yazım kılavuzu kullanma alışkanlıklarının araştırıldığı çalışma sonucunda; adayların %75'inin (n=60) basılı bir Türkçe sözlüğe ve yazım kılavuzuna sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının 38'inin bir sözcüğün anlamını ya da yazımını öğrenmek için, 12'sinin kitap okurken, 13'ünün gerektiğinde, ödev yaparken, rapor hazırlarken sözlük ve yazım kılavuzundan yararlandığı görülmüştür. Buna ek olarak adaylardan bazılarının ise merak ettiğinde, kendisine sorulan sorular için yazı yazarken ve yazdıklarını kontrol etmek için sözlük ve yazım kılavuzundan yararlandığı da tespit edilmiştir. Ayrıca, uygulamaya katılan ve meslek hayatında sözlük ve yazım kılavuzu kullanma alışkanlığı kazandıracak öğretmen adaylarından 6'sı sözlük ve yazım kılavuzundan hiç yararlanmadığını beyan etmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının %87,5'inin (n=70) e-sözlük kullandığı, %12,5'inin (n=10) ise kullanmadığı tespit edilmiştir. Yine adayların %85'inin (n=68) e-yazım kılavuzu kullandığı %15'inin (n=12) ise kullanmadığı belirlenmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının elektronik yabancı dil sözlüğü kullanma durumlarına dair ise; adayların %86'sının (n=69) e-yabancı dil sözlüğü kullandığı, %14'ünün (n=11) ise kullanmadığı ortaya konulmuştur.

Bir sözcüğün anlamını öğrenmek için Türkçe öğretmeni adaylarından 59'unun ulaşılabilirlik, pratiklik, kolay kullanılabilirlik, güncellik gibi özelliklerinden dolayı e-sözlüğü tercih ettiği tespit edilmiştir. Buna karşın adayların 19'unun ise güvenilirlik, öncelik verme (basılı olmazsa) gibi sebeplerle basılı sözlüğü tercih ettiği ortaya konulmuştur.

Yazım ve noktalama ile ilgili ihtiyaç duyduğunda Türkçe öğretmeni adaylarından 54'ünün ulaşılabilirlik, pratiklik, kolay kullanılabilirlik, güncellik, zaman tasarrufu gibi özelliklerinden dolayı ve gerekçe sunmaksızın e-yazım kılavuzunu tercih ettiği belirlenmiştir. Buna karşın adayların 25'inin ise güvenilirlik, öncelik verme (basılı olmazsa) ve gerekçe sunmaksızın basılı yazım kılavuzunu tercih ettiği görülmüştür.

Bulgulardan hareketle, sözlük ve yazım kılavuzu kullanma konusunda hizmet içi dönemde önemli sorumlulukları olacak Türkçe öğretmeni adaylarının belirli düzeyde farkındalığa sahip olduğu anlaşılmaktadır. Örneklemedeki adaylardan önemli bir kısmının elektronik sözlük ve yazım kılavuzu kullanması ve bu tercihlerinin gerekçelerini ortaya koyabilmeleri bunun göstergesidir. Lisans döneminde söz konusu adaylara basılı sözlük ve yazım kılavuzlarının amaç ve işlevleri kavratılarak çağın teknolojik gerekleri ve yaşam koşulları doğrultusunda elektronik ortamlarda da kullanılması gerektiği gösterilmelidir. Türkçe öğretimi sürecinde teknolojinin bu imkânlarından hem öğretmenler hem de öğrencilerin etkin biçimde yararlanması sağlanmalıdır.

Araştırma ile, alanyazındaki bazı çalışmaların sonuçları arasında benzerlik söz konusudur. Chen (2010, s.275)'in e-sözlüklerin kullanımında artış yaşandığına dair araştırması elde edilen verileri desteklemektedir. Ayrıca, Alhaysony (2011, s.250)'un Arap öğrencilerin yabancı dil öğrenirken basılı sözlüklerden ziyade e-sözlük tercih ettiği çalışma sonuçları ile Al-Smael (2000)'in uygulama yaptığı öğrencilerin %64'lük bir oranda elektronik sözlük kullandığına dair elde ettiği sonuçlar araştırma bulgularını desteklemektedir. Bunlara ek olarak, Melanlıoğlu (2013)'nun ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları üzerine yaptığı çalışmada elektronik sözlük kullanma eğilimine sahip öğrencilerin olduğu ve bu eğilimin ileriki yıllarda artacağına dair tespitleri de araştırma sonuçlarını temellendirmektedir. Diğer taraftan Kolaç (2009)'ın öğretmen adaylarının sözlük kullanma alışkanlığına dair araştırmasında; adayların sözlük edinme oranlarının (%84'ünde yoktur) düşük olması ile araştırma verileri arasında tezatlık olmasına rağmen bir sözcüğün anlamını ve yazımını öğrenmek için internet ortamlarına (Türk Dil Kurumu ağ sayfası vb.) başvurmaya dair bulguları arasında örtüşme söz konusudur. Sözlük ve yazım kılavuzu kullanma ile ilgili alanyazındaki çalışmalarda elektronik ortamlara dair ortaya konulmuş sonuç ve öneriler de araştırma sonuçları ile aynı doğrultudadır (Kolaç, 2009; Erkinay, 2011; Özbay ve Melanlıoğlu, 2013; Dağtaş, 2014; Can ve Deniz, 2016).

Teknolojik gelişmelerle birlikte her alanda olduğu gibi bilgi edinme araçlarında da değişiklikler olmuştur. Bu bağlamda, sözcüklerin anlamını ve yazılışlarını öğrenmek için artık elektronik ortamdan da yararlanılması, tercih etmenin ötesinde bugün adeta bir zorunluluktur. Hem ana dili hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde bu gelişmeler dikkate alınmalıdır. Okul çağındaki öğrencilerin ve yetişkinlerin sözlük ve yazım kılavuzu edinme ve kullanma oranlarının iyileştirilmesinde günlük hayata hız ve kolaylık getiren elektronik ortam ve araçlardan mutlaka yararlanılmalıdır. Bu nedenle, Türkçe dersi öğretim programının çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme ve kullanma amacına uygun olarak e-sözlük ve yazım kılavuzlarından da Türkçe derslerinde yararlanılmalıdır. Öğrencilerine sözlük ve yazım kılavuzu kullanma alışkanlığı kazandıracak olan Türkçe öğretmenlerinin elektronik sözlük ve yazım kılavuzu kullanabilmesi ve alışkanlık hâlinde edinmesi çağın koşulları için bir gerekliliktir. Dolayısıyla, Türkçe öğretmenleri bu alışkanlıklara sahip olmalı, mesleğe başladıktan sonra da öğrencilerinin bu kaynakları etkin biçimde kullanımını sağlamalıdır.

Konu ile ilgili yapılacak araştırmalar için;

Sözlük ve yazım kılavuzu kullanma konusunda farklı öğrenim kademelerindeki öğrencilerin durumlarının tespit edilmesi;

Türkçe öğretmeni adaylarına lisans döneminde elektronik kaynak / ortam kullanımı konusunda teorik ve uygulama içeren çalışmaların yapılması;

Türkçe öğretmenlerinin ve diğer branş öğretmenlerinin elektronik ortamlardaki sözlük ve yazım kılavuzlarından yararlanma, öğretim sürecinde kullanma ve bu teknolojilere yönelik yaklaşımlarının tespit edilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Alhaysony, M. (2011). Dictionary look-up behavior of Saudi female EFL students. *European Journal of Social Sciences*, 26 (2), 250-267.
- Al-Smael, F. (2000). *A think-aloud protocols investigation of lexico-semantic problems and problem-solving strategies among trainee English-Arabic translators (BL)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Durham Üniversitesi.
- Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını Uygulayabilme düzeyi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 672-684.
- Boz, E. (2006). Sözlük ve sözlükçülük sorunları. Gürer Gülsevin ve Erdoğan Boz (Ed.), *Türkçenin Çağdaş Sorunları*. 1-44. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Boz, E. ve Demirtaş, A.A. (2011), Türkçe Öğretmenlerinin Okul Sözlüğü Kullanma Konusundaki Tutum ve Davranışları. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 3, 65-134.
- Budak, Y. (2000). Sözcük öğretimi ve sözlüğün işlevi. *Dil Dergisi*, 92,19-26.
- Can, A. ve Deniz, E. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 210, 320-336.
- Chen, Y. (2010). Dictionary use and EFL learning. A contrastive study of pocket electronic dictionaries and paper dictionaries. *International Journal of Lexicography*, 23 (3),275-306.
- Dağtaş, A. (2014). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin elektronik sözlüklere yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science*, 2(7),542-555
- Erkinay H. K.(2011). Türkçe öğretmenlerinin yazım kılavuzu kullanma konusundaki tutum ve görüşleri. *International Journal of Social Science*, 4(1),1-24.
- Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(4); 1025-1055.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazım Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Göğüş, B. (1983). Ana dili eğitim programlarının niteliği. *Türk Dili Dil Öğretim Özel Sayısı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- İbe Akcan, P. (2012). Türkçe öğretiminde sözlük kullanımı: Türkçe çalışma kitaplarında sözlüğe gönderen alıştırmalar. Ed. Aksan, M. ve Y. Aksan. *Türkçe öğretiminde güncel çalışmalar* (93-102). Ankara: Şafak Yay.
- İbe Akcan, P. (2015). Sözcük-kullanımbilimsel bilgi kaynağı olarak google: Basılı ve elektronik sözlüklerle karşılaştırmalı bir inceleme. 2. *Uluslararası Sözlükbilim Sempozyumu*, 3-4 Kasım 2015, İstanbul Üniversitesi.
- Karadağ, Ö.(2011). İlköğretim Türkçe sözlüklerinin hazırlanmasında temel ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 30,193-207.
- Karadüz, A. (2008). “Yazı” ve “yazım” kavramlarının dilin ses ve anlam öğeleriyle ilişkisi. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 3(6),422-448.

- Karagül, S. (2010). *İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2002). *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kolaç, E. (2009). *Öğretmen adaylarının Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu kullanma konusundaki tutum ve görüşleri*. *Türk Dili* (691), 50-60.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2015). *Türkçe dersi (1-8.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları: nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2 (2), 266-284.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2013). Türkçe öğrenen yabancıların sözlük kullanma becerileri üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 1(1), 13-23.
- Taylor, A. ve Chan, A. (1994). *Pocket electronic dictionaries and their use*. 6th EURALEX International Congress on Lexicography in Amsterdam, Netherlands. http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex1994/67_Euralex_Andrew%20Taylor%20and%20Adelaide%20Chan%20%20Pocket%20Electronic%20Dictionaries%20and%20their%20Use.pdf (adresinden 09.07.2014 erişilmiştir.)
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2012). *Yazım Kılavuzu*. Ankara: TDK Yayınları.
- Yaman, H. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları üzerine bir değerlendirme. *Türklük Bilim Araştırmaları Dergisi*, 27, 735-751.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2014). Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumları: betimsel bir analiz. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1581-1597.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

BLOK OYUNLARINA İLİŞKİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ¹

Ayşe Belgin AKSOY², Merve AKSOY³

Öz

Blok oyun materyalleri ile hazırlanmış bir ortam çocukların öğrenmesini ve gelişimini desteklemektedir. Bu ortamın hazırlayıcısı öğretmenlerdir. Öğretmenlerin blok oyuna ilişkin tutumu, çocuğu cesaretlendirmesi, önerilerde bulunması, ortam yaratması, sorular sorması, çocukların ürünlerine değer vermesi çocuğun blok oyuna katılım sürecini belirlemektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında tüm çocukların grup ya da tek başına oynayabileceği farklı şekil ve boyutlarda blokların bulunması gereklidir. Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin blok oyun uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacı ile planlanmıştır. Araştırma nitel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Çalışma grubuna, Ankara'da bulunan özel anaokulları ile bağımsız anaokullarında öğretmenlik yapan 20 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin blok oyunlara genellikle oyun zamanında öğrenme merkezlerinde serbest oyunda yer verdikleri, en çok bloklar ile günlük yaşamda karşılaşılan nesnelere inşa ettirdikleri, blok oyun oynadıkları zamanlarda çocukların üst düzeyde katılım gösterdikleri, blok oyun sırasında gözlem yaparak çocukları değerlendirdikleri bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Blok, Blok Oyun, Okul Öncesi Eğitim, Öğretmen Görüşü

Early Childhood Teachers' Views about Block Play

Abstract

An environment prepared with block play materials supports children's learning and development. Teachers are preparers of this environment. Teachers' attitudes towards the block play, encouraging the child, making proposals, creating the environment, asking questions, valuing the products of the children determine the participation process of the children in the block play. Pre-school education institutions are required to have blocks in different shapes and sizes that all children can play alone or in groups. In this study, it has been aimed to determine early childhood teachers' perspectives about block play practices. Qualitative design was used at this study. The research group has been consisted of 20 teachers who work at primary pre-schools and independent public pre-schools in Ankara. Demographic information form and semi structured interview form which were prepared by researchers has been used for data collection. The research data which was collected was analyzed using content analysis. As a result of the study, it was revealed that teachers mostly use block play at play time activities at learning centers, children build objects which encountered in their daily lives with blocks, teachers show high level participation to children block play while they are playing with blocks, teachers make observation while children are playing with blocks in order to make an assessment.

Keywords: Block, Block Play, Early Childhood Education, Teachers' View

- 1 4. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (4. International Eurasian Educational Research Congress) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
- 2 Prof.Dr., Gazi Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı E-posta:aksoya@gazi.edu.tr
- 3 Arş.Gör., Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, E-posta: mervekarakasaksoy@gmail.com

Giriş

Oyun, okul öncesi dönemde kritik bir role sahiptir (Saracho ve Spodek, 1998). Çocuk oyun aracılığı ile öğrenir, yaşadığı dünyayı oyun ile anlamlandırır, kendisini en kolay ve en rahat oyun ile ifade eder (Youngquist ve Pataray-Ching, 2004). Ball'a göre oyun oynama fırsatından mahrum olan çocuklar yeteri kadar gelişemezler; oyunda bir hareket vardır, karşılıklı konuşma vardır, hem eğlenceli hem de ciddi bir uğraştır (akt. Oktay, 2007). Oyunlar; yapılarına göre, oynandığı yere göre, hareketlilik derecesine göre, oynanan materyale göre çeşitli şekillerde gruplandırılır. Oynanan materyale göre oyun çeşitlerine bakıldığında evcilik oyunları, yapı-inşa oyunları, manipülatif oyun ve doğal materyaller ile oyun şeklinde sınıflandırılır (Kolcu, 2014). Smilansky, bilişsel gelişim aşamalarına göre oyunu, fonksiyonel oyun, dramatik oyun, yapı-inşa oyunları ve kurallı oyunlar olarak sınıflandırmıştır (Smith, Cowie ve Blades, 2003). Yapı-inşa oyunları, çocukların yaratıcılıklarını destekleyen materyaller ile oynanır ve bu oyunda çocuklar hayallerindekileri inşa ederler. Çocuklar, yapı inşa oyunlarında çeşitli materyaller kullanırlar. Yapı inşa materyalleri açık uçlu materyallerdir ve çocuklar bu materyalleri kullanarak çeşitli inşalar yaparlar. Bu materyaller arasında bloklar da vardır (Englebright Fox ve Schirmmacher, 2014; Johnson, 1996; Johnson, Christie ve Yawkey, 1999; Sevinç, 2004).

Bloklar ilk tasarlandığı zamandan itibaren çocuklar tarafından en fazla tercih edilen oyun araçları arasındadır. Çocuğun çeşitli boyutlarda ünite bloklarını kullanarak oynadığı oyunlara blok oyun denir (Wellhousen ve Kieff, 2001). Çocuklar blokları kullanarak gerçek yaşamda gördükleri ya da hayallerindeki nesnelere, olayları, durumları, inşa edebilirler. Bu inşa sırasında bazen basit yapılar, bazen de daha çok bloğun kullanıldığı daha detaylı ve karmaşık yapılar inşa ederek blok oyunu oynarlar (Saracho, 1984). Yapı-inşa materyalleri arasında bulunan blok materyalleri, çocuğun yaratıcılığını kullanarak inşa ettiği; legolar, yap-bozlar, ünite blokları, plastik bloklar, ahşap bloklar, renkli bloklar gibi çeşitleri olan oyuncaklardır (Cevher Kalburan, 2011; Phelps, 2012). Çocuklar yıllardır blok oyun oynamaktadırlar. Bu oyunlarda genellikle çocuk blok yerine kullandığı eşyaları ya da blokları aklındaki nesneyi temsilen kullanır ve tamamen çocuğun yaratıcılığına bağlıdır. Bloklar ilk olarak Froebel (1885) tarafından eğitimsel bir amaç ile kullanılmaya başlanmıştır, Patty Smith Hill (1868-1946) ve Caroline Pratt (1867-1954) blok oyuncaklarını geliştirmişlerdir. Günümüzde ise Caroline Pratt'in tasarladığı bloklar ve Montessori'nin temel öğrenme materyalleri arasında yer alan bloklar halen kullanılmaktadır (akt. Wellhousen ve Kieff, 2001; Hirsch, 1996). Öğretmenlerin blok oyun sürecinde, oyunu gözlemleri, kayıt altına almaları, fotoğraf ve video çekmeleri, çocukları blok oyun ile ilgili olarak heveslendirecek materyaller hazırlamaları, çocukların açıklamalarını dinlemeleri az düzeyde katılımdır. Öğretmenlerin yardım gereksinimi olan çocuklara yardım etmesi, oyun hakkında çocuklara uygun sorular sorması yeni kelimeler öğretmesi orta düzeyde katılımdır.

Öğretmenlerin fiziksel olarak yakınlık kurması, blok binaların yapımında model olması, sözel önerilerde bulunması, yardım etmeyi önermesi, dramatik bir rol alması yüksek düzeyde katılımdır (Wellhousan ve Kieff, 2001).

Dünyada yapılan araştırmalar incelendiğinde blok oyunlarının çocukların; matematik becerilerini geliştirdiğine (Andrews, 2015; Hanline, Milton ve Phelps, 2001; Caldera vd., 1999), görsel ve mekânsal algılarını geliştirerek hafızalarını güçlendirdiğine (Nes ve Eerde, 2010; Nath ve Szücs, 2014; Verdine vd. , 2014), soyut düşünceyi geliştirdiğine (Otsuka ve Jay, 2016), çocuğun yaşı büyüdükçe daha karmaşık yapılar inşa ettiğine (Stiles ve Stern, 2001) yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında; öğretmenlerin oyun konusunda genel olarak görüşlerinin alındığı (Adak Özdemir ve Ramazan, 2014; Güneş ve Tuğrul, 2012), oyun etkinliklerinde kendilerini yeterli buldukları (Kadim, 2012), oyuncak kavramına ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları (Giren ve Durak, 2015), yapılandırılmamış oyun materyallerinin çocukların yaratıcılığını geliştirdiği (Öncü ve Ünlüer, 2010), çocukların serbest zaman etkinliklerinde en çok sanat, evcilik ve blok merkezlerini tercih ettikleri (Özdemir, 2014) görülmektedir. Bununla birlikte diğer ülkelerde blok oyunlarına ilişkin araştırmaların yapıldığı görülürken, Türkiye’de blok oyunlarına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Blok oyun çocuğun ifade edici, alıcı dil gelişimi, sosyalleşme ve ortak karar verme becerisinin gelişmesine, yaratıcılık ve matematiksel becerilerinin gelişimine katkı sağladığı için gereklidir (Hirsch, 1996; Wellhousan ve Kieff, 2001). Okul öncesi öğretmenlerinin, blok oyun ortamını düzenleme, tüm çocukları dahil etme ve oyun sürecinde rehberlik etme, ayrıca blokları farklı etkinliklerde kullanma konusunda yeterli bilgiye sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin blok oyuna ilişkin görüşleri ve farkındalıkları çocukların bütüncül gelişimi açısından önemlidir. Bu araştırmadan elde edilen bulguların öğretmenlere dönütler sağlayarak blok oyun uygulamalarının bilinçli bir şekilde gerçekleştirilmesine olanak sağlayacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda çalışmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin blok oyun uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve aşağıdaki alt amaçlara yanıt aramaktır:

Bağımsız anaokulu ve özel anaokulunda görev yapan öğretmenler,

a-blok oyunlarına günlük eğitim akışında ne kadar süre ile yer vermektedirler?

b-blok oyunlarına günlük eğitim akışında nasıl (ne şekilde) yer vermektedirler?

c-blok oyunlarının günlük yaşamda kullanımına ilişkin ne yapmaktadırlar?

d-blok oyunlarında öğrenme sürecine ilişkin ne tür düzenlemeler yapmaktadırlar?

e-blok oyunlarına nasıl katılım gösterirler?

f- blok oyunlarını değerlendirme sürecinde nasıl kullanmaktadırlar?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma modeline göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği bir araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın amacına uygun sorulara yanıt bulabilmek için nitel araştırma deseninde kullanılan görüşme tekniğinden faydalanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma grubu seçilirken amaçlı örneklem yöntemlerinden uygun örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanımaktadır. Uygun örnekleme yöntemi ise, zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edinir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarında görev yapan 10 öğretmen ile özel anaokullarında görev yapan 10 öğretmen olmak üzere toplam 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özellikleri

Öğretmen	Yaş	Kıdem Yılı	Mezun Olduğu Bölüm	Çalıştığı Okul Türü	Çalıştığı Yaş Grubu
Ö1	24	3	Okul Öncesi Öğretmenliği	Özel A.	3
Ö2	25	3	Okul Öncesi Öğretmenliği	Özel A.	5
Ö3	24	1	Okul Öncesi Öğretmenliği	Özel A.	3
Ö4	25	3	Okul Öncesi Öğretmenliği	Özel A.	5
Ö5	27	5	Okul Öncesi Öğretmenliği	Özel A.	5
Ö6	23	2	Okul Öncesi Öğretmenliği	Özel A.	3
Ö7	27	4	Okul Öncesi Öğretmenliği	Özel A.	5
Ö8	27	3	Okul Öncesi Öğretmenliği	Özel A.	4
Ö9	26	4	Okul Öncesi Öğretmenliği	Özel A.	5
Ö10	28	4	Çocuk Gelişimi	Özel A.	5
Ö11	48	29	Çocuk Gelişimi	Bağımsız A.	3
Ö12	34	10	Okul Öncesi Öğretmenliği	Bağımsız A.	4
Ö13	43	21	Çocuk Gelişimi	Bağımsız A.	4
Ö14	45	22	Çocuk Gelişimi	Bağımsız A.	5
Ö15	52	26	Çocuk Gelişimi	Bağımsız A.	5
Ö16	32	10	Okul Öncesi Öğretmenliği	Bağımsız A.	5
Ö17	30	8	Okul Öncesi Öğretmenliği	Bağımsız A.	4
Ö18	35	10	Okul Öncesi Öğretmenliği	Bağımsız A.	3
Ö19	34	6	Okul Öncesi Öğretmenliği	Bağımsız A.	4
Ö20	32	10	Çocuk Gelişimi	Bağımsız A.	5

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin blok oyun uygulamaları ve blok oyun hakkındaki görüşlerini belirlemek için araştırmacılar tarafından demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Demografik bilgi formu.

Demografik bilgi formunda öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan üniversite ve anabilim dalı, görev yapılan yaş grubu ve okul türü yer almıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu.

Öğretmenlerin görüşlerinin belirlenebilmesi için nitel araştırma deseninde kullanılan önemli ölçme araçlarından biri olan görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Patton'a (1987) göre görüşmenin amacı, bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır (Yıldırım ve Şimsek, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşmede katılımcılar kendilerini derinlemesine ifade etme olanağı bulur (Büyükoztürk, vd. , 2013).

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular Wellhousan ve Kieff'in (2001), Hirsch'in (1996) ve Phelps'in (2012) blok oyuna ilişkin kitaplarındaki okul öncesi dönemde blok oyun planlaması ve öğretmen katılım süreci bölümlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan form, konu ile ilgili uzmanlık ve deneyime sahip üç öğretim elemanının görüşlerine sunulmuştur. Görüşme formunda öğretmenlerin blok oyun uygulamalarına ilişkin görüşlerini saptamaya yönelik blok oyuna günlük akışta ne kadar ve nasıl yer verdikleri, blok oyunların günlük yaşamda kullanımına ilişkin neler yaptıkları, öğrenme sürecine ilişkin blok oyunlarında ne tür düzenlemeler yaptıkları, blok oyunlarında çocuklarla etkileşim kurma amacıyla ne yaptıkları, blok oyunlarını değerlendirme sürecinde nasıl kullandıkları sorularına yer verilmiştir.

Formlar, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Kasım ayında öğretmenler ile yüz yüze görüşülerek doldurulmuştur. Öğretmenlere çalışmanın ana hatları ayrıntı verilmeden ifade edilmiş, çalışmaya katılmalarında gönüllülük esas alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen verileri analiz etmede içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalar ile bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyükoztürk, vd. , 2013). Görüşme yapılan öğretmenlerin formları numaralandırılmıştır. Görüşme formlarındaki cevaplar incelenerek tablolar oluşturulmuş ve ilgili alan yazından yararlanılarak nitel veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çalışmada verilerin kategorileştirilmesi ve temaların ortaya çıkartılması amaçlanmıştır ve veriler farklı araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Veri analizinin güvenilirliği Miles ve Huberman (2015)'in [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) X 100] formülü kullanılarak test edilmiştir. Araştırmacılar arasındaki kodlayıcı uyumu %90 olarak belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 2015). Kodlayıcılar arasında görüş ayrılığına sebep olan maddeler için uzlaşmaya varılmıştır. Araştırmacıların kodlamaları karşılaştırılmış veri analizinin güvenilirliği sağlanmıştır. Ek olarak çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla öğretmenlerin görüşlerini belirten alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Çocukların Bir Gün İçerisindeki Blok Oyun Oynama Süreleri Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	Özel Anaokulu f	Bağımsız Anaokulu f	Toplam
15 dk ve daha az	1	2	3
16-30 dakika arası	8	7	15
31 dk ve daha fazla	1	1	2

Tablo 2’de, öğretmenlerin bir gün içerisindeki blok oyun oynama süreleri hakkındaki görüşlerine bakıldığında çocukların genellikle 16 ile 30 dakika arasında (f=15) blok oyun oynadıklarını düşündükleri görülmektedir. Bununla birlikte çok az çocuğun 30 dakikadan fazla (f=2) blok oyun oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Günlük Eğitim Akışında Blok Oyunlarına Yer Verme Şekilleri

Görüşler	Özel Anaokulu f	Bağımsız Anaokulu f	Toplam
1.Serbest Zaman Etkinlikleri			
Güne Başlama Zamanından Sonra Serbest Oyun	5	7	12
Gün İçerisinde (Etkinlikler Arası) Serbest Oyun	3	2	5
Günü Değerlendirme Zamanından Sonra Serbest Oyun	7	6	13
Toplam	15	15	30
2.Matematik Etkinlikleri			
Gruplama	2	-	2
Grafik Oluşturma	1	-	1
Toplama	2	1	3
Çıkarma	1	1	2
Ölçme	1	-	1
Toplam	7	2	9
3.Oyun Etkinlikleri			
Yarışma Oyunları	1	-	1
Kurallı Oyunlar	1	-	1
Toplam	2	-	2
4.Drama Etkinlikleri			
Drama Etkinliklerinde Materyal Olarak Kullanma	1	1	2
Toplam	1	1	2

5.Fen- Doğa Etkinlikleri			
Ölçme-Karşılaştırma Deneyi	1	-	1
Toplam	1	-	1
6.Diğer			
İşlenilen Tema Kap-samında Şekil/Yapı Oluşturma	1	-	1
Renk Kavramı Öğretme	1	1	2
Şekil Kavramı Öğretme	-	1	1
Kitap Çalışması Sonrası Hareketlenmelerini Sağlama		1	1
Toplam	2	3	5

*Tablodaki bir öğretmen birden fazla alanda blok oyununa yer verdiği için toplam öğretmen sayısından fazla çıkmıştır.

Tablo 3'te öğretmenlerin günlük eğitim akışında blok oyunlara yer verme şekilleri 6 ayrı kategoride toplanmıştır. Bunlar; serbest zaman, matematik, oyun-hareket, drama, fen-doğa ve diğer etkinlikler olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin en fazla blok oyuna yer verdiği etkinlik serbest zaman etkinlikleri (f=30) olmuştur. Bunu matematik etkinlikleri (f=9) kategorisi izlemektedir. Özel okulda ve bağımsız okulda çalışan öğretmenlerin blok oyuna serbest zaman etkinliklerinde yer verme sıklıkları eşit iken, özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin (f=7), bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlere (f=2) göre matematik etkinliklerinde blok oyunlarına daha çok yer verdikleri görülmektedir. Blok oyunlara genellikle güne başlama zamanı (f=12) ve günü değerlendirme zamanından (f=13) sonraki serbest zaman etkinliklerinde yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Matematik etkinlikleri içerisinde bloklar ile en çok toplama işlemleri (f=3) yapıldığı görülmektedir. Aşağıda öğretmenlerin serbest zaman etkinlikleri ve matematik kategorisine ait görüşlerinden örneklere yer verilmiştir:

"Sabah geldiklerinde ve eve gitmeden önce oynuyorlar, programda serbest zaman olarak yer veririm." (Ö12)

"Akşam günü değerlendirmeden sonra çocukları serbest bırakarak oynamalarına izin veririm." (Ö1)

"Serbest zamanlarda ve bazı matematik (toplama, çıkarma, gruplama) etkinliklerinde sıklıkla kullanırız." (Ö7)

Tablo 4. Öğretmenlerin Blok Oyunu Günlük Yaşam ile İlişkili Olarak Kullanma Durumları

Görüşler	Özel Anaokulu f	Bağımsız Anaokulu f	Toplam
1.Blok Oyunu Günlük Yaşam ile İlişkilendirmiyorum	4	2	6
Toplam	4	2	6
2.Günlük Yaşamdaki Nesneleri Bloklar İle İnşa Etme			
-Binalar	1	3	4
-Yollar	1		1
-Köprüler/Kuleler	1	3	4
-Otopark	1	-	1
-Taşıtlar		3	3
-Havaalanı	1	-	1
-Hayvanat Bahçesi/ Çiftlik	1	2	3
-Diğer		2	2
Toplam	6	13	19
3.Günlük Yaşamda Kullanabilecekleri Becerileri Geliştirme			
-Matematiksel Beceri- lerini Geliştirme	3	-	3
-Sorun Çözme Beceri- lerini Geliştirme	2	1	3
-Motor Becerilerini Geliştirme	1	-	1
-Oyun Kurma Beceri- lerini Geliştirme		1	1
Toplam	6	2	8
4.Diğer			
-Aileleri Blok Oyu- nun Önemine İlişkin Bilgilendirme	-	1	1
Toplam	-	1	1

*Tablodaki bir öğretmen birden fazla alanda blok oyununa yer verdiği için toplam öğretmen sayısından fazla çıkmıştır.

Tablo 4’de öğretmenlerin blok oyunu günlük yaşamla ilişkilendirme durumları dört ayrı kategori altında toplanmıştır. Bunlar blok oyunu günlük yaşam ile ilişkilendirmeyenler, günlük yaşamdaki nesnelere bloklar ile inşa edenler, blokları günlük yaşamda kullanabilecekleri becerileri geliştirmek için kullananlar ve diğer kategorileridir. Öğretmenlerin en fazla günlük yaşamdaki nesnelere bloklar ile inşa ettirdikleri (f= 19) sonucuna ulaşılmıştır. Bu kategoriyi blokları günlük yaşamda kullanabilecekleri becerileri geliştirmek (f=8) için kullananlar kategorisi takip etmektedir. Günlük yaşamdaki nesnelere en fazla inşa edilenler arasında binalar (f=4), köprüler/kuleler (f=4) olduğu görülmektedir. Bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenler (f=13), özel okullardaki öğretmenlere göre (f=6) daha fazla günlük yaşamdaki nesnelere bloklar ile inşa ettirdiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin günlük yaşamdaki nesnelere bloklar ile inşa ettirme kategorisine ait görüşlerinden örnekler yer verilmiştir:

“Bloklarla otopark, havaalanı, hayvanat bahçesi uygulamaları yaparız ve bu uygulamalar için onları yönlendiririm.” (Ö10)

“Ev, otobüs, tren, kule, çiftlik gibi şeyler yapmaları konusunda yönlendirerek oyun kurmalarına yardımcı olurum.” (Ö16)

Tablo 5. Öğretmenlerin Öğrenme Sürecinde Blok Oyunlarında Yaptıkları Düzenlemeler

Görüşler	Özel Anaokulu f	Bağımsız Anaokulu f	Toplam
1.Düzenleme yapmıyorum	4	2	6
Toplam	4	2	6
2. Çevre Düzenlemeleri			
-Blok Oyun Ortamını Dikkat Çekecek Şekilde Düzenleme	1	4	5
-Blok Oyun Ortamını Çocukların Rahat Edebilecekleri Genişlikte Düzenleme	1	-	1
-Blok Oyun Ortamını Farklı Büyüklüklerde Blok Olacak Şekilde Düzenleme	1	-	1
-Blok Oyun Ortamını Her Hafta Farklı Blok Materyalleri ile Düzenleme	1	-	1
- Blokları Diğer Nesnelere ile Birlikte Kullanabilecekleri Ortam Yaratma	1	-	1
-Blok Oyun Ortamına Yapı Resimleri Asma	-	1	1
Toplam	5	5	10
3.Etkinliğe Yönelik Düzenlemeler			
- Bloklar ile Etkinlik Oluşturma	4	6	10
Toplam	4	6	10

*Tablodaki bir öğretmen birden fazla alanda blok oyununa yer verdiği için toplam öğretmen sayısından fazla çıkmıştır.

Tablo 5'de öğretmenlerin öğrenme sürecinde blok oyunlarında yaptıkları düzenlemelere ilişkin görüşleri üç kategori altında toplanmıştır. Bunlar herhangi bir düzenleme yapmayanlar, çevre düzenlemeleri yapanlar ve etkinliğe yönelik düzenleme yapanlar kategorileridir. Öğretmenlerden çevre düzenlemeleri yapanlar (f=10) ve etkinliğe yönelik düzenlemeler yapanlar (f=10) , herhangi bir düzenleme yapmayanlardan (f=6) daha fazladır. Öğretmenlerin öğrenme sürecinde blok oyunlarında yaptıkları düzenlemeler özel anaokulu ya da bağımsız anaokulunda çalışmalarına göre farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin öğrenme sürecindeki düzenlemelerine ilişkin görüş örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

"Çocukların dikkatini çekecek şekilde ve süreçte yer alan konu türlerine uygun olarak düzenlerim." (Ö2)

"Çocukların rahat edebilecekleri büyüklükte geniş bir ortam hazırlarım." (Ö3)

"...İlgi çekmesi amacıyla merkezdeki blokları haftalık olarak değiştiriyorum. Her hafta farklı bir türü eksiltiyorum." (Ö4)

"Blokları kavram öğretmede ve kavramları pekiştirmede kullanırım, farklı türde bloklar kullanırım. Bloklar ile diğer nesnelere birlikte kullanmaları için fırsatlar yaratırım." (Ö6)

"Günlük yaşamdaki yapılara benzer yapı resimlerini blok oyuncaklarının yanına koyarım." (Ö13)

"...Dikkat çekici afişler, resimler asarım.." (Ö20)

Tablo 6. Öğretmenlerin Blok Oyuna Katılım Durumları

Görüşler	Özel Anaokulu f	Bağımsız Anaokulu f	Toplam
1. Alt Düzey Katılım			
-Gözlem Yapma	2	1	3
-Çevre Düzenleme	1	-	1
-Çocukları Blok Oyunlarında Dinleme	2	-	2
Toplam	5	1	6
2. Orta Düzeyde Katılım			
-Oyuna İlişkin Soru Sorma	4	3	7
- İhtiyacı Olana Yardım Etme	1	1	2
-Blok Oyun ile İlgili Araştırma Yapma	1	-	1
Toplam	6	4	10
3. Üst Düzey Katılım			
-Oyunda Model Olma	2	2	4
-Önerilerde Bulunma	2	1	3
-Oyuna Katılır/Dramatik Rol Alma	4	8	12
Toplam	8	11	19

*Tablodaki bir öğretmen birden fazla alanda blok oyununa yer verdiği için toplam öğretmen sayısından fazla çıkmıştır.

Tablo 6’da öğretmenlerin blok oyuna katılım durumları Kieff ve Wellhousen’ın (2001) sınıflandırmasına göre alt düzey, orta düzey ve üst düzey katılım olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Öğretmenlerin en fazla üst düzeyde katılım (f=19) gösterdikleri görülmektedir. Bunu sırasıyla orta düzey (f=10) ve alt düzey (f=6) katılım kategorileri izlemektedir. Öğretmenlerin en fazla oyuna katılarak ve dramatik rol alarak (f=12) üst düzeyde katılım gösterdikleri görülmektedir. Aşağıda öğretmenlerin blok oyuna katılım durumu görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir:

“Oyuna dahil olurum. O an işim varsa yanlarına oturamıyorsam bile çok güzel şekiller oluşturduklarını söylerim.” (Ö1)

“ Kendim de bir köşede oyun kurarak, Sen ne yapıyordun? Bana da öğretir misin? Peki başka neler yapabiliriz? Bunun için başka hangi malzemeler uygundur? Onun yerine başka hangi malzemeyi koyalım? Gibi genelde sorularla giriş yapar ve beyin fırtınası sağlarım. Kurulabilecek oyunlara dair birkaç örnek gösterdiğim oluyor. Bazı çocuklar aşırı çekimser kalıyor veya oyuncakları sadece dağıtma ve fırlatma aracı olarak görüyor. Bu nedenle bloklarla neler yapılır bazen göstermek gerekiyor.” (Ö4)

“Çocukların oyunlarına katılıp oyunlarında aktif görev almaya çalışıyorum. Oyunlar sırasında soru-cevap yöntemiyle öğrenilen bilgilerin kontrolünü yapmış olurum.” (Ö16)

Tablo 7. Öğretmenlerin Blok Oyunlarını Değerlendirme Sürecinde Kullanım Durumları

Görüşler	Özel Anaokulu f	Bağımsız Anaokulu f	Toplam
1. Blokları Değerlendirme Sürecinde Kullanmıyorum	1	4	5
Toplam	1	4	5
2.Etkinliklerin Sonunda Blok Oyun ile Değerlendirme			
-Öğrendiklerimiz hakkında sohbet eden araç olarak kullanma	1	-	1
-Öğrenilen matematik etkinliğini değerlendirme	4	-	4
-Öğrenilen kavramı/temayı değerlendirme	4	-	4
Toplam	9	-	9
3.Blok Oyun Etkinliklerini Değerlendirme			
-Gözlem Yapma	1	5	6
-Soru - Cevap	1	1	2
-Oyuna Dahil Olma		2	2

Toplam	2	8	10
4.Diğer			
-Ödül Olarak Kullanma	1	-	1
Toplam	1	-	1

*Tablodaki bir öğretmen birden fazla alanda blok oyununa yer verdiği için toplam öğretmen sayısından fazla çıkmıştır.

Tablo 7'de öğretmenlerin blok oyunu değerlendirme sürecinde kullanmalarına ilişkin görüşleri dört kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlerin en fazla blok oyun etkinliklerini değerlendirdikleri (f=10) sonucuna ulaşılmıştır. Bunu etkinliklerin sonunda blok oyun ile etkinliği değerlendirme (f=9) takip etmektedir. Özel anaokulu öğretmenlerinin etkinliklerin sonunda blok oyun ile değerlendirme yaptıkları görülürken, bağımsız anaokullarındaki öğretmenlerin (f=0) blok oyun ile değerlendirme yapmadıkları görülmektedir. Bağımsız anaokullarındaki öğretmenlerin (f=2) özel anaokullarındaki öğretmenlere (f=8) göre blok oyun etkinliklerini daha fazla değerlendirdikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin en çok blok oyun sırasında gözlem yaparak (f=6) değerlendirdikleri görülmektedir. Aşağıda öğretmenlerin blok oyunlarını değerlendirme sürecinde kullanma durumlarına ilişkin görüşlerden örneklere yer verilmiştir:

"Blok oyun sırasında gözlem yöntemi ve soru-cevap yöntemi ile her çocuğu değerlendiririm." (Ö3)

"Sınıf içerisinde bloklar oluşturarak gruplara böler, her grubun temaya uygun öğrendiklerini blokla oluşturarak sınıftaki diğer arkadaşlarına anlatmalarına fırsat veririm." (Ö5)

"Konu sonrası değerlendirme için örüntü gibi matematik çalışmaları yaparım." (Ö10)

"Çocukların blok oyunları sırasında oyunlarını gözlemleyerek ya da aktif katılarak, lider özelliğe sahip olma, küçük ve büyük kas becerileri, iş birliği, yaratıcılık, problem çözme, iletişim gibi konularda çocukları tanıma fırsatı buluyorum." (Ö16)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin günlük eğitim akışında blok oyunlara serbest zaman, matematik, oyun, drama, fen-doğa etkinliklerinde yer verdiği görülmüştür. Phelps'e (2012) göre bloklar birçok etkinliğin içerisinde yer alabilmektedir. Bunlar; öğrenme merkezlerinde serbest oyun etkinliği, matematik etkinliği, dil etkinliği, oyun-hareket etkinliği, fen etkinliği, sanat etkinliği, müzik etkinliği olabilmektedir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler en çok serbest zaman etkinliklerinde çocukların blok oyuncakları ile oynadıklarını belirtmişlerdir. Serbest zamanı takip eden etkinliğin ise matematik etkinliği olduğu görülmektedir, ancak yine de serbest zaman etkinliğine göre sıklığının az olduğu

görülmektedir. Phelp's (2012) müzik ve sanat etkinliklerinde de bloklara yer verilebileceğini belirtirken, müzik ve sanat etkinliklerinde blok oyuna yer veren öğretmene rastlanmamıştır. Diffly, Donaldson ve Saaaman'a göre (2001), öğretmenlerin etkinliklerdeki materyal seçimleri çocukların materyalleri keşfetmelerine ve çeşitli materyalleri farklı amaçlarla kullanmalarına olanak sağlamaktadır. Küçükkoğlu ve Kızıлтаş (2012) yaptıkları çalışmada Rusya ve İngiltere gibi ülkelerin okul öncesi öğretmeni yetiştirme programlarındaki amaçlarından birisinin yaratıcı ve esnek öğrenme olduğunu belirtirken, ülkemizde okul öncesi yetiştirme programlarında böyle bir amaca yer verilmediğini belirtmiştir. Türkiye'de öğretmenlerin bloklara sanat ve müzik etkinliklerinde yer vermemeleri yaratıcı ve esnek öğrenme amacının yeterince içselleştirilmediği ile açıklanabilir.

Hirsch'e (1996) göre çocuklar günlük yaşamdaki gördüklerinden, tecrübelelerinden ve hayal güçlerinden faydalanarak bloklar ile yapıları oluşturmaktadırlar. Öğretmenlerin blok oyunlarının günlük yaşamda kullanımına ilişkin görüşleri Hirsch'in düşüncesi ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu çocukların günlük yaşamdaki nesnelere bloklar ile inşa ettiklerini belirtmişlerdir.

Wellhousan ve Kieff'e (2001) göre, öğretmenler blok oyun merkezini sınıfta sessiz olması gereken merkezlerden (Ör: Kitap merkezi) uzak bir yere düzenlemelilerdir, küçük lego gibi parçalar içeren oyuncaklar ile masa üzerinde daha büyük bloklar ile halı üzerinde oynamaları için blok merkezinde hem yer halısı hem de masa olmalıdır, blokların rahatlıkla oynanabileceği yeterli genişlikte bir alan olmalıdır, blok merkezinde ya da yakınında bloklar ile birleştirilerek oynanabilecek farklı nesnelere olmalıdır, blok merkezinde farklı boyutlarda, yumuşak-sert, tek-çok amaçlı, birlikte ya da yalnız oynayabileceği bloklar olmalıdır. Araştırma bulgularında, öğretmenler; blok oyun ortamını dikkat çekecek şekilde, çocukların rahat edebileceği genişlikte, farklı büyüklükte bloklar olacak şekilde, diğer nesnelere ile birlikte kullanabilecekleri bir ortam olacak şekilde düzenlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin gürültülü ve sessiz olan merkezleri birbirinden ayırdıklarını, hem masa hem halı üzerinde bloklar ile oyun oynadıklarını belirten görüşlerine rastlanmamıştır. Özsrkıntı, Akay ve Yılmaz Bolat (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin sınıfın fiziki koşullarının uygun olmamasından ve çocuk sayısının fazla olmasından kaynaklı öğrenme merkezlerini oluşturmada sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da öğretmenlerin gürültülü ve sessiz merkezleri birbirinden ayrı oluşturduklarını belirtmemelerinin, sınıfların fiziki koşullarının uygun olmamasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Smilansky'e göre çocukların öğrenmesine yardım etmek için en etkili yöntem oyun sürecidir (akt. Hirsch, 1996). Bu süreçte öğretmenin çocuklara uyarı sağlaması, çocukları doğru bir şekilde yönlendirmesi, onlara model olması, önerilerde bulunması, destekleyici yorumlar yapması önemlidir. Çocuğun gelişim özelliklerini bilerek oyun sırasında gözlem yapmak, çocuğa uygun oyun etkinlikleri plan-

lamaya yardımcı olur (Sheridan, Harding ve Meldon – Smith, 2005). Wellhousan ve Kieff'in (2001) blok oyunlarına öğretmen katılımını sınıflandırmalarına göre araştırma bulgularında öğretmenlerin yüksek düzeyde katılım gösterdikleri, çocuklara model oldukları, sözel önerilerde buldukları, yardım etmeyi önerdikleri, dramatik rol aldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin blok oyun sırasında en çok gözlem yaparak blok oyunları değerlendirdikleri görülmektedir, ancak öğretmenler bu gözlemlerini kayıt altına aldıklarını belirtmemişlerdir. Helm, Beneke ve Steinheimer'a göre sadece gözlem yapmak yeterli değildir, gözlemlenen davranışların ve durumların not alınarak doküman haline getirilmesi gerekmektedir (akt. Wellhousen ve Kieff, 2001). McAfee ve Leong'a göre (2012), yapılan gözlemlerin kayıt altına alınması zaman ve dikkat gerektirmesinin yanında, çocuklarla devam etmekte olan etkileşimin kesilmesine yol açmaktadır. Öğretmenlerin, gözlem sırasında çocuklarla etkileşimlerini kesmek istemedikleri ya da yazmaya fazladan zaman ayıramadıkları için gözlemlerini kayıt altına almadıkları düşünülebilir.

Franklin (1950), Rudolpf ve Cohen (1964)'e göre bloklar çocukların yaratıcılığı ve kişisel tatmini için gereklidir, ayrıca matematiksel becerileri geliştirmektedir (akt. Wellhousen ve Kieff, 2001). Araştırma bulguları da Franklin, Rudolpf ve Cohen'in düşüncelerini desteklemektedir ve öğretmenler blok oyun oynayan çocuklarda en çok yaratıcılığın geliştiğini düşünmektedirler.

Çocukların blok oyun alanında bilinçli bir şekilde desteklenebilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin blok oyun alanında bilgi sahibi olması, blok oyun için ortam hazırlaması, günlük eğitim akışında blok oyuna yer vermesi, oyun sırasında katılım göstererek çocuğu desteklemesi ve çocukların blok oyunlarını değerlendirerek gelecek blok etkinliklerini şekillendirmesi gerekmektedir. Sonuçlar genel olarak dikkate alındığında, öğretmenlerin blok oyunlarına genellikle öğrenme merkezlerinde serbest oyun etkinliklerinde yer verdikleri, blokları kullanarak etkinlikler oluşturdukları, blok oyun zamanlarında üst düzeyde katılım gösterdikleri, blok oyun sırasında gözlem yaparak çocukları değerlendirdiklerini belirttikleri görülmektedir. Tüm bu sonuçlar düşünüldüğünde, yükseköğrenim kurumlarında ilgili derslerde öğretmen adaylarına çocukların bütüncül gelişimlerini desteklemek amacı ile blok oyun etkinlikleri planlama, blok oyun merkezi düzenlemeleri amacıyla derinlemesine ve uygulamalı çalışmalar yaptırılabilir, bu şekilde öğretmen adayları blok oyunları ile çocuklarının gelişim ve eğitimi için bilinçli şekilde desteklemenin önemini kavrayabilirler. Öğretmenler, blokların yanında yapı inşaya yer veren kitaplar, çeşitli açık ve kapalı uçlu materyaller de sunarak blok oyunu destekleyebilirler. Ayrıca çocukları tanıma amacıyla blok oyun davranışlarını inceleyen daha fazla çalışma yapılabilir. Bu doğrultuda blok oyunu değerlendirmede geçerli ve güvenilir ölçme araçları geliştirmeye gereksinim vardır.

Kaynakça

- Adak Özdemir, A. & Ramazan, O. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyuna İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 3 (4) 298- 308.
- Aksoy, A. B. (2014). Çocuğun gelişimine bağlı oyun aşamaları ve oyun türleri. Ayşe Belgin Aksoy & Hale Dere Çiftçi (Ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Oyun: Duyu-motor Oyundan Kurallı Oyuna* içinde (s. 36-53). Ankara: Pegem Akademi.
- Andrews, N. (2015). Building Curriculum during Block Play, *Dimensions of Early Childhood*. 11 (1) 168–308.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Caldera, Y. M., Culp, A. M., Brien, M. O., Truglio, R. T., Alvarez, M., & Huston, A. C. (1999). Children's Play Preferences , Construction Play with Blocks , and Visual-spatial Skills : Are they Related ?, *International Journal of Behavioral Development*. 23(4), 855–872.
- Cevher Kalburan, N. (2011). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Sanat*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Diffily, D., Donaldson, E.& Sassman,C. (2001). *Early Childhood Learning Center*. Scholastic Professional Books: New York.
- Englebright Fox, J.& Schirrmacher, R. (2014). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi*. (Aral, N.& Duman,G., Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Giren, S., & Durak, E. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyuncak Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 561-575.
- Güneş, G., Tuğrul, B. (2012). A play tens of teachers, and hundreds of their ideas about child' who doesn't play. *Social and Behavioral Sciences*, 47, 2025-2030.
- Johnson, H.M. (1996). *The Art of Block Building*. Hirsch, E.S (Ed.) The block book . (s. 9-12). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1999). *Play and Early Childhood Development* (2. Baskı). New York: Addison Wesley Longman.
- Kadim, M. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin öz yeterliliklerinin görev yapılan okul türüne göre incelenmesi. *Neveşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2 (1).1-21.
- Kolcu, Ş. (2014). *Farklı Bilişsel Tempodaki Çocukların Oyun Davranışlarının ve Akran İlişkilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hanline, M. F., Milton, S., & Phelps, P. (2001). Young Children's Block Construction Activities: Findings From 3 Years of Observation. *Journal of Early Intervention*. 24 (3), 224-237.<http://doi.org/10.1177/10538151010240030701>
- Hirsch, E.S. (1996). *The block book : National association for the education for young children*. Washington, D.C.
- Küçüköğlü, A., & Kızıldaş, E. (2012). Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 11(3).

- McAfee, O. & Leong, J. (2012). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişimin ve Öğrenmenin Değerlendirilmesi ve Desteklenmesi*. (Ekinci, B. Çev. Eds.). Ankara : Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Sadegül Akbaba Altun & Ali Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Nath, S., & Szücs, D. (2014). Construction play and cognitive skills associated with the development of mathematical abilities in 7-year-old children, *Learning and Instruction*. 32, 73-80.
- Nes, F. Van, & Eerde, D. Van. (2010). Spatial Structuring and the Development of Number Sense : A case study of young children working with blocks. *The Journal of Mathematical Behavior*. 29, 145–159. <http://doi.org/10.1016/j.jmathb.2010.08.001>
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Otsuka, K. & Jay, T. (2016). Understanding and supporting block play: Video observation research on preschoolers' block play to identify features associated with the development of abstract thinking. *Early Child Development and Care*. 187 (5-6), 990-1003. doi:10.1080/03004430.2016.1234466
- Öncü, E. Ç., & Ünlüer, E. (2010). Preschool children's using of play materials creatively. *Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4457-4461.
- Özdemir, S. (2014). 5-6 yas grubu çocukların serbest zaman etkinliklerindeki oyun ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi. *Journal of Educational Science*, 2(2).
- Özsırkıntı, D., Akay, C., & Yılmaz Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1).
- Phelps, P.C. (2012). *Let's Build*. Lewisville: Gryphon House.
- Poyraz, H. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*. Ankara : Anı yayınları.
- Saracho, O. (1984). Construction and Validation of the Play Rating Scale. *Early Childhood Development and Care*, 17, 199-230.
- Saracho, O.N. & Spodek, B. (1998). *Multiple Perspectives of Play in Early Childhood Education*. New York: State University of New York Press.
- Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa.
- Sheridan, M. D., Harding, J. & Meldon-Smith, L. (2005). *Play in Early Childhood : from birth to six years*. London : Routledge.
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2003). *Understanding Children's Development*. Malden, MA : Blackwell Pub.
- Stiles, J., & Stern, C. (2001). Developmental Change in Spatial Cognitive Processing : Complexity Effects and Block Construction Performance in Preschool Children, *Journal of Cognition and Development*. 2(2), 157–187.
- Verdine, B. N., Golinkoff, R. M., Hirsh-pasek, K., Newcombe, N. S., Filipowicz, A. T., Chang, A., & Emerson, R. W. (2014). Deconstructing Building Blocks : Preschoolers' Spatial Assembly Performance Relates to Early Mathematical Skills, *Child Development*. 85(3), 1062–1076. <http://doi.org/10.1111/cdev.12165>

Wellhousen, K. & Kieff, J.E. *A Constructivist Approach to Block Play in Early Childhood*. 2001. Canada: Thomson Learning.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Youngquist, J.& Pataray-Ching, J. Revisiting Play: Analyzing and Articulating Acts of Inquiry. *Early Childhood Education Journal*. 31 (3). 171-178

APEC ÜLKELERİNDE DOĞRUDAN YABANCI SERMAYE YATIRIMLARININ BELİRLEYİCİLERİ

Dilek ŞAHİN¹

Öz

Doğrudan yabancı sermaye yatırımları, ekonomiler için kritik bir rol oynamaktadır. Bu yatırımlar ev sahibi ülkenin kaynaklarını destekleyerek sermaye oluşum sürecine önemli katkıda bulunmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, APEC ülkelerinde doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının belirleyicilerini analiz etmektir. Bu kapsamda, çalışmada 2004-2014 dönemleri arası ele alınmış ve panel veri yöntemi uygulanmıştır. Analiz bulguları, doğrudan yabancı sermaye yatırımları, ekonomik büyüme ve ticari açıklık arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Doğrudan Yabancı Sermaye Yatırımları, APEC Ülkeleri, Panel Veri Analizi.

An Analysis of Foreign Direct Investments in APEC Countries

Abstract

Foreign direct investments has played a critical role for economies. These investments of contributes significant to the process of capital formation by supporting the host country's resources. The main objective of this study is to analyze the determinants of foreign direct investment in APEC countries. In this context, the study was handled between the periods of 2004-2014 and the panel data method was applied. The findings of the analysis show that there is a positive and statistically significant relationship between foreign direct investments, economic growth and trade openness.

Keywords: Foreign Direct Investments, APEC Countries, Panel Data Analysis.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Turizm İşletmeciliği Bölümü, E-mail: dilek58sahin@hotmail.com.

Giriş

1980'li yıllardan itibaren başlayan serbestleşme hareketleri bir yandan piyasa ekonomisinin gelişmesini sağlarken diğer yandan doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının artmasına neden olmuştur. Son dönemlerde dünya ekonomisinde yaşanan küreselleşme olgusuyla birlikte, gelişmekte olan ülkeler ihtiyaç duyduğu sermayeyi doğrudan yabancı sermaye yatırımları ile karşılama yollarını aramaya başlamışlardır. Böylelikle ülkeler arasında yabancı sermaye girişleri hızla artmaya başlamıştır.

Doğrudan yabancı sermaye yatırımları bir ülkedeki firmayı satın almak, yeni kurulan bir firma için kuruluş sermayesini sağlamak veya mevcut bir firmanın sermayesini artırmak yoluyla o ülkede bulunan firmalar tarafından diğer ülkelerde bulunan firmalara yapılan ve kendisiyle birlikte teknoloji, işletmecilik bilgisi ve yatırımcıların kontrol yetkisini de birlikte getiren yatırımlardır (Adıgüzel, 2011,s.121). Esasında doğrudan yabancı sermaye yatırımları, bir ülkedeki yerleşik kişi veya kurumların başka bir ülkede kalıcı ekonomik çıkarlar elde etme amacı taşımaktadır. Gerek gelişmiş ülkeler gerekse gelişmekte olan ülkeler ekonomik gelişimlerini hızlandırmak, sermaye ve teknoloji açığını kapatarak küresel ekonomide daha rekabetçi bir pozisyona ulaşmak amacıyla doğrudan yabancı sermaye yatırımlarını ülkelere çekmeye çalışmaktadırlar. Çünkü doğrudan yabancı sermaye yatırımları, sermaye girişi sağlamanın yanı sıra ekonomik büyümeyi, ihracatı ve istihdamı olumlu yönde etkileyerek teknik bilgi, üretim ve pazarlama bilgisinin ülkeye girişini sağlamaktadır.

Doğrudan yabancı sermaye yatırımlarını açıklayan çok sayıda teori bulunmaktadır. Bu teorilerden en önemlileri arasında; "Ürün Hayat Devreleri Teorisi", "İçselleştirme Teorisi", "Oligopolistik Tepki Teorisi" ve "Eklektik Paradigması" bulunmaktadır. Ürün Hayat Evreleri Teorisi yeni ürünler üzerinde uzmanlaşabileceklerini, üretilen ürünün yeni olma özelliğini kaybetmesi durumunda ise üretim ülkesinin değişebileceğini ileri sürmektedir. Böylelikle yeni ürünler başka pazarlarda üretilerek olgunlaşacak ve üretim yapan firmanın da çok uluslu hale gelmesini sağlayacaktır (Arık, Akay ve Zambak 2013, s.99). Bu teoriye göre herhangi bir ürünün hayat devresinde; yenilik, olgunlaşma ve standartlaşma olmak üzere üç temel aşama bulunmaktadır. İlk aşama olan yenilik aşamasında, yeni ürün geliştiren firma monopolcü bir güce sahip olarak daha çok yerli piyasaya yönelik üretim yapmaktadır. Olgunlaşma aşamasında ise, ürüne ait teknolojiye diğer firmalarında ulaşmasıyla birlikte piyasadaki üretici sayısında artış olacak ve böylelikle yeniliği ilk yapan firma monopol gücü kaybetmeye başlayacaktır. Standartlaşma aşamasında ise, ürün ve üretim teknolojisi standart hale gelmiş ve ürün/üretim tekniği kolaylıkla diğer firmalarca taklit edilmeye başlamıştır. Bu aşamada üreticiler arasındaki rekabeti fiyatlar belirlemektedir. Bu nedenden ötürü, düşük maliyetli kaynakların önemi artmaya başlamış ve gelişmekte olan

ülkelerdeki ucuz işgücü yabancı sermaye yatırımlarını maliyet avantajı nedeniyle gelişmekte olan ülkelere yönelmesine neden olmaktadır (Şimşek ve Behdioğlu, 2006, s.48-49).

İçselleştirme Teorisine göre, yurt dışındaki piyasaların çok sayıda risk içermesi, firmaları bu piyasalara dolaysız yabancı sermaye yatırımı yapma yoluyla içselleştirmeye yönlendirmektedir. Uluslararası firmalar yatay olarak bütünleşmiş çok fabrikalı firmaların patent gibi firmaya özgü üstünlükleri korumak için yaptıkları yatırım şeklinde içselleşebilecekleri gibi düşey olarak bütünleşmiş çok fabrikalı firmaların bir malın bütün üretim aşamalarını içermek için yaptıkları yatırımlar şeklinde de içselleşebilirler.

Oligopolistik Tepki Teorisi, F. T.Knickerbocker tarafından ortaya atılmıştır ve bu teori özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki doğrudan yabancı yatırımların oligopolistik tepki sonucunda ortaya çıktığını ifade etmektedir. Herhangi bir ülkede pazar payını artırmak için rakip firma tarafından yapılan yatırım beraberinde pazar payını korumak isteyen oligopol durumdaki diğer firmaları da bu ülkede yatırım yapmaya zorlamaktadır. Esasında doğrudan yabancı yatırım yapacak firmalar yatırımlarını genellikle rakip firmaların davranışlarına göre belirlemektedir (Akıncı, 2010, s.63). Oligopolistik piyasa yapısının temel özelliğini firmalar arası karşılıklı bağımlılık oluşturmaktadır. Oligopolde az sayıda fakat birbirini etkileyecek kadar firma bulunduğundan ötürü piyasadaki herhangi bir firmanın üretim, fiyat ve satış konularındaki kararı diğer firmaları yakından ilgilendirmektedir. Oligopolistik endüstrilerde rakip firmalardan birinin yatırım yapması durumunda aynı endüstrideki diğer firmalarında öncü firmayı izleyerek yatırım yapma istekleri oligopolistik tepkiden kaynaklanmaktadır (Şimşek ve Behdioğlu, 2006, s.51).

Eklektik Teorisi, Dunning tarafından 1988 yılında geliştirilmiştir. Bu teoriye göre, çok uluslu bir şirketin yabancı sermaye yatırımı yapabilmesi için üç temel avantajın bir arada olması gerekmektedir. Bunlar: (i) mülkiyet avantajı, (ii) konumsal avantaj ve (iii) içselleştirme avantajıdır (Denisia, 2010, s. 107-108). Teoriye göre, doğrudan yabancı sermaye yatırımları ev sahibi ülkelerde yeni istihdam olanakları sağlayarak yerel firmalara göre daha fazla istihdam yaratabilme aşamasında diğer firmalara göre daha başarılı olabilmektedir (Ekinci, 2011, s. 72). Dunning yabancı sermaye yatırımlarını; pazar arayan doğrudan yabancı sermaye yatırımları, doğal kaynak arayan doğrudan yabancı sermaye yatırımları ve etkinlik arayan doğrudan yabancı sermaye yatırımları olarak üçe ayırmaktadır. Pazar arayan doğrudan yabancı sermaye yatırımları, yerel ve bölgesel pazarlara hizmet sunar ve ev sahibi ülkenin üretim tesislerini kullanır. Bu tip doğrudan yabancı sermaye yatırımı tarife atlayan veya ihracat ikamesi doğrudan yabancı sermaye olarak bilinmekte ve ev sahibi ülkenin piyasa büyüklüğü ve piyasa büyümesi tarafından belirlenmektedir. Doğal kaynak arayan doğrudan yabancı sermaye yatı-

rımları ihracat odaklıdır. Bu yatırımlar petrol ve doğalgazın bol olduğu ve düşük işgücü maliyetinin olduğu yerleri seçmektedir. Etkinlik arayan doğrudan yabancı sermaye yatırımları, ölçek ekonomilerinin mevcudiyeti kapsamında coğrafi olarak dağınık faaliyetlerin ortak yönetişimini elde etme amacıyla olan yatırımlardır (Abala, 2014, s.63-64).

Doğrudan yabancı sermaye yatırımları yatay ve dikey olarak iki şekilde sınıflandırılmaktadır. Yatay doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının esas amacı, pazara yönelik üretim sırasında ortaya çıkan maliyetleri, asgari düzeye indirerek değişen yerel şartlara ve tercihlere cevap vererek rekabet düzeyini artırmaktır. Bu yatırımlar “pazar arayan doğrudan yabancı sermaye yatırımları” olarak da bilinmektedir. Müşterilere yakın olmanın sağladığı avantaj, azalan ulaşım maliyetleri sayesinde bu yatırım türünde artış görülmektedir. Dikey doğrudan yabancı sermaye yatırımları, firmanın üretim zincirinin coğrafik yerleşmesini içermektedir. Maliyetini asgari düzeye indirmeyi amaçlayan dikey doğrudan yabancı sermaye yatırımlarına “hammadde arayan yatırımlarda” denilmektedir. Bu yatırımlar, ücretlerin düşük olduğu ülkelerde emek yoğun ara malları üretip daha sonra yüksek ücretli ülkelere genellikle de ana şirketin kendi ülkesine göndermektedir. Esasında bu yatırım türünde ev sahibi ülkenin pazar büyüklüğünden ziyade ülkeler arasında faktörlerin ve hammaddelerin miktar ve fiyat farklılıklarının söz konusu olmasından ve farklı üretim teknolojilerinin varlığından etkilenmektedir.

Doğrudan yabancı sermaye girişlerini belirleyen çok sayıda faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden ilki ev sahibi ülkenin pazar büyüklüğüdür. Çünkü hızlı büyüyen iç pazar, çok uluslu şirketler açısından üretim ve ölçek ekonomisi sağlamaktadır. Yine ev sahibi ülkenin istikrarlı bir ekonomik ortama ve sürdürülebilir büyüme oranlarına sahip olması doğrudan yabancı sermaye girişleri açısından son derecede önemlidir. Ayrıca ev sahibi ülkede kaliteli ve iyi kurulmuş altyapı tesislerinin varlığı da doğrudan yabancı sermaye girişlerinin belirlenmesinde önemli rol üstlenir (Sichei ve Kinyondo, 2012, s.88-89). Yatırım ortamı ve ihracat pazarı arayan yabancı sermaye yatırımları için ticari açıklık da son derecede önemlidir. Dışa açıklık oranının yüksek olması, bir yandan yatırımcıların ürünleri için ülke dış piyasaların da potansiyel piyasa kapsamında yer alması anlamına gelirken; diğer yandan yabancı yatırımcılar için artan rekabetin göstergesini ifade etmektedir (Arık vd., 2013, s.104).

Bu çalışmanın esas amacı, 14 APEC (Asya-Pasifik Ekonomik İşbirliği Teşkilatı-Avustralya, Endonezya, Japonya, Malezya, Singapur, Tayland, Amerika, Çin, Meksika, Şili, Peru, Rusya, Vietnamlar, Filipinler) ülkesinde doğrudan yabancı sermaye girişlerini belirleyen faktörleri analiz etmektir. Çalışmada 2004-2014 dönemleri arası esas alınmıştır. Çalışmada bağımlı değişken olarak doğrudan yabancı sermaye girişlerinin GSYH % payı; bağımsız değişken olarak da kişi başına düşen GSYH % artış, enflasyon oranı, ticari açıklık, gayri safi sabit sermaye yatırımları ve özel sektöre kullanılan kredilerin GSYH % payı alınmıştır.

Çalışmada panel veri yöntemi kullanılmıştır. Ekonometrik araştırmalarda panel veri kullanımı, yatay kesit ve zaman serisi verileri kullanmanın avantajlarına ilaveten pek çok avantaja sahiptir. Zaman serisi ve yatay kesit veri gözlemlerinin eş zamanlı olarak yer alması nedeniyle panel veri araştırmacılara daha fazla veri ile çalışma imkânı sunmaktadır. Bu durumda gözlem sayısı ve serbestlik derecesi artmaktadır. Böylelikle, açıklayıcı değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantının derecesi azalmakta ve ekonomik tahminlerin etkinliği ve güvenilirliği artmaktadır. Ayrıca panel veri kullanımı, sadece yatay kesit veri veya zaman serisi verileri ile çözülemeyecek iktisadi sorunların analiz edilmesine de olanak tanımaktadır.

Çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünü takip eden ikinci bölümde konu ile ilgili literatür taramasına yer verilmiştir. Üçüncü bölümde çalışmada uygulanan ekonometrik yöntem ve çalışmanın sonuçlarına yer verilmiştir. Çalışma sonuç bölümü ile tamamlanmıştır.

Literatür Taraması

Literatürde doğrudan yabancı sermaye yatırımıyla ilgili yapılan çalışmalarından bazılarını aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

Bengoa ve Robles (2003), ekonomik özgürlük, doğrudan yabancı sermaye yatırımları ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi 18 Latin Amerika ülkesi için 1970-1999 dönemleri itibarıyla analiz edilmiştir. Çalışmada panel veri yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak ekonomik özgürlüklerin doğrudan yabancı sermaye girişlerini pozitif etkilediği görülmüştür. Çalışmada ayrıca doğrudan yabancı sermaye yatırımları ve ekonomik büyüme arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

Özcan ve Arı (2010), 27 OECD ülkesinde 1994-2006 dönemleri arasında doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının belirleyicilerini analiz etmişlerdir. Çalışmada dinamik panel veri analizi yöntemiyle GMM tahmin tekniği kullanılmıştır. Sonuç olarak büyüme oranı, altyapı düzeyi ve enflasyonun doğrudan yabancı sermaye yatırımlarını pozitif olarak etkilediği görülmüştür. Açıklık ve cari denge değişkenlerinin ise doğrudan yabancı sermaye yatırımları ile negatif bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür.

Vijayakumar, Perumal ve Kode (2010), 1975-2007 dönemleri arasında BRICS ülkelerinde doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının belirleyicileri panel veri analizi yöntemi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada sonuç olarak piyasa büyüklüğü, işgücü maliyeti, altyapı ve brüt sermaye oluşumunun BIRCS ülkelerinde doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının potansiyel belirleyicisi olduğu görülmüştür. Ekonomik istikrar, büyüme perspektifi ve ticari açıklığın doğrudan yabancı sermaye girişlerinde önemli bir belirleyici olmadığı görülmüştür.

Ekinci (2011), 1980-2010 dönemleri arasında Türkiye’de doğrudan yabancı yatırımlar ile ekonomik büyüme ve istihdam arasındaki uzun dönemli ilişki analiz

edilmiştir. Çalışmada zaman serisi analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak doğrudan yabancı yatırımlar ve ekonomik büyüme arasında uzun dönemli ilişki bulunurken; doğrudan yabancı yatırımlar ile istihdam arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca doğrudan yabancı yatırımlar ile ekonomik büyüme arasında çift yönlü nedensellik ilişkisinin olduğu görülmüştür.

Khan ve Khan (2011), 1981-2008 dönemleri arasında Pakistan'da doğrudan yabancı sermaye yatırımları ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Yöntem olarak panel eş bütünleşme ve Granger nedensellik analizi yapılmıştır. Sonuç olarak, doğrudan yabancı sermaye yatırımları ve ekonomik büyüme arasında uzun dönemli ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca uzun dönemde doğrudan yabancı sermaye yatırımları ekonomik büyümeyi pozitif yönde etkilemektedir. Kısa dönemde doğrudan yabancı sermaye yatırımları ve ekonomik büyüme arasında çift yönlü nedensellik ilişkisi olduğu görülmüştür. Uzun dönemde ise, nedensellik ilişkisinin ekonomik büyümeden doğrudan yabancı sermaye yatırımlarına doğru olduğu tespit edilmiştir.

Muhammad (2012), 1965-2005 dönemleri arasında Pakistan'da doğrudan yabancı sermaye yatırımları, ekonomik büyüme ve ticaret arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Koentegrasyon analizi sonucunda, ekonomik büyüme, ticaret ve doğrudan yabancı sermaye yatırımları arasında uzun dönemli ilişki olduğu görülmüştür. Granger nedensellik analizinde ise doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının ekonomik büyümenin nedeni olmadığı fakat ekonomik büyümenin doğrudan yabancı sermaye yatırımlarına neden olduğu görülmüştür. Ayrıca ihracat ve doğrudan yabancı sermaye yatırımları arasında kısa dönemde nedensellik ilişkisine rastlanılmamıştır. Çalışmada sonuç olarak doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının ekonomik büyüme üzerinde olumlu etkisinin olmadığı görülmüştür.

Sghaier ve Abida (2013), 1980-2011 dönemleri arasında 4 Kuzey Afrika ülkesinde (Tunus, Fas, Cezayir, Mısır) doğrudan yabancı sermaye yatırımları, finansal gelişme ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki panel veri yöntemi ile incelenmiştir. Çalışmada sonuç olarak doğrudan yabancı sermaye yatırımları ve ekonomik büyüme arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada doğrudan yabancı sermaye yatırımları için finansal gelişmenin önemli bir koşul olduğu ve bunun da ekonomik büyümeyi hızlandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sung-Ming (2014), 1978-2009 dönemleri arasında Tayvan'da doğrudan yabancı sermaye yatırımları ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki Vektör Hata Düzeltme Modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada sonuç olarak, doğrudan yabancı sermaye yatırımları ve ekonomik büyüme arasında uzun dönemli koentegrasyon ilişkisinin olduğu görülmüştür.

Ullah, Shah ve Khan (2014), Pakistan'da 1976-2010 dönemleri arasında yurtiçi yatırımlar, doğrudan yabancı sermaye yatırımları ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Johansen Koentegrasyon analizi ve Toda-Yamamoto

nedensellik analizi yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak yurt içi yatırımlar, doğrudan yabancı sermaye yatırımları ve ekonomik büyüme arasında uzun dönemli ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca Toda-Yamamoto nedensellik testi doğrudan yabancı sermaye yatırımları ve yerli yatırımlar arasında çift yönlü nedensellik ilişkisi olduğu görülmüştür.

Agrawal (2015), 1989-2012 dönemleri arasında BRICS ülkelerinde (Brezilya, Rusya, Hindistan, Çin, Güney Afrika) doğrudan yabancı sermaye yatırımları ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Çalışmada panel koentegrasyon ve panel nedensellik yöntemleri kullanılmıştır. Sonuç olarak doğrudan yabancı sermaye yatırımları ve ekonomik büyüme arasında uzun dönemli ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca uzun dönemde nedenselliğin doğrudan yabancı sermaye yatırımlarından ekonomik büyümeye doğru olduğu görülmüştür.

Sofilda, Amalia ve Hamzah (2015), 6-ASEAN ülkesinde (Endonezya, Malezya, Singapur, Tayland, Filipinler, Vietnam) 2004-2012 dönemleri arasında doğrudan yabancı sermaye girişlerini etkileyen faktörler analiz edilmiştir. Bağımlı değişken olarak doğrudan yabancı sermaye yatırımları, bağımsız değişken olarak da GSYH, küresel rekabet, faiz oranı, döviz kuru ve ticari açıklık değişkenleri kullanılmıştır. Çalışmada panel veri yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak beş bağımsız değişkenden üçünün (küresel rekabet, GSYH, ticari açıklık) ASEAN-6 ülkelerinde doğrudan yabancı sermaye girişlerini pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı etkilediği görülmüştür. Bu üç değişkenden özellikle GSYH değişkeninin doğrudan yabancı sermaye girişinde önemli belirleyici olduğu görülmüştür.

Ahmed ve Omorose (2016), 1979-2013 dönemleri arasında Nijerya'da doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının ekonomik büyüme üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Çalışmada zaman serisi analizi yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının kısa dönemde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca nedensellik ilişkisi sonucunda doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının ekonomik büyümenin nedeni olduğu görülmüştür.

Hussain ve Haque (2016), 1973-2014 dönemleri arasında Bangladeş de ekonomik büyüme, doğrudan yabancı sermaye yatırımları ve ticaret arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Çalışmada Vektör Hata Düzeltme Modeli kullanılmıştır. Analiz sonucunda değişkenler arasında uzun dönemli ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca ticaret ve doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının ekonomik büyüme üzerinde önemli etkisinin olduğu görülmüştür.

Haydaroğlu (2016), ekonomik özgürlükler, ekonomik büyüme ve doğrudan yabancı sermaye yatırımları arasındaki ilişki BRICS ülkeleri için 1995-2013 dönemleri arasında analiz edilmiştir. Çalışmada panel veri yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak, bütün ekonomik özgürlük endeksleri ekonomik büyümeyi pozitif yönde etkilemektedir. Ayrıca doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının ekonomik

büyüme ile pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. Ekonomik özgürlükler ve doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının ekonomik büyüme üzerinde önemli etkisinin olduğu görülmüştür. Beş alt başlıkta ele alınan ekonomik özgürlük endeksinin kamu harcamaları endeksinin büyüme ile negatif ilişkisinin olduğu görülmüştür.

Zghidi, Sghaier ve Abida (2016), ekonomik özgürlük, ekonomik büyüme ve doğrudan yabancı sermaye yatırımları arasındaki ilişki dört Kuzey Afrika ülkesi (Tunus, Fas, Cezayir, Mısır) için 1980-2013 dönemleri arasında analiz edilmiştir. Çalışmada panel veri yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak, doğrudan yabancı sermaye yatırımları ve ekonomik büyüme arasında pozitif bir ilişkiye rastlanılmıştır. Ayrıca ekonomik özgürlüklerin doğrudan yabancı sermaye yatırımları için tamamlayıcı nitelikte olduğu görülmüştür.

Yukarıda genel hatlarıyla ifade edilen uygulamalı çalışmalarda, doğrudan yabancı sermaye yatırımları ve ekonomik büyüme arasında ülkeler veya ülke grupları itibariyle pozitif yönde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu durum doğrudan yabancı sermaye girişlerinin ekonomik etkinliğin ve verimliliğin artırılmasında son derecede önemli olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle, bu çalışmada APEC ülkelerinde doğrudan yabancı sermaye girişlerinin belirleyicileri panel veri yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

Ekonometrik Yöntem ve Bulgular

Veri Seti

Bu çalışmada 2004-2014 dönemleri arasında 14 APEC ülkesinde (Avustralya, Endonezya, Japonya, Malezya, Singapur, Tayland, Amerika, Çin, Meksika, Şili, Peru, Rusya, Vietnamlar, Filipinler) doğrudan yabancı sermaye girişlerini etkileyen faktörler analiz edilmiştir. Çalışmada bağımlı değişken olarak doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının GSYH % payı, bağımsız değişken olarak kişi başına düşen gayri safi yurt içi hâsıladaki % artışı, enflasyon oranı (%), ticari açıklık, gayri safi sabit sermaye yatırımları ve özel sektöre kullanılan kredilerin GSYH % payı kullanılmıştır. Çalışmada panel veri yöntemi kullanılmıştır.

Bu çalışmanın APEC ülkeleri üzerine yapılması ve doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının belirleyicilerinin analiz edilmesi açısından literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Çalışmada kullanılan ampirik model (1) nolu Eşitlikte gösterilmiştir. Model oluşturulurken literatürde kullanılan değişkenlerden yola çıkılmıştır. Çalışmada kullanılan değişkenlere Tablo 1'de yer verilmiştir.

$$FDI_{it} = a_{it} + \beta_1 PGDP_{it} + \beta_2 TRADE_{it} + \beta_3 GFC_{it} + \beta_4 INF_{it} + \beta_5 KREDI_{it} + \mu_{it} \quad (1)$$

Tablo 1. Çalışmada Kullanılan Veriler ve Kaynakları

Değişken	Tanımı
FDI	Doğrudan Yabancı Sermaye Girişlerinin GSYH içindeki % Payı
PGDP	Kişi Başına Düşen Gayri Safi Yurt İçi Hâsıla Artışı (%)
TRADE	Ticaret (% GSYH)
GFC	Gayri Safi Sabit Sermaye Oluşumu (% GSYH)
INF	Enflasyon Oranı GSYH Deflatör % yıllık değişim
KREDİ	Özel Sektöre Kullanılan Krediler (%GSYH)

Bulgular ve Değerlendirmeler

Genel olarak, bütün gözlemlerin homojen olduğu yani birim ve/veya zaman etkilerinin olmadığı düşünülüyorsa eğer, klasik modelin; birim ve/veya zaman etkilerinin olduğu düşünülüyorsa sabit veya tesadüfi etkiler modelinin kullanılması gerektiği bilinmektedir. Pek çok araştırmacı sabit etkiler modelini tahmin etmeyi, tesadüfi etkiler modelini tahmin etmekten daha doğru bulmaktadır. Esasında bu tercihin nedeni, sabit etkiler modelinin varsayımı olan “birim etkilerin modeldeki açıklayıcı değişkenlerle korelasyonsuz olması mümkün değildir” düşüncesinden kaynaklanmaktadır (Tatoğlu, 2012: s.163-164).

Panel veri modellerinde, klasik modelin geçerliliği diğer bir ifadeyle birim ve/veya zaman etkilerinin olup olmadığının tespitinde kullanılan testlerden biri de Olabilirlik Oranı Testi (LR)'dir. Bu teste H_0 hipotezi “klasik model doğrudur” şeklinde kurulmaktadır. Olabilirlik oranı (LR) test istatistiği hesaplanırken, tesadüfi etkiler modeli ve klasik model en çok olabilirlik yöntemi ile tahmin edilmekte ve her ikisinden de elde edilen log-olabilirlik değerleri kullanılmaktadır. Bu kapsamda test istatistiği aşağıdaki gibidir:

$$LR = 2[(I - kısıtlı) - I(kısıtsız)] \quad (2)$$

Bu eşitlikteki $I(kısıtlı)$, kısıtlı modele yani klasik modele ait olabilirlik fonksiyonunu, $I(kısıtsız)$ ise, kısıtsız modele yani tesadüfi etkiler modeline ait olabilirlik fonksiyonunu ifade etmektedir. LR test istatistiği, q (kısıtlama sayısı) serbestlik dereceli χ^2 dağılımına uymaktadır. H_0 hipotezi reddedilirse, birim, zaman veya hem birim hem de zaman etkilerinin olduğuna diğer bir ifadeyle klasik modelin uygun olmadığına karar verilmektedir. Tablo 2'de görüldüğü üzere, LR testi sonucunda sadece birim etkinin olduğu görülmektedir. Bu nedenle model tek yönlüdür.

Tablo 2. LR Testi

LR Testi		
	Birim Etki	Zaman Etki
χ^2	31.76	0.00
Prob.	0.000	1.000

Yapılan LR testi sonucunda birim ve/veya zaman etkilerinin olduğu anlaşıldıktan sonra, bu etkilerin sabit mi yoksa tesadüfi mi olduğuna karar verilmesi gerekir. Bu bağlamda karar aşamasında Hausman testi tahminciler arasında seçim yapmak amacıyla kullanılmaktadır. Sabit ve tesadüfi etkiler modelleri arasındaki en önemli farklardan biri, birim etkilerin bağımsız değişkenlerle korelasyonlu olup olmadığı hususudur. Eğer aralarında korelasyon söz konusu değilse, tesadüfi etkiler modeli daha etkin ve geçerlidir. Hausman testinde; H_0 = Açıklayıcı değişkenler ve birim etki arasında korelasyon yoktur şeklindedir. Bu nedenle tesadüfi etkiler tahmincisi daha etkin olduğundan kullanımı uygun olacaktır. H_A =Açıklayıcı değişkenler ile birim etki arasında korelasyon vardır şeklindedir. Bu nedenle sabit etkiler modeli tutarlı olduğundan tercih edilmelidir. Hausman testi, tesadüfi etkiler tahmincisinin geçerli olduğu biçimindeki temel hipotezi, k serbestlik dereceli χ^2 dağılımına uyan istatistik yardımıyla test edilmektedir. Hausman test istatistiği hesaplanırken, genelleştirilmiş en küçük kareler tahmincisi ve grup içi tahmincinin varyans kovaryans matrislerinin arasındaki farktan yararlanılarak, H istatistiği hesaplanmaktadır. Hausman testi, bu farkın (H), sıfıra eşitliğini test etmektedir. Parametreler arasındaki fark sistematik değilse, tesadüfi etkiler modeli uygundur. Parametreler arasındaki fark sistematik ise, başka bir ifadeyle grup içi tahmincinin ve esnek genelleştirilmiş en küçük kareler tahmincisinin varyans kovaryans matrisleri arasındaki fark büyükse, sabit etkiler modeli geçerlidir.

Tablo 3’de görüldüğü üzere, tesadüfi etkiler tahmincisinin tutarlı ve etkin olduğu, ancak sabit etkiler tahmincisinin tutarsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir anlatımla, Hausman testi birim etkinin tesadüfi olduğunu göstermektedir. Yapılan bu analiz tek yönlü tesadüfi etki modelidir.

Tablo 3. Hausman Testi

Hausman Testi	
χ^2	8.64
Prob.	0.1244

Tesadüfi etkiler modelinde, heteroskedasitenin varlığını test etmek amacıyla Levene, Brown ve Forsythe testi kullanılmıştır. Tablo 4’te 14 birim için kalıntıların ortalaması ve standart sapmaları yer almaktadır. Levene, Brown ve Forsythe’nin

test istatistikleri (W_0 , W_{50} , W_{10}) (13,140) serbestlik dereceli Snedecor F tablosu ile karşılaştırılarak "birimlerin varyansları eşittir" şeklinde kurulan H_0 hipotezi reddedilmektedir bu nedenle heteroskedasite vardır.

Tablo 4. *Levene, Brown ve Forsythe Testleri*

Levene, Brown ve Forsythe Test Sonucu		
$W_0=7.5748362$	df(13,140)	Prob.0.0000
$W_{50}=4.0154946$	df(13,140)	Prob.0.0000
$W_{10}=5.4875403$	df(13,140)	Prob.0.0000

Tablo 5'te modelde otokorelasyonun olup olmadığı sınanmıştır. Otokorelasyonun olup olmadığına tespitinde Bhargava, Franzini ve Narendranathan tarafından önerilen Durbin Watson testi ve Baltagi-Wu tarafından önerilen yerel en iyi değişmez testi kullanılmıştır. Testlerin her ikisinde de otokorelasyon katsayısının sıfıra eşit olduğu ($p=0$) H_0 hipotezi test edilmektedir. Literatürde test istatistiklerinin 2'den küçükse otokorelasyonun önemli olduğu yorumu yapılmaktadır. Tabloda görüldüğü üzere, her iki test içinde değerler 2'den büyüktür dolayısıyla tesadüfi etkiler modeli için otokorelasyon sorunun önemli olmadığı şeklinde yorum yapılmaktadır.

Tablo 5. *Otokorelasyon Testi*

Modified Bhargava et al. Durbin-Watson Test	Baltagi-Wu LBI Testi
2.1746	2.2192

Tesadüfi etkiler modelinde birimler arası korelasyonun varlığını sınamak için Pesaran'ın testi kullanılmaktadır. Tablo 6'da görüldüğü üzere, birimler arası korelasyonun olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 6. *Birimler Arası Korelasyon*

Pesaran
0.645
Prob. (0.5189)

Yapılan analizler sonucunda çalışmada; heterokedasite'nin olduğu buna rağmen otokorelasyonun ve birimler arası korelasyonun olmadığı görülmüştür. Mevcut olan heterokedasite sorunun giderilmesinde ise, Huber, Eicker ve White tahmincisi kullanılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir. Bulguların yer aldığı Tablo 7 incelendiğinde, bağımlı değişken doğrudan

yabancı sermaye girişleri üzerinde kişi başına düşen gelirdeki artış, ticari açıklık, gayri safi sabit sermaye yatırımları ve kredilerin pozitif olarak etkin oldukları görülmektedir. Ancak, doğrudan yabancı sermaye girişleri ve enflasyon oranı arasında negatif bir ilişki mevcuttur. Esasında enflasyon oranı, bir yandan ülkedeki para ve maliye politikalarındaki uyum ve başarıyı yansıtarak makroekonomik istikrarın göstergesi olurken; öte yandan yatırımcılar açısından yüksek getiri oranlarına işaret edebilmektedir. Bu durum, yani enflasyon katsayısının pozitif veya negatif olması hangi etkinin daha güçlü olduğuna bağlı değişebilmektedir.

İstatistiksel olarak anlamlı olan katsayılar yorumlandığında ise; kişi başına düşen gelirdeki artışta ortaya çıkan 1 birimlik artış doğrudan yabancı sermaye girişlerinde 0.30 oranında bir artışa neden olmaktadır. Ticari açıklıkta 1 birimlik artış doğrudan yabancı sermaye girişlerini 0.031 oranında bir artışa neden olmaktadır. Bu bulgular bize APEC ülkelerinde, doğrudan yabancı sermaye girişlerinde ticari açıklığın ve ekonomik büyümenin son derecede önemli olduğunu göstermektedir.

Tablo 7. Analiz Sonuçları

Değişkenler	Katsayılar	Robust Standart Hata	t-istatistiği (olasılık)
PGDP	0.307736	0.165484	1.86(0.063)***
INF	-0.001625	0.063077	-0.03 (0.979)
TRADE	0.031735	0.006388	4.97(0.000)*
GFC	0.054078	0.066468	0.81(0.416)
KREDİ	0.003116	0.011209	0.28(0.781)
SABİT	-1.049805	1.685035	-0.62(0.533)

Not: Parantez içindeki değerler olasılık değerini göstermektedir. * %1, ** %5, ***%10 seviyesinde anlamlılık düzeyini göstermektedir.

Sonuç

Sermayenin küreselleşmeye başlamasıyla birlikte, ülkeler arasında doğrudan yabancı sermaye hareketleri hızlanmıştır. Doğrudan yabancı sermaye yatırımları denildiğinde, bir ekonomide yerleşik bir birim tarafından (yatırımcı) başka bir ülkede yerleşik olan bir teşebbüste kalıcı bir ekonomik bağ sağlamak amacıyla yapılan uluslararası yatırım anlaşılmaktadır. Bu yatırımların hızlanmasında; sermaye hareketleri üzerindeki kontrollerin kaldırılması, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, hammadde ve işgücü maliyetinin ucuz olması, vergi oranları, döviz kuru politikaları, özelleştirme uygulamaları, makroekonomik istikrar gibi faktörlerin etkili olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada 2004-2014 dönemleri arasında 14 APEC ülkesinde doğrudan yabancı sermaye girişlerini etkileyen faktörler analiz edilmiştir. Çalışmada bağımlı değişken olarak doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının GSYH içindeki yüzde payı, bağımsız değişken olarak kişi başına düşen gayri safi yurt içi hâsıladaki yüzde artış, enflasyon oranı (%), ticari açıklık, gayri safi sabit sermaye yatırımları ve özel sektöre kullanılan kredilerin GSYH yüzde payı kullanılmıştır. Panel veri yönteminin kullanıldığı çalışmada analiz bulgularında; kişi başına düşen gelirdeki artışta ortaya çıkan 1 birimlik artışın doğrudan yabancı sermaye girişlerini 0.30 oranında bir arttırdığı görülmüştür. Ticari açıklıkta 1 birimlik artış doğrudan yabancı sermaye girişlerini 0.031 oranında arttırmaktadır.

Çalışmadan elde edilen genel bulgular, söz konusu ülkelere gelen doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının ekonomik büyüme ve ticari açıklığa bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle, ekonomik büyümenin, doğrudan yabancı sermaye yatırımlarını çekme konusunda en önemli belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, Vijayakumar, Perumal ve Kode (2010) ve Agrawal (2015)'in BRICS ülkeleri için yaptığı çalışma bulguları ile; Sofilda, Amalia ve Hamzah (2015)'nin 6-ASEAN ülkesi için yaptığı bulgular ile örtüşmektedir. Sonuç olarak, APEC ülkelerinin doğrudan yabancı sermaye yatırımlarını artırmak için, milli gelir düzeylerini ve ticarete serbestleşmeyi artırmaya yönelik aktif politikalar uygulamaları önerilmektedir.

Kaynakça

- Abala, D. (2014). Foreign Direct Investment And Economic Growth: An Empirical Analysis of Kenyan Data, *DBA Africa Management Review*, 4(1), 62-83.
- Agrawal, G. (2015). Foreign Direct Investment and Economic Growth in BRICS Economies: A Panel Data Analysis, *Journal of Economics, Business and Management*, 3(4), 421-424.
- Adıgüzel, M. (2011). *Uluslararası Rekabet Gücü: Belirleyici Faktörler ve Ölçülmesi, Türkiye Bağlamında Bir Değerlendirme*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ahmed, U. ve Omorose, O. (2016). Foreign Direct Investment and Economic Growth: Evidence from Nigeria, *International Journal of Business and Social Science*, 7(3), 89-103.
- Akıncı, M. (2010). *Türkiye’de Doğrudan Yabancı Yatırımlar ve Ekonomik Büyümeye Etkisi(1980-2008)*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Arık, Ş., Akay, B. ve Zambak, M. (2013). Doğrudan Yabancı Yatırımları Belirleyen Faktörler: Yükselen Piyasalar Örneği, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 97-110.
- Bengoa, M. ve Robles, B. (2003). Foreign Direct Investment, Economic Freedom and Growth: New Evidence from Latin America. *European Journal of Political Economy*, 19, 529-545.
- Denisia, V. (2010). Foreign Direct Investment Theories: An Overview of the Main FDI Theories, *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(2), 104-110.
- Ekinci, A. (2011). Doğrudan Yabancı Yatırımların Ekonomik Büyüme ve İstihdama Etkisi: Türkiye Uygulaması (1980-2010), *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(2), 71-96.
- Haydaroğlu, C. (2016). The Effect of Foreign Direct Investment and Economic Freedom on Economic Growth: The Case of BRICS Countries, *Research in World Economy*, 7(1), 1-10.
- Hussain, M. ve Haque, M. (2016). Foreign Direct Investment, Trade, and Economic Growth: An Empirical Analysis of Bangladesh, *Economies*, 4(7), 1-14.
- Khan, M. ve Khan S. (2011). Foreign Direct Investment and Economic Growth in Pakistan: A Sectoral Analysis, *Pakistan Institute of Development Economics*, PIDE Working Papers, 67, 1-22.
- Muhammad, A. (2012). Impact of Foreign Direct Investment on Trade and Economic Growth of Pakistan: A Co-integration Analysis, *Int. J. Eco. Res*, 3(4), 42-75.
- Özcan, B. ve Arı, A. (2010). Doğrudan Yabancı Yatırımların Belirleyicileri Üzerine Bir Analiz: OECD Örneği, *Ekonometri ve İstatistik Dergisi*, 12, 65-88.
- Sichei, M. ve Kinyondo, G. (2012). Determinants of Foreign Direct Investment in Africa: A Panel Data Analysis, *Global Journal of Management and Business Research*, 12(18), 85-97.
- Sghaier, I. ve Abida, Z. (2013). Foreign Direct Investment, Financial Development and Economic Growth: Empirical Evidence from North African Countries, *Journal of International and Global Economic Studies*, 6(1), 1-13.
- Sofilda, E., Amalia, R. ve Hamzah, M. (2015). Determinant Factor Analysis of Foreign Direct Investment In Asean-6 Countries Period 2004-2012, *OIDA International Journal of Sustainable Development*, 28-40.

- Sung-Ming, H. (2014). Foreign Direct Investment, Trade and Economic Growth in Taiwan. *Modern Economy*, 5, 21-23.
- Şimşek, M. ve Behdioğlu, S. (2006). Türkiye’de Dolaysız Yabancı Sermaye Yatırımlarının Ekonomik Büyüme Üzerindeki Etkisi: Uygulamalı Bir Çalışma. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(2), 48-65.
- Tatoğlu Yerdelen, F. (2012). *Panel Veri Ekonometrisi*. 1.Baskı, Beta Basım A.Ş: İstanbul.
- Ullah, I., Shah, M. ve Khan, F. (2014). Domestic Investment, Foreign Direct Investment, and Economic Growth Nexus: A Case of Pakistan. *Economics Research International*, 1-5.
- Vijayakumar, N., Perumal, S. ve Kode, R. (2010). Determinants of FDI in BRICS Countries: A Panel Analysis. *Int. Journal of Business Science and Applied Management*, 5(3), 1-13.
- Zghidi, N., Sghaier, I.ve Abida, Z. (2016). Does Economic Freedom Enhance the Impact of Foreign Direct Investment on Economic Growth in North African Countries? A Panel Data Analysis. *African Development Review*, 28(1), 64-74.

SINIF EĞİTİMİ PROGRAMINDAKİ ZORUNLU DERSLER HAKKINDA BİR ARAŞTIRMA¹

Ramazan SEVER², Kamuran TARIM³, Eser ÜLTAY⁴, Salih Kürşat ÇİLİNGİR⁵

Öz

Çağdaş ve ideal bir öğretmen yetiştirmede en önemli öge programlardır. Üniversitelerde okutulan zorunlu derslerin öğretmen adaylarının mesleki bilgi, beceri ve kişisel gelişimlerine fayda sağlayacak nitelikte olması temel şarttır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından sunulan paket programındaki zorunlu dersler ve seçmeli dersler de bu amaçlar doğrultusunda zaman zaman değiştirilmektedir. Bu çalışmada, eğitim fakültesi temel eğitim bölümü sınıf eğitimi anabilim dalı paket programlarındaki zorunlu dersler ve bazı üniversitelerde değişen zorunlu dersler konu edilmiştir. Nitel yöntem kullanılan çalışmada, betimsel içerik analizinden yararlanılmıştır. Çalışmada öncelikli olarak YÖK'ün sınıf eğitimi anabilim dalı için belirlemiş olduğu paket program (Şubat 2007) incelenmiştir. Daha sonra 65'i devlet, altısı da vakıf üniversitesi olmak üzere 71 üniversitenin güncel ders bilgi paketlerine ulaşılmış ve elde edilen verilerden üniversitelerin zorunlu dersleri tespit edilmiştir. İncelenen programlarda YÖK'ün önerdiği paket program dışında 20 civarında zorunlu ders değişimi tespit edilmiştir. Söz konusu üniversitelerde okutulan zorunlu derslerin çağdaş, bilim ve teknolojideki yenilikleri içeren ve öğretmenlik meslek bilgisine yönelik olarak değiştirilmeye çalışıldığı anlaşılmıştır. Ancak üniversiteler paket program dışında okutulan zorunlu derslerin değişiminde herhangi bir işbirliği ve koordinasyona gitmediğinden, ortak bir paydada buluşamadığı görülmüştür. Ayrıca YÖK'ün, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) değiştirdiği ilkökul öğretim programını sürekli olarak takip etmesi ve buna bağlı olarak eğitim fakültelerindeki paket programını güncellemesi gerekli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Seçmeli Dersler, Sınıf Eğitimi, Sınıf Eğitimi Programı, Zorunlu Dersler

A Research on Required Courses in Primary Education Program

Abstract

The most important element in educating modern and ideal teachers is the teaching programs. It is essential that the compulsory courses taught at universities are of a quality that will benefit professional candidates' professional knowledge, skills and personal development. Compulsory courses and elective courses in the package program offered by the Council of Higher Education (CHE) are also changed from time to time for these purposes. In this study, the compulsory courses and at some universities the changing compulsory courses in the package programs of the elementary education department primary teacher program of the education faculty were discussed. In the study using the qualitative method, descriptive content analysis was used. In the study, the package program (February 2007), in which CHE was determined for the primary teacher program, was examined. Then, 71 courses of the current course information packages were reached, 65 of which were in the state, and six of them were foundation universities, and the compulsory courses of the universities were determined from the obtained data. In the programs examined, about 20 compulsory course exchanges were determined out of the package program suggested by CHE. It has been understood that the compulsory courses taught at the universities have been tried to be changed to include teaching, profession knowledge, including contemporary, scientific and technological innovations. However, since universities did not go to any co-operation and coordination in the exchange of compulsory courses taught outside the package program, it was seen that they did not meet in a common payday. It is also considered that CHE continuously monitors the primary school curriculum changed by the Ministry of National Education (MoNE) and accordingly updates the package program in education faculties.

Keywords: Elective Courses, Primary Education, Primary Education Program, Compulsory Courses

- 1 Bu çalışma, 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda (USOS 2017) özet bildirisi olarak sunulmuştur.
- 2 Prof. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, E-posta: ramsey4401@gmail.com
- 3 Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, E-posta: kamuran.tarim@gmail.com
- 4 Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, E-posta: esultay@gmail.com
- 5 Arş. Gör., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, E-posta: kursatcingir@gmail.com

Giriş

İlkokul, eğitim sisteminin temelini oluşturur. Bu kademe, bireylerin gelecekteki başarılarının üstünde önemli bir etkiye sahiptir. Bu aşamadaki görevi üstlenen sınıf öğretmenlerinin sorumluluğu çok fazladır. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının nitelikli bir hizmet öncesi eğitimden geçmiş olmaları büyük önem taşımaktadır (Aytar, 2011).

Eğitim sürecinin temel değişkenlerinden biri olan öğretmen, süreci planlama ve uygulama görevlerini üstlendiği için eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahiptir (Özer, 2008). Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumsal huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenler başrol oynamaktadırlar (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesine göre ise öğretmenlik “Devletin eğitim öğretim ile ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleğidir.” Her tür eğitim programının uygulayıcısı olan öğretmenler program geliştirme ve uygulama aşamalarının en önemli unsurudur (URL - 1, 2018).

İyi bir eğitim, nitelikli öğretmenlerle gerçekleşeceği için bütün dünya ülkeleri daha nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda sürekli bir arayış içindedirler (Özer, 2008). Eğitim sistemlerinin en temel unsurlarından biri eğitim fakülteleridir. Eğitim fakültelerinin temel amacı ise öğretmen yetiştirmedir (Yokuş, 2015).

Öğretmenlik mesleği, yalnızca bilgi aktarma işi olmadığı için bir öğretmen adayında bulunması gereken bazı özellikler vardır. Öğretmen yetiştirme programlarında temel olarak üç ana başlık halinde bir öğretmenin sahip olması gereken asgari bilgiler sunulur. Bunlar; öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür olarak sıralanır (Küçükahmet, 2014; akt. Yokuş, 2015). Eğitim fakültelerinin müfredatına baktığımızda ders içeriklerinin bu üç özelliği öğrencilere kazandırmak üzere düzenlendiği görülmektedir. Bir öğretmenin nitelik ve yeterlikleri büyük ölçüde hizmet öncesinde aldığı eğitime bağlıdır (Semerci, 2004). Ülkemizde, 2006 yılında yapılan değişiklikle, alan bilgisinin, öğretmenlik meslek bilgisinin ve genel kültürün belli oranlarda program içeriklerinde yer alması kararlaştırılmıştır (Yazıcı, 2009).

Osmanlı Devleti, ülkemizin çağdaş anlamda öğretmen yetiştirme konusundaki başlangıcı olarak gösterilebilir. Bu doğrultuda “Dârülmualimîn-i Rüşdî” adıyla ilk öğretmen okulu 1848 yılında açılmıştır; sonraları sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla 1868 yılında İstanbul’da açılan “Dârülmualimîn-i Sıbyan” ve 1870 yılında “Dârülmualimat” adındaki kız öğretmen okulları bu görevi üstlenmiştir (Akyüz, 2006).

Türk eğitim tarihinin ilk örgün öğretmenler sıbyan mektebinde ders veren muallimler ve medreselerde ders veren müderrisler olarak yer almışlardır (Ak-yüz, 2005). Tanzimat Fermanı (1839) ilanından evvel pek fazla gündeme gelmeyen öğretmen yetiştirme konusu, bu dönemden sonra ayrı bir sorun olarak dikkat çekmiştir (Gürkan, 1993). Osmanlı döneminde, öğretmen yetiştirme konusunda ilk nitelikli sayılabilecek kurum, İstanbul'da 16 Mart 1848 tarihinde erkek öğrenciler için açılan "Dârümuallimîn" adlı öğretmen okuludur. Bu tarih, Cumhuriyet döneminde, uzun yıllar "Öğretmen Adaylarının Mesleğe Giriş Günü" olarak kutlanmış ve günümüzde de kutlanmaktadır. 22 yıl sonra, 26 Nisan 1870'te ise, kız öğretmen yetiştirmek için "Dârümuallimat" adlı kız öğretmen okulu da açılmıştır. Bahsi geçen iki kuruluş da ilkokul öğretmeni yetiştirme amacına hizmet etmiştir.

Meşrutiyet Dönemi'nin (1908-1918) sonlarına yaklaşıldığında, öğretim kurumlarında öğretmen yetiştirmek üzere haftada 32 saat ders verilmekteydi. Verilen derslerin arasında yaklaşık üç saat din içerikli konular yer alırken, 29 saat içerisinde dünyevi ve çağdaş bilgiler veren dersler yer almaktaydı. Önceleri din konuları daha ağırlıkta olmasına karşın bu dönemde çağdaş konuların yer alması, bu anlamdaki uygulamaların gelişme gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır (Ak-yüz, 1978; Baytal, 2000; Celkan, 1986; Zürcher, 2003).

Cumhuriyet Dönemine gelindiğinde yapılan en önemli gelişme öğretmenliğin yasal bir meslek durumuna getirilmesidir (Eşme, 2001). Bunun yanında, 3 Mart 1924 Tarihli 430 Sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve 20 Nisan 1924 tarihli Teşkilat-ı Esasiye Kanunu'na göre, ilköğretim devlet okullarında zorunlu ve ücretsiz olmuştur. Bu kanunlar ilköğretim çağındaki tüm çocukların ilköğretimden geçebilmesi için gerekli tüm önlemlerin alınmasını devlete bir sorumluluk olarak yüklemiştir. Neticede yeterli sayı ve nitelikte öğretmen yetiştirme işine önem verildiği anlaşılmaktadır (Küçükahmet, 1993).

1924-1931 yılları arasında uygulanan Muallim Mekteplerinde: Din Dersleri, Türkçe ve Edebiyat, Tarih, İçtimaiyat, Malumat-i Vataniye, Ruhیات ve Terbiye, Usulü Tedris, Hesap, Hendese ve Resmi-Hatti, Cebir, Hikmet (Fizik), Kimya, Hayvanat, Nabatat, Ziraat, Teşrih ve Fizyoloji, Umumi ve Mektep Hıfzısıhhası, Tabakat, Cografya, Resim, Musiki, Terbiye-i Bedeniyye, El İşleri ve Ecnebi Lisanı dersleri okutulmuştur (Ataünal, 1994).

Daha sonraki süreçte 17 Nisan 1940 tarihli 3803 sayılı yasayla Köy Enstitüleri kurulmuştur (Okçabol, 2005). Enstitülerde öğretmen adaylarına, ilkokul öğretmeni olmaları için gerekli mesleki ve genel kültür bilgileri verildiği gibi, köye gittiklerinde kendilerine danışılacak bir insan olabilmeleri için gerekli bilgiler de verilmiştir (Türkoğlu, 2000). 1939'dan itibaren ilkokul öğretmeni yetiştirme uygulaması ve politikası sona ermiş, öğretmen yetiştiren kurumlar İlk Öğretmen Okulu adı altında birleştirilmiştir (Ataünal, 1994). Köy Enstitülerinin 1943 tarihli programına göre dersler üç gruba ayrılmıştır. Kültür dersleri başlığı altında;

Türkçe, Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi, Matematik, Fizik, Kimya, Tabiat ve Okul Sağlığı, Yabancı Dil, El Yazısı, Resim-İş, Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar, Müzik, Askerlik, Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı, Öğretmenlik Bilgisi (Toplum Bilim, İş Eğitimi, Çocuk ve İş, Ruh Bilimi, İş Eğitimi Tarihi, Öğretim Metodu) ve Ziraat İşlemler Ekonomisi dersleri bulunmaktadır. Ziraat dersleri ve alıştırılmaları grubunda; Tarla Ziraatı, Bahçe Ziraatı (Fidancılık, Meyvecilik, Bağcılık, Sebzeçilik), Sanayi Bitkileri Ziraatı, Zootekni, Kümes Hayvanları Bilgisi, Arıcılık ve İpek Böcekçiliği, Balıkçılık ve Su Ürünleri, Ziraat Sanatları dersleri okutulmuştur. Teknik dersler ve çalışmalar alanında ise; Köy Demirciliği (Nalbantlık, Motorculuk), Köy Dülgerliği (Marangozculuk), Köy Yapıcılığı (Tuğla ve Kiremitçilik, Taşçılık, Kireççilik, Duvarcılık, Sıvacılık, Betonculuk) ve Köy ve El Sanatları (Kızlar için; Dikişi Biçki, Nakış, Örgü ve Dokumacılık, Ziraat Sanatları) dersleri bulunmaktadır (Akyüz, 2005).

1953-1970 yılları arasında uygulanan İlköğretmen Okulu Programı'nda verilen dersler ise şunlardır; Meslek dersleri (Psikolojiye Giriş, Eğitim Psikolojisi, Öğretim Metodu ve Uygulama, Eğitim Sosyolojisi, Teşkilat ve İdare, Seminer Çalışmaları), Türk Dili ve Edebiyatı (Okuma, Dilbilgisi, Kompozisyon, Türk Edebiyat Tarihi, Çocuk Edebiyatı), Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya), Tabiat ve Fen Bilgileri (Tabiat ve Fen Bilgisi, Fizik, Kimya, Biyoloji ve Sağlık Bilgisi, Matematik, Milli Savunma, Din Bilgisi, Beden Eğitimi, Müzik, Resim-Yazı ve İş, Tarım, Serbest Çalışmalar) (Ataünal, 1994). Belirtilen dersler tekrar 1970-1974 yılları arasında revize edilmiş ve yeni uygulanan İlköğretmen Okulu Programındaki dersler şu şekilde belirlenmiştir; Psikoloji, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, İlkokullarda Öğretim, İlkokullarda Yönetim, Seçmeli Meslek Dersleri, Felsefe, Türk Dili ve Edebiyatı, Çocuk Edebiyatı, Tarih, Sanat Tarihi, Coğrafya, Din Bilgisi, Matematik, Fizik, Kimya, Tabiat Bilgisi, Sağlık ve Beslenme Eğitimi, Yabancı Dil, Milli Güvenlik, Beden Eğitimi, Müzik, Resim-Yazı, İş ve Ev-İş, Tarım ve Serbest Çalışma ve Seminer gibi derslerdir (Ataünal, 1994).

1973 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu kabul edilmiş, eğitimin herhangi basamağında görev yapan tüm öğretmenlere yükseköğrenim görmüş olma zorunluluğu getirilmiştir (Okçabol, 2005). 1739 sayılı kanun, öğretmenlerin yükseköğrenim görmeleri koşulunu getirince, 25 Ağustos 1973 tarihli ve 456 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla İlköğretmen Okulları 1974-1975 öğretim yılı başında öğretmen liselerine dönüştürülmüş ve aynı yıl temel eğitim (ilköğretim) okullarının birinci basamağına (ilkokullara) sınıf öğretmeni yetiştirmek amacıyla, liseden sonra iki yıllık yükseköğrenim veren Eğitim Enstitüleri açılmıştır (Akyüz, 2005). Ancak uygulanan programlar sınıf öğretmenliği için yetersiz görülmüş ve 1978-1979 öğretim yılında yeni bir program uygulanmaya başlamıştır. 1975- 1983 yılları arasında uygulanan İki Yıllık Eğitim Enstitüleri Programı'nda verilen dersler beş başlık altında toplanmıştır. Bunlar; Genel Kültür (Türkçe-Kompozisyon, Düşünce Tarihi, Ekonomiye Giriş, Devrim Tarihi, Yabancı Dil, Hayat Bilgisi Öğ-

retimi, Türkçe Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Fen Bilgisi Öğretimi, Matematik Öğretimi, Müzik ve Öğretimi, Beden Eğitimi, Oyun ve Öğretimi, Resim, İş ve Yazı Öğretimi, Öğretmenlik Stajı), Meslek Bilgisi Dersleri (Eğitime Giriş, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Yönetimi, Öğretim Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Araştırma, Rehberlik), İş ve Teknik Eğitimi (El Sanatları, Pratik Elektrik ve Elektronik, Motor, Tarım, Kooperatifçilik, İlk Yardım ve Sağlık Bilgisi), Yardımcı Dal (Okul Öncesi Eğitimi, Özel Eğitim), Seçmeli Alanlar (Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen Bilgisi, Müzik, Resim – İş, Beden Eğitimi) (Ataünal, 1994).

Türkiye’de 1980ler’den sonra öğretmen yetiştirmek artık üniversitelere devredilmişti. Ancak 6 Kasım 1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunuyla birlikte sistemde köklü değişikliklere gidilmiş ve yükseköğretim sisteminden sorumlu olacak bağımsız bir birim, YÖK oluşturulmuştur. Kurulun 3 Ekim 1985 tarihinde üniversitelere gönderdiği yönerge ile kesinlik kazanan yeni program 1986-1987 öğretim yılından itibaren uygulanmaya konmuştur. Öğretmen adaylarına meslek bilgisi kazandırmak amacıyla, programda altısı zorunlu, biri seçmeli olmak üzere toplam yedi derse yer verilmiştir. Bu programda; Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Genel Öğretim Metotları, Ölçme ve Değerlendirme, Özel Öğretim Metotları, Eğitim Sosyolojisi, Seçmeli Ders (Eğitim Felsefesi, Program Geliştirme, Eğitim Yönetimi ve Denetim, Eğitim Planlaması, Türk Eğitim Tarihi, Eğitim Teknolojisi, Eğitim Araçları, İstatistik, Araştırma Teknikleri, Yetişkinler Eğitimi, Mesleki ve Teknik Eğitim, Eğitim Ekonomisi, Eğitim ve Kalkınma, Özel Eğitim, Görsel ve İşitsel Araç ve Yöntemleri, Eğitim Teşkilatımız, Rehberlik) gibi dersler bulunmaktaydı.

XI. Milli Eğitim Şurası, şura kararları doğrultusunda sınıf öğretmenliği için 1989-1990 öğretim yılından başlamak koşuluyla Eğitim Yüksek Okullarının program süresi iki yıldan dört yıla çıkarılarak, dört yıllık program uygulamaya konulmuştur (Şahin, 1999). 1997’de YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi projesi başlamıştır. YÖK/Dünya Bankası modeli uygulamaya koyulana kadar eğitim (genel ve mesleki) fakültelerinde lisans düzeyinde öğretmen yetiştirilirken, bu modelle, eğitim dersleri yalnız öğretmenlik meslek bilgisi dersleriyle sınırlı kalmıştır. Bu dersler; Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Okul Deneyimi I, Gelişim ve Öğrenme, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Okul Deneyimi II, Sınıf Yönetimi, Rehberlik ve Öğretmenlik Uygulaması’dır. Dört yıllık programlar yanında bir buçuk yıllık tezsiz yüksek lisans programlarıyla ve eğitim fakültesi dışında da öğretmen yetiştirilmesine başlanmış; alan derslerinin fen-edebiyat fakültelerinden alınmasıyla ilgili koşul getirilmiştir (Okçabol, 2005).

Tüm bu bilgiler dahilinde, gelişen ve değişen öğretim programları da dikkate alındığında, yükseköğretim kurumlarında okutulan farklı zorunlu derslerin incelenmesi ve günümüz ihtiyaçlarına cevap vermesi önem arz etmektedir. Bu bağ-

lamda çalışmanın amacı, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı programlarındaki zorunlu dersleri incelemek, YÖK'ün Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı paket programı dışında okutulan zorunlu dersleri inceleyip farklı olan derslerin ortaya çıkarılmasıdır.

Tablo 1'de YÖK'ün hazırladığı sınıf eğitimi paket programı sunulmuştur (URL - 2, 2018):

Tablo 1. YÖK sınıf eğitimi paket programı

1. Yarıyıl				
	DERSİN ADI	T	U	K
A	Temel Matematik I	2	0	2
A	Genel Biyoloji	2	0	2
A	Uygarlık Tarihi	2	0	2
GK	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2
GK	Yabancı Dil I	3	0	3
GK	Bilgisayar I	2	2	3
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3
TOPLAM		18	2	19

2. Yarıyıl				
	DERSİN ADI	T	U	K
A	Temel Matematik II	2	0	2
A	Genel Kimya	2	0	2
A	Türk Tarihi ve Kültürü	2	0	2
A	Genel Coğrafya	2	0	2
GK	Bilgisayar II	2	2	3
GK	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
GK	Yabancı Dil II	3	0	3
MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
TOPLAM		20	2	21

3. Yarıyıl				
	DERSİN ADI	T	U	K
A	Türk Dili I: Ses ve Yapı/Bilgisi	2	0	2
A	Genel Fizik	2	0	2
A	Müzik	1	2	2
A	Beden Eğitimi ve Spor Kültürü	1	2	2
A	Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları I	0	2	1
A	Çevre Eğitimi*	2	0	2
GK	Felsefe*	2	0	2
GK	Sosyoloji*	2	0	2
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3
TOPLAM		15	6	18

4. Yarıyıl				
	DERSİN ADI	T	U	K
A	Türk Dili II: Cümle ve Metin/Bilgisi	2	0	2
A	Çocuk Edebiyatı	2	0	2
A	Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	3	0	3
A	Sanat Eğitimi	1	2	2
A	Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları II	0	2	1
A	Müzik Öğretimi	1	2	2
A	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	1	2	2
A	Güzel Yazı Teknikleri*	1	2	2
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2
MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
TOPLAM		20	10	25

Toplam

Sınıf Eğitimi Programındaki Zorunlu Dersler Hakkında Bir Araştırma

5. Yarıyıl				
	DERSİN ADI	T	U	K
A	Fen ve Teknoloji Öğretimi I	3	0	3
A	İlkokuma ve Yazma Öğretimi	3	0	3
A	Hayat Bilgisi Öğretimi	3	0	3
A	Matematik Öğretimi I	3	0	3
A	Drama	2	2	3
MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2
TOPLAM		19	2	20

7. Yarıyıl				
	DERSİN ADI	T	U	K
A	Görsel Sanatlar Öğretimi	1	2	2
A	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi	2	0	2
A	Trafik ve İlk Yardım	2	0	2
A	Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*	2	0	2
GK	Etkili İletişim	3	0	3
MB	Öğretmenlik Uygulaması I	2	6	5
MB	Rehberlik	3	0	3
MB	Özel Eğitim*	2	0	2
Toplam		17	8	21

6. Yarıyıl				
	DERSİN ADI	T	U	K
A	Fen ve Teknoloji Öğretimi II	3	0	3
A	Türkçe Öğretimi	3	0	3
A	Sosyal Bilgiler Öğretimi	3	0	3
A	Matematik Öğretimi II	3	0	3
A	Erken Çocukluk Eğitimi	2	0	2
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2
MB	Okul Deneyimi	1	4	3
TOPLAM		16	6	19

8. Yarıyıl				
	DERSİN ADI	T	U	K
A	Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim	2	0	2
A	Seçmeli	2	0	2
GK	Türk Eğitim Tarihi*	2	0	2
GK	İlköğretimde Kaynaştırma	2	0	2
MB	Seçmeli	2	0	2
MB	Öğretmenlik Uygulaması II	2	6	5
Toplam		15	12	21

A: Alan ve Alan Eğitimi Dersleri **GK:** Genel Kültür Dersleri **MB:** Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntem ve tekniklerinden betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada Sınıf Eğitimi programı bilgi paketinde yer alan zorunlu derslerin incelenmesi amaçlandığından nitel araştırma yöntemlerinden betimsel içerik analizi seçilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada betimsel içerik analizi yönteminin basamakları takip edilerek öncelikle; üniversitelerin resmi internet sayfalarından Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı 2016-2017 akademik yılı ders bilgi paketlerine ulaşılmıştır. Üniversitelerin resmi internet sitelerindeki ders bilgi paketlerinin güncelliği ayrıca kontrol edilmiştir.

65 devlet ve altı vakıf üniversitesine ulaşılarak YÖK'ün paket programı dışındaki zorunlu dersler tablo haline getirilmiştir. AKTS'ye göre derslerin kaç kredi olduğu da ifade edilmiş ve derslerin amacı, içeriği ve öğretmen adayına nasıl katkı sağlayacağı üzerinde durularak değerlendirilmiştir.

Bulgular

İncelenen 71 üniversitenin, YÖK'ün belirlediği Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı paket programı dışında kalan zorunlu dersleri, Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Bilgi paketine ulaşılan üniversitelerdeki YÖK'ün paket programı dışındaki zorunlu dersler (2016-2017 akademik yılı)

Paket Program Dışındaki Zorunlu Ders	Yarıyıl	Kredi	Üniversite
Üniversite Yaşamına Giriş	1	1	Ege Üniversitesi Mersin Üniversitesi Necmettin Erbakan Üniversitesi
Toplumsal Duyarlılık Projesi	1	1	Gaziantep Üniversitesi
Toplumsal Sorumluluk ve Sağlıklı Yaşam	2	1	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Okul Sağlığı	3	3	Gaziantep Üniversitesi
Girişimcilik	3	4	Kastamonu Üniversitesi
Ülkeler Coğrafyası	3	3	Ahi Evran Üniversitesi
Okul, Aile ve Çevre İşbirliği	3	3	Anadolu Üniversitesi
Dünya Sorunları	3	4	Artvin Çoruh Üniversitesi
Bilim Tarihi	3	2	Balıkesir Üniversitesi
Kitap İnceleme ve Eleştirisi	3	2	Balıkesir Üniversitesi Trakya Üniversitesi
Öğretmenlik Davranışı Beden Dili ve Diksiyon	3	3	Ege Üniversitesi
Çocuk Psikolojisi	3	3	Erciyes Üniversitesi
Evren ve Dünya	3	3	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sakarya Üniversitesi
İngilizce III	3	4	Kocaeli Üniversitesi
Oyun ve Fiziki Etkinlikler	4	3	Marmara Üniversitesi
İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi	4	2	Mersin Üniversitesi
Eğitimde Güncel Sorunlar	4	3	Anadolu Üniversitesi
Bilimsel Araştırma Projesi Tasarımı ve Uygulamaları	4	2	Uludağ Üniversitesi
İngilizce IV	4	4	Kocaeli Üniversitesi
İstatistik	5	2	Mersin Üniversitesi
Öğrenmeyi Öğrenme	6	3	Harran Üniversitesi
Alan Eğitimi Araştırma Projeleri	6	3	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Vatandaşlık Bilgisi	7	3	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Çukurova Üniversitesi
Yabancı Dil Öğretimi I	7	3	Kocaeli Üniversitesi
Atatürk İlkelerinin Tarihsel Temelleri	7	3	Fırat Üniversitesi
Demokrasi Eğitimi ve Çocuk Hakları	7	2	Anadolu Üniversitesi
Afet Kültürü	7	2	İstanbul Üniversitesi
Girişimcilik	7	2	İstanbul Aydın Üniversitesi

Sınıf Eğitimi Programındaki Zorunlu Dersler Hakkında Bir Araştırma

Vatandaşlık Bilgisi	8	3	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Araştırma İstatistikleri	8	3	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Felsefesi Tarihi	8	3	İstanbul Üniversitesi
Eğitimde Yeni Yaklaşımlar	8	3	İstanbul Üniversitesi
Mesleki İngilizce	8	3	Bayburt Üniversitesi
Kavram Yanılgıları	8	3	Bayburt Üniversitesi
Cumhuriyet Tarihi	8	3	Erciyes Üniversitesi
Bilim Tarihi ve Doğa Öğretimi	8	2	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Eğitim Yönetimi	8	3	Doğu Akdeniz Üniversitesi
Yabancı Dil Öğretimi II	8	3	Kocaeli Üniversitesi

Üniversitelerin Sınıf Eğitimi programlarında YÖK'ün paket programı haricinde tercih ettikleri zorunlu derslerin; amaç, içerik, kredi ve kazanımları aşağıda belirtilmiştir.

Üniversite yaşamına giriş. Ege Üniversitesi, Mersin Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde birinci yarıyıldan sunulan bir derstir. Dersin AKTS'ye göre kredisi birdir. Dersin amacı, öğrenim görülen üniversiteleri tanımak; üniversitenin çeşitli olanakları ile bilimsel, sosyal, sanatsal ve sportif etkinliklerden yararlanmayı öğrenmek; üniversitenin misyon, vizyon ve değerlerini benimsemek; genel yaşam becerileri ve sosyal sorumluluk bilinci kazanmaktır.

Toplumsal duyarlılık projesi. Gaziantep Üniversitesi'nde, birinci yarıyıldan sunulan derstir. Dersin AKTS'ye göre kredisi birdir. Dersin amacı, mutluluğun en önemli nedeninin "gönüllülük ve toplumsal duyarlılık projeleri" olarak görmelerini sağlamak, ulusal alanda toplumsal duyarlılık projeleri için ihtiyaç duyulan tüm paydaşların bu süreçte yer almasını sağlayan iletişim faaliyetlerini tamamlamak ve ilgili tüm hedef kitlenin bu projelerden faydalanıcı olmasını sağlamaktır.

Toplumsal sorumluluk ve sağlıklı yaşam. Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde zorunlu olarak ikinci yarıyıldan sunulmuştur. AKTS'ye göre kredisi birdir. Dersin amacı, toplumsal yaşamın iyileştirilmesi, toplumsal sorunlara çözüm üretilmesi ve bireylerin sağlıklı yaşamı öğrenmesidir.

Okul sağlığı. Gaziantep Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak üçüncü yarıyıldan okutulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi üçtür. Dersin amacı, okul çocuklarında büyüme ve gelişme, okul çocuklarında meydana gelebilecek bulaşıcı hastalıklar, kazalar ve bunlara karşı alınabilecek önlemler; çocuklarda dış sağlığı, hijyen ve okulda sağlık eğitimi, okulda ruh sağlığının korunması ve beslenmedir.

Girişimcilik. Kastamonu Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak üçüncü yarıyıldan okutulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi dördüttür. Dersin amacı, disiplinler arası bir bakış açısı ile girişimcilik ve yenilikçilik, yenilikçilik bazlı girişimcilik, bir iş fikrinin başarılı bir işe dönüşmesi, girişimcinin özellikleri, girişimcilik olgusunun farklı yönleri ve boyutları, girişimciliğin oluşmasına ve gelişmesine yol açan altyapı koşulları, girişimciliği etkileyen çevre faktörleri ve girişimcilik çeşitleri, iş planlarının hazırlanması, Türkiye'de girişimciliğin özendirilmesinin önemi, kü-

çük işletmelerin kuruluşları ve kuruluş yeri seçimi, girişimcilik öyküleri, girişimcilikte örnek olay incelemeleri, girişimcilikle ilgili proje sunumlarıdır.

Ülkeler coğrafyası. Ahi Evran Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak üçüncü yarıyılıda okutulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi üçtür. Dersin amacı, kıtalara genel bakış (ülkeleri toplu tanıma), deniz ve okyanusların dağılışı, iklim kuşakları ve bitki örtüsü, kıtalardan örnek ülke incelemeleri, Türkiye'nin ekonomik, sosyal, kültürel, siyasi ilişkide bulunduğu komşu ülkeler ve Türk Dünyası ülkeleridir.

Okul, aile ve çevre işbirliği. Anadolu Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak üçüncü yarıyılıda okutulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi üçtür. Dersin amacı, okul-aile-çevre iş birliğinin kapsamı ve önemi, okul-aile ve okul-çevre ilişkilerini geliştirme etkinlikleridir.

Dünya sorunları. Artvin Çoruh Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak üçüncü yarıyılıda okutulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi dörttür. Dersin amacı, günümüz dünya sorunları ve çözüm yolları konusunda farkındalık oluşturmaktır.

Bilim tarihi. Balıkesir Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak üçüncü yarıyılıda sunulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi ikidir. Dersin amacı, nesnel bilginin ortaya çıkma, yayılma ve kullanma koşullarını incelemektir.

Kitap inceleme ve eleştirme. Balıkesir Üniversitesi ve Trakya Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak üçüncü yarıyılıda sunulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi ikidir. Dersin amacı, bilinçli ve okuduğu kitabı olumlu ve olumsuz yönde eleştirebilen okurlar yetiştirmektir.

Öğretmenlik davranışı beden dili ve diksiyon. Ege Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak üçüncü yarıyılıda okutulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi üçtür. Dersin amacı, öğrencilerin beden dili ve diksiyonun öğretmenlik mesleğindeki önemini fark etmek, mesleki becerilerine sözel ve bedensel iletişim konularında katkıda bulunmak, sınıf içi iletişimin önemini fark eder hale gelmelerini sağlamaktır.

Çocuk psikolojisi. Erciyes Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak üçüncü yarıyılıda okutulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi üçtür. Dersin amacı, orta çocuklukta bilişsel gelişim, orta çocuklukta psikososyal gelişim, orta çocuklukta ahlak gelişimi, orta çocuklukta dil gelişimi, ayrıksı çocuklar, düşünme becerileri ve problem çözme stratejileridir.

Evren ve dünya. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak üçüncü yarıyılıda okutulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi üçtür. Dersin amacı, evren ve oluşumu ile çeşitli gök cisimlerinin özelliklerini kavrama, Dünyanın çeşitli fiziki özelliklerini kavramadır.

İngilizce III. Kocaeli Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak üçüncü yarıyılıda okutulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi dörttür. Dersin amacı, öğrencilerin oku-

ma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerileri oluşturarak, İngilizcenin konuşulduğu yerlerde karşılaşılabilecekleri yol sorma, yer ayırtma, randevu alma gibi bazı durumlarla baş edebilmelerini, günlük hayatta, işte ya da okulda duydukları veya okudukları konuları ana hatlarıyla anlayabilmelerini, yaşadıkları olayları yazılı veya sözlü olarak anlatabilmelerini, günlük hayatlarıyla ilgili duygu, düşünce, umut, istek ve planlarından bahsedebilmelerini sağlamaktır.

Oyun ve fiziki etkinlikler. Marmara Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak dördüncü yarıyılıda okutulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi üçtür. Dersin amacı, insan gelişiminde oyun ve fiziki etkinliklerin rolü, ilköğretim birinci kademe çocuklarının motor gelişim özellikleri, sağlıklı yaşam için egzersizler hakkında genel bilgi, oyun ve fiziki etkinlikler derslerinde düzenler, yürüyüşler, dönüşler, sıralanmalar, oyun ve fiziki etkinlikler ders araç-gereç ve malzemeleri, özellikleri, serbest jimnastik alıştırmaları, bireysel ve eşli jimnastik egzersizleri, araçta ve araçla yapılan alıştırmalar, beden eğitimi derslerinde ve günlük yaşantıda egzersiz esnasında sakatlıklar, yaralanmalar, zorlamalar, ilk yardım, atletizm temel teknikleri ve kuralları, spor ve sağlık, spor ve sosyal hayat, spor ve yaşam, ülkemiz ve spor, olimpiyatlar hakkında genel bilgidir.

İnsan anatomisi ve fizyolojisi. Mersin Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak dördüncü yarıyılıda okutulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi ikidir. Dersin amacı, öğrencilere insan yaşamının devamını sağlayan temel mekanizmayı tanıtmak, vücuttaki organların yapısı ve çalışmasını kavratmaktır.

Eğitimde güncel sorunlar. Anadolu Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak dördüncü yarıyılıda okutulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi üçtür. Dersin amacı, güncel eğitim sorunlarının genel özellikleri, sorun belirleme ve çözüm yolları, tartışmanın özellikleri ve tartışma kurallarıdır.

Bilimsel araştırma projesi tasarımı ve uygulamaları. Uludağ Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak dördüncü yarıyılıda okutulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi ikidir. Dersin amacı, bilim insanı yetiştirmek ve yapılan araştırmalarla bilime ve ülkemize katkı sağlamak amacıyla yapılan çalışmalardır.

İngilizce IV. Kocaeli Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak dördüncü yarıyılıda okutulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi dördüttür. Dersin amacı, öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerini geliştirerek, günlük hayatta, yurt dışı seyahatlerinde ve İngilizcenin konuşulduğu diğer yerlerde karşılaşılabilecekleri yol sorma ve yol tarif etme, yardım isteme ve yardımda bulunma, alışveriş yapma, yemek siparişi verme gibi birçok durumun üstesinden gelebilmelerini, günlük hayatta, işte ya da okulda duydukları veya okudukları konuları detaylı olarak anlayabilmelerini, yaşadıkları olayları yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmelerini, deneyimlerinden bahsedebilmelerini, günlük hayatları ve dünyada meydana gelen olaylarla ilgili duygu, düşünce, umut ve isteklerini ifade edebilmelerini sağlamaktır.

İstatistik. Mersin Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak beşinci yarıyılıda sunulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi ikidir. Dersin amacı, istatistiğe bakış açısını daha objektif hale getirecek ve istatistikteki kavramları anlamayı sağlayacak etkinlikler yapmaktır.

Alan eğitiminde araştırma projesi. Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak altıncı yarıyılıda sunulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi üçtür. Dersin amacı, alanla ilgili bir konu belirlemek, ilgili kaynaklara ulaşmak, araştırmanın amacına uygun olarak bu kaynakları kullanabilmek, elde edilen bulguları rapor haline dönüştürebilmek ve tezi jüri önünde sunmaktır.

Öğrenmeyi öğrenme. Harran Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak altıncı yarıyılıda sunulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi üçtür. Dersin amacı, bireylerin öğrenme stillerini tespit etmesini, amaçlarını saptaması ve oluşturmasını, başarılı insan modellemesi ve model oluşturmasını yaparak başarıya ulaşmasını sağlamaktır.

Vatandaşlık bilgisi. Çukurova Üniversitesi (yedinci yarıyıl), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (yedinci yarıyıl) ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nde (sekizinci yarıyıl) zorunlu ders olarak sunulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi bu üç üniversitede de üçtür. Dersin amacı, devletin yapısını, kurum ve kuruluşlarını tanıyan, hak ve ödevlerini bilen, çağdaş ve devletine bağlı; ailede, okul ve toplumun demokratik değerlerini özümseyen vatandaşlar yetiştirmektir.

Yabancı dil öğretimi I. Kocaeli Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak yedinci yarıyılıda sunulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi üçtür. Dersin amacı, Türkiye'de yabancı dil öğretim ortamlarını, yöntem ve tekniklerini incelemek ve yabancı dil öğretim etkinliklerini değerlendirip planlayabilmektir. Bu dersle birlikte öğrencilerin dil öğretimi hakkında bilgi edinmesi ve dil öğretimi ilkeleri, yöntemleri ve teknikleri konusunda planlama yetisi kazanmaları öngörülmüştür.

Atatürk ilkelerinin tarihsel temelleri. Fırat Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak yedinci yarıyılıda sunulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi üçtür. Dersin amacı, Atatürk ilkelerinin oluşum süreci ile Atatürk'ün cumhuriyetçilik, milliyetçilik, halkçılık, devletçilik ve inkılâpçılık ilkelerinin tek tek ele alınarak incelenmesidir.

Demokrasi eğitimi ve çocuk hakları. Anadolu Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak yedinci yarıyılıda sunulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi ikidir. Dersin amacı, toplumdaki demokratik hayatı yorumlayabilen, demokrasi eğitimini kavrayan, temel çocuk haklarını bilen ve uygulayan, çocuk hakları eğitimini bilen öğretmenler yetiştirmektir.

Afet kültürü. İstanbul Üniversitesi'nde yedinci yarıyılıda zorunlu ders olarak sunulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi ikidir. Dersin amacı, afetler konusunda yeti-şen gençlerin okullarını bitirip çalışma yaşamına başladıkları zaman gittikleri her yerde afet bilincini geliştirme çabasını göstermesidir.

Girişimcilik. İstanbul Aydın Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak yedinci yarıyılıda sunulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi ikidir. Dersin amacı, tek başına işletmelerin girişimci faaliyetlerine katılmak için öğrencilerin yönetici olarak ana unsurlarıyla girişimciliği öğrenmesidir.

Araştırma istatistikleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak sekizinci yarıyılıda sunulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi üçtür. Dersin amacı, istatistikle ilgili temel kavramları bilen, test geliştirebilen, bir araştırmada uygun istatistik yöntemlerini belirleyebilen, ölçme ve değerlendirme konusunda duyarlı olan öğretmenler yetiştirmektir.

Eğitim felsefesi tarihi. İstanbul Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak sekizinci yarıyılıda sunulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi üçtür. Dersin amacı, felsefenin temel kavramlarını ve ana problemlerini kavrayabilmedir. Öğrenciden beklenen insanlık ve medeniyet tarihinin en eski kaynaklarından başlayarak günümüze gelinceye kadar eğitim ve felsefenin geçirdiği değişim ve gelişimleri öğrenmesi, bu süreci öğrendikçe günümüz koşullarını daha iyi değerlendirmesi ve günümüz koşullarını daha iyi değerlendirerek de geleceği daha iyi kurgulaması, beceri ve başarı kazanmasıdır.

Eğitimde yeni yaklaşımlar. İstanbul Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak sekizinci yarıyılıda sunulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi üçtür. Dersin amacı, eğitim-öğretim kavramlarını ve bu kavramların birbirleriyle ilişkisini öğrenen, felsefenin eğitimdeki yeri ve önemini kavrayan, eğitim ve felsefe tarihi boyunca uygulanan yöntemleri öğrenen; idealizm, realizm, natüralizm, pragmatizm, totalitarizm, liberalizm, gibi anlayışların günümüz eğitim sistemindeki yerlerini ve uygulanış biçimlerini öğrenen öğretmenler yetiştirmektir.

Mesleki İngilizce. Bayburt Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak sekizinci yarıyılıda sunulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi üçtür. Dersin amacı, İngilizceyi iş hayatlarında nerede ve nasıl kullanmaları gerektiğini öğretmektir. Bunun yanında yazışma teknikleri, konuşma ve kendini tanıtmaya yer almaktadır.

Kavram yanlışları. Bayburt Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak sekizinci yarıyılıda sunulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi üçtür. Dersin amacı, kavram tanımını, matematikteki temel kavramları, kavram öğrenme ve öğretme ilkelerini, kavram geliştirme aşamalarını, kavram yanlışlığının tanımını, kavram yanlışlıklarının tespitini, kavram yanlışlığının türlerini, kavram yanlışlıklarını gidermede öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinden yararlanmayı ve matematikte kavram yanlışlığı ve giderilme yollarını öğretmektir.

Cumhuriyet tarihi. Erciyes Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak sekizinci yarıyılıda sunulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi üçtür. Dersin amacı, Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemleri, 1. Dünya Savaşı, Cumhuriyet'in kurulması, Kurtuluş Savaşı, Cumhuriyet'in ilanından günümüze siyasi olaylar,

Cumhuriyet'in ilanından günümüze siyasal, kültürel, ekonomik ve eğitim alanındaki gelişmeleri öğretmektir.

Bilimin tarihi ve doğası öğretimi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak sekizinci yarıyılıda sunulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi ikidir. Dersin amacı, gelişen ve değişen bilimin sonuçlarını ve insanların doğayı anlama ihtiyaçlarını öğretmen adaylarının anlamasını sağlamaktır.

Eğitim yönetimi. Doğu Akdeniz Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak sekizinci yarıyılıda sunulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi üçtür. Dersin amacı, eğitim sisteminin amacını gerçekleştirebilmek için, eğitim örgütlerinde yer alan insan gücü, sermaye, zaman, malzeme ve yer unsurlarının daha verimli, daha ekonomik ve daha iyi bir biçimde kullanılabilmesidir.

Yabancı dil öğretimi II. Kocaeli Üniversitesi'nde zorunlu ders olarak sekizinci yarıyılıda sunulmaktadır. AKTS'ye göre kredisi üçtür. Dersin amacı, Türkiye'de yabancı dil öğretim ortamlarında yabancı dilde ölçme ve değerlendirme unsurlarını incelemek ve yabancı dil öğretim etkinliklerini planlayabilmek, yabancı dil öğretim alanında dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası gibi konularda bilgi edinerek öğretim ortamları tasarlamaktır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Sınıf Eğitimi programında bulunan 71 üniversitenin paket programı incelenerek zorunlu dersler üzerinde durulmuştur. Üniversitelerin YÖK'ün paket programı dışında kalan zorunlu dersleri tablo haline getirilmiştir.

Ortaya çıkan sonuçlar değerlendirildiğinde üniversitelerin farklı zorunlu dersler konusunda ortak bir paydada buluşamadığı gözlemlenirken aynı zamanda bu derslerin tamamının teorik içerikli olduğu görülmüştür. Halbuki Finlandiya gibi başarı oranı yüksek olan ülkelerde öğretmen yetiştirme programının temel özelliklerinden birisi, alınan teorik dersler ve yapılan uygulamalar arasında dengenin, öğretmen adaylarının kendilerini iyi bir şekilde geliştirmelerine olanak vermesidir (Moon, Vlasceanu ve Barrows, 2003).

Diğer taraftan zorunlu dersler belirlenirken; öğrencilerin ilgi, yetenek ve istekleri dikkate alınmadan üniversitedeki öğretim elemanlarının varlığı düşünülerek derslerin seçildiği olasıdır. Yetiştirilmekte olan öğretmen adaylarının çocukların geleceğini nasıl etkileyecekleri noktasında kaygılar bulunmaktadır. Öğretmen yetiştirme uygulamalarının kendinden bekleneni vermesi için yapılması gerekenler bulunmaktadır. Bugün öğretmen yetiştirme konusundaki problemler, yarın toplumun çıkmazları haline gelecektir. "Nasıl bir eğitim" sorusunun cevabı "nasıl bir öğretmen" sorusuna verilecek cevapta saklıdır (Üstüner, 2004). Zorunlu dersler ve içerikleri çağın gereksinimlerine göre güncellenmelidir. Üniversiteler zorunlu dersler havuzunu oluştururken MEB ve YÖK ile işbirliği içerisinde bu-

lunmalıdır. YÖK, MEB'in müfredatta yaptığı değişikliklere göre paket programını MEB ile uyumlu olacak şekilde düzenlemelidir.

Zorunlu derslerin içeriğinin öğretmen adaylarının psikomotor alanda kendilerini geliştirebilecekleri nitelikte olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin meslek yaşamlarında gerekli olan psikomotor davranışların çoğunu hizmet öncesi eğitim yaşantılarında kazandıkları bilinmektedir (Sever, Tarım, Uzun, Öveç ve Kozan, 2016). Bu nedenle; eğitim-öğretim faaliyetlerinde etkili sonuçlar alınabilmesi için geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının niteliğinin artırılması önem taşımaktadır (Kutluca ve Ekici, 2010; Ültay, 2014). YÖK ve MEB'in işbirliği içerisinde paket programını öğretmen adayının devrimsel alanda kendini daha çok geliştirebileceği bir şekilde düzenlemesi önerilmektedir.

YÖK'ün belirlemiş olduğu paket programı dışında kalan zorunlu derslerden en çok okutulan dersler şunlardır: Vatandaşlık Bilgisi, Üniversite Yaşamına Giriş, Evren ve Dünya, Kitap İnceleme ve Eleştirme, Girişimcilik. Öğretmen adaylarından beklenen vatan ve millet sevgisine sahip, çağdaş ve devletine bağlı, hak ve sorumlulukların bilincinde, demokratik niteliklere sahip olmasıdır (Seferoğlu, 2004; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Çınar, 2008). Seçilen bu derslerin bu bağlamda gerekli olduğu düşünülmektedir.

Vatandaşlık Bilgisi dersi öğretmen adaylarına bu nitelikleri kazandırması açısından önemlidir (Ersoy ve Öztürk, 2015). Ayrıca, eleştirel düşünme becerisiyle, vatandaşlık düzeyi arasında pozitif bir ilişki vardır (Colville ve Clarken, 1992; Leming, 1998; Acun, Demir ve Göz, 2010). Üniversite mezunu bir bireyin eleştirel düşünme becerilerine sahip olduğu düşünüldüğünde bu ilişki anlam taşımaktadır.

Ortaöğretimden yükseköğretime geçen öğrencilerin üniversite yaşamına adapte olmakta zorluk yaşadığını ortaya koyan çalışmalar (Erdoğan, Şanlı ve Bekir, 2005; Özkan ve Yılmaz, 2010) literatürde yer almaktadır. Üniversite yaşamına adaptasyonun kolaylaştırılması açısından üniversite yaşamına giriş dersinin okutulması önemli görülmektedir. Üniversitelerin zorunlu olarak bu dersi tüm bölümlerin birinci yarıyılında okutulması önerilmektedir.

Öğrenciye temel bilgilerin verildiği, bütün eğitim yaşamı boyunca kullanabileceği bilgilerin temeli ilkokullarda atılır. İlkokullarda verilen yanlış bilgi ve kavramların öğrencinin ilerideki yıllarını etkileyeceği kesindir (Baloğlu Uğurlu, 2005). Öğretmenlerin, yanlış imajlarının iyi planlanmış bir öğretim süreciyle düzeltilmesi gerekir (Geçit ve Gençer, 2011). Bu yüzden, Evren ve Dünya dersi öğretmen adaylarının yaşadığı evreni tanıması ve öğrencilerine tanıtması bakımından son derece önemli görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek yaşamlarında okuma alışkanlığı kazandırmada araç olarak kullanacakları çocuk ve dünya klasiklerini okumaları, bu

eserleri okumanın yanı sıra okuduğunu anlama ve eleştirme becerisi kazanmaları gerekmektedir (Aydın Yılmaz, 2006). Öğretmen adaylarının bilinçli okurlar yetiştirebilmeleri için öncelikle kendilerinin bilinçli okur özellikleri göstermesini sağlayacak Kitap İnceleme ve Eleştirme dersi son derece önemli görülmektedir.

MEB'in yeni müfredatına göre, üreten öğrenciler yetiştirmek hedeflenmektedir. Bu sebeple girişimcilik dersinin öğretmen adayları açısından faydalı olduğu düşünülmektedir. Balaban ve Özdemir (2008)'in araştırma sonuçlarına göre, girişimcilik eğitimi bireyin potansiyelini keşfetmesini hızlandırmaktadır ve yeteneklerini geliştirip başarı şansını artırmasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle girişimcilik eğitimi, girişimcilik eğilimini pozitif yönde etkilemektedir.

PISA ve TIMM sınavlarında başarılı olan ülkelerin öğretmen yetiştirme programları incelenerek ülkemize uygun hale getirilip uygulanmalıdır. Üniversitelerin fiziki yapıları uygulamaların daha kolay yapılabilceği ortamlara dönüştürülmelidir. Ayrıca zorunlu derslerin uygulanmasında karşılaşılabilecek sorunlar için öğrencilerin de görüşleri alınıp üniversitelerin kendi bünyelerinde değerlendirilip çözüme kavuşturulmalıdır.

Ayrıca bulgulardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, üniversiteler bünyesinde, kurum yönetimi, koçluk-mentorluk, fiziksel aktivitelerin olduğu badminton, taekwon-do, yoga, kürek, tenis gibi dersler ile bütün fakültelerden alınabilecek serbest seçmeli derslerin de sınıf eğitimi paket programlarında sunulması gerektiği önerilmektedir.

Teşekkür

Bu çalışmanın verilerinin toplanma aşamasındaki yardımlarından dolayı Muhammet ÇOLDUR'a, Eren MOLO'ya, Havva Hilal PUL'a, Seniha BEDİR'e ve Hatice CİĞERCİ'ye teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Acun, İ., Demir, M., & Göz, N. L. (2010). Öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 107-123.
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye'deki öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri (1848-1940)*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Akyüz, Y. (2005). *Türk eğitim tarihi* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2006). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin 160. Yılında Darülmüallimîn'in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 20, 17-58.
- Ataünal, A. (1994). *Türkiye'de ilköğretmeni yetiştirme sorunu (1923-1994)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Aydın Yılmaz, Z. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6.
- Aytar, A. (2011). *Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde insanın çevreye etkisi konusu ile ilgili pedagojik alan bilgilerinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Balaban, Ö. & Özdemir, Y. (2008). Girişimcilik eğitiminin girişimcilik eğilimi üzerindeki etkisi: Sakarya Üniversitesi İİBF örneği. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 3(2), 133-147.
- Baloğlu Uğurlu, N. (2005). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dünya ve evren konusu ile ilgili kavram yanılgıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 229-246.
- Baytal, Y. (2000). Tanzimat ve II. Abdülhamid dönemi eğitim politikaları. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 11, 23-32.
- Celkan, H. Y. (1986). *İttihad-ı İslâm ve Mehmet Akif, ölümünün 50. yılında Mehmet Akif Ersoy*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Yayını.
- Colville, J. K. & Clarcken, R. H. (1992). *Developing social responsibility through law-related education*. San Francisco, CA: American Research Association.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çınar, İ. (2008). İlköğretimin önemi ve öğretmen. *Eğitim Dergisi*, 20, 1-28.
- Erdoğan, S., Şanlı, H. S., & Bekir, H. Ş. (2005). Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 479-496.
- Ersoy, A. F. & Öztürk, F. (2015). Birvatandaşlık değeri olarak yurtseverlik: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının algısı. *İlköğretim Online*, 14(3), 974-992.
- Eşme, İ. (2001). *Yükseköğretmen okulları*. İstanbul: Bilgi-BaşarıYayınevi.
- Geçit, Y. & Gençler, K. (2011). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Rize Üniversitesi örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 1-19.
- Gürkan, T. (1993). *İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki*. Ankara: Sevinç Matbaası.

- Kutluca, T. & Ekici, G. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutum ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 177-188.
- Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen yetiştirme programları ve uygulamaları*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Leming, J. S. (1998). Some critical thoughts about the teaching of critical thinking. *The Social Studies*, 89(2), 61-66.
- Moon, B., Vlasceanu, L., & Barrows, L. C. (2003). *Studies on higher education, institutional approaches to teacher education within higher education in europe: Current models and new developments*. Bucharest: UNESCO.
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi (Ed. A. Hakan) içinde, *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler*, s.195-216. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özkan, S. & Yılmaz, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları (Bandırma aörneği). *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5(13), 153-171.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Semerci, N. (2004). Öğrenci görüşlerine göre sınıf öğretmenliği derslerinin işleyişi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Sever, R., Tarım, K., Uzun, İ., Öveç, B. G., & Kozan, D. (2016). Sınıf öğretmenliği eğitimi programlarındaki seçmeli dersler. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1969-1990.
- Şahin, İ. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- URL – 1. (2018). <http://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/data/5422bc94369dc316585c0e01/1.5.1739.pdf> Erişim tarihi: 27.03.2018.
- URL – 2. (2018). http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/sinif_ogretmenligi.pdf/32dd5579-2e4d-454e-8c91-5e0594ebdf48 Erişim tarihi: 12.06.2018.
- Ültay, E. (2014). *İtme, momentum ve çarpışmalar konusuyula ilgili bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı açıklama destekli REACT stratejisine göre geliştirilen etkinliklerin etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7). İnternet Adresi: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39873810/Yeni_Microsoft_Word_Belgesi.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1518214822&Signature=%2FCpj3pinaEX1f%2FR8HYShh3TyJm0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DGecmisten_Gunumuzze_Turk_Egitim_Sistemind.pdf
- Türkoğlu, P. (2000). *Tonguç ve enstitüleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kurumsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yokuş, E. (2015). *Eğitim fakültesi birinci sınıf öğretmen adaylarının öğretmenliğe giriş özelliklerinin analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Zürcher, E. J. (2003). *Modernleşen Türkiye'nin tarihi*. Gönen, Y. S. (Çev.), (16. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN ÖĞRENMEYE YÖNELİK MOTİVASYONLARI VE KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ¹

Zehra ÇEKİM², Solmaz AYDIN³

Öz

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ve kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ve kullandıkları öğrenme stratejilerinin ne düzeyde olduğu, aralarındaki ilişki ve akademik motivasyonlarının kullandıkları öğrenme stratejilerini yordayıp yordamadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın evrenini Kars il merkezinde bulunan ortaokullar da öğrenim gören 3822 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışma evreninden örneklem alma yoluna gidilerek altı tane ortaokuldan 6. sınıf (255), 7.sınıf (266) ve 8.sınıf (232) olmak üzere toplam 753 kişi örnekleme dahil edilmiştir. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgiler Anketi”, “Fen Bilimleri Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği” ve “Fen Bilimleri Dersi Öz-düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda ortaokul öğrencilerinin özellikle içsel motivasyon düzeylerinin diğer motivasyon alt boyutlarına göre daha yüksek olduğu, öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinde ise sırasıyla kaynak yönetme stratejileri, biliş üstü öğrenme stratejileri ve bilişsel öğrenme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Strateji kullanımının içsel motivasyon, dışsal motivasyon-meslek ve dışsal motivasyon-sosyal boyutları ile pozitif ve anlamlı ilişkili olduğu, motivasyonsuzluk boyutuyla da genellikle negatif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bilişsel stratejilerin, biliş üstü stratejilerin ve kaynak yönetme stratejilerinin kullanımını en yüksek düzeyde içsel motivasyonun yordadığı da belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, Öz-Düzenleme, Öğrenme Stratejileri.

Investigation of the Relations between Middle School Student's Motivation to Learn Science and Use of Learning Strategies

Abstract

The main goal of this study is to explore the relations between middle school student's motivations to learn science and use of learning strategies. For this purpose, it has been tried to determine the level of students' motivation to learn science and learning strategies they have used, the relationship between them and the extent to which their academic motivations predict the learning strategies they use. The study sample includes the 3822 middle school students studying in Kars city center. 255 students from 6th grade, 266 students from 7th grade and 232 students from 8th grade were participated in the study from six different schools. The research is a survey model study. The data is collected via “Demographic Information Survey”, “Academic Motivation Scale for Learning Science” and “Self-Regulated Learning Strategies Scale for Science Courses”. Findings show that middle school student's intrinsic motivational levels are higher than other sub dimensions of motivations and among the self-regulated learning strategies, they use resource management strategies, metacognitive learning strategies and cognitive learning strategies respectively. It is found out that use of strategies positively and significant correlated with extrinsic motivation-career and extrinsic motivation-social dimensions, while they are often negatively correlated with amotivation dimension. It has also been determined that intrinsic motivation highest level predicted to use of cognitive strategies, metacognitive strategies and resource management strategies.

Keywords: Motivation, Self-Regulation, Learning Strategies

- 1 Bu makale Çekim'in “Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden (2016) yararlanılarak hazırlanmıştır.
- 2 E-posta: zehracekim@hotmail.com
- 3 Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, solmazaydn@gmail.com

Giriş

G ünümüz fen eğitimi düşünüldüğünde, bireylerin bilimsel süreç becerilerini ve problem çözme becerilerini kullanmalarının bir gereklilik olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bilgileri ezberlemeleri yerine öğrenmeyi öğrenen kişiler olarak yetişmesi daha başarılı bir neslin ortaya çıkması açısından önemli bir husustur. Zimmerman (1994), yapılan birçok çalışmanın bulgularının öğrencilerin başarısızlığının en önemli nedeninin kendi öğrenmelerini kontrol edememeleri olduğunu ifade etmiştir. Bu açıdan kişinin kendi öğrenme çevresini kontrol etmesi üzerine odaklanan öz-düzenlemeli öğrenmenin önemi düşünülmektedir. Öz-düzenlemeli öğrenmeye baktığımızda kişinin, sınıfında ya da okulunda gerçekleştirdiği öğrenme sürecini düzenlemesi şeklinde tanımlanmaktadır (Pintrich, 2000). Yani kişinin öğrenme sürecini düzenlemesi, hedeflerini ve öğrenme stratejilerini belirlemesi, süreci, sürecin çıktılarını ve kendini değerlendirmesi olarak belirtilmektedir (Baş, 2007). Öz-düzenlemeli öğrenmenin önemli süreçlerinden biri öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanmasıdır (Zimmerman, 1990). Dibello (2001), strateji kullanımının öz-düzenlemeli öğrenmede önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir.

İsrael (2007), öz-düzenleme stratejilerinden yararlanan bireylerin öğrenme süreçlerini kendilerinin denetlediğini; böylece başkalarına bağımlı kalmadan anlamlı ve kalıcı bir öğrenmenin ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. Öğrencilerin yararlandıkları öz-düzenleme stratejileri, hayat boyu öğrenen kişiler olmalarını da sağladığından dolayı önemlidir. Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında Pintrich ve De Groot (1990), öğrencilerin başarılı olmaları için öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanmalarının yeterli olmadığını, bunun yanında öğrencilerin strateji kullanmak için motive olmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu durumda etkili bir öğrenme için öğrencilerin gerekli olan öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının onların motivasyonları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Motivasyon

Ryan ve Deci (2000), motivasyonu bir şeyi yapmak için eyleme geçmek olarak tanımlamaktadırlar. İnsanların başarılı olmalarında önemli bir faktör olan motivasyon, bireyin davranışlarının açığa çıkmasını sağlayan ve davranışlara talimat veren içsel durum olarak ifade edilir (Ertem, 2006). Eğitsel açıdan baktığımızda motivasyon, bireyin gereksinim duyduğu, dikkatini çektiği, sorguladığı bir konuya etkin katılım sağlamasıdır. Böylece motivasyonun en belirgin özelliği, kişiyi belli amaçlara teşvik etmesi ve bu amaçlar doğrultusunda eyleme geçirmesidir.

Deci ve Ryan (1985), öz-belirleme kuramına dayanarak (Self Determination Theory) motivasyonu üç gruba ayırmıştır; bunlar içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluktur.

İçsel motivasyon, bireyin bir eylemi yapmak için sevmesi ve içsel olarak ilgi duyması durumudur (Deci ve Ryan, 2000). İçsel motivasyon, kişinin kendi isteği ile eyleme geçip çalışmasıdır. İçsel motivasyonlu birey, öğrenmenin ve çalışmanın verilen emeğe değdiğini düşündüğünden çalışır (Akbaba, 2006). Öğrenciler iç motivasyona sahip olduklarında, daha fazla gayrete gereksinim duyulan ve bilgiyi daha kökten işlemelerini gerektiren stratejiler kullanır. Dolayısıyla iç motivasyona sahip olan öğrenenlerde, merakın giderimi, keşfetmenin heyecanı ve başarıya duygusu görülebilir. İçsel motivasyona sahip öğrenciler ödevlerini merak ettiklerinden, zevk aldıklarından ve önemli bulduklarından dolayı yaparlar. Bu öğrenciler problemlerine çözüm yolu bularak, kendi bilgi birikimlerini oluşturup bunu günlük hayatlarında kullanabilirler (Altıngül Yorgancı, 2011).

Dışsal motivasyon, bireyin bir eylemi gerçekleştirdikten sonra elde edeceği sonuca odaklanmasıdır (Deci ve Ryan, 2000). Dışsal güdü ödül, ceza gibi çevreden gelen etkilerle ortaya çıkar. Örnek olarak öğrencinin iyi not alması sonucunda öğretmeni tarafından takdir edilmesi gösterilebilir (Akbaba, 2006). Öğrenen dış motivasyona bağımlı bir şekilde bir işi gerçekleştiriyorsa, bu durum öğrenenden bağımsız olarak ders geçme, not veya arzuladığı bir şeyi elde etmesi gibi dış itici güçlerden gelmektedir (Altıngül Yorgancı, 2011). Dış motivasyon sonuca ulaşmak için yapılan aktiviteleri içerir. Bu açıdan dış motivasyon içsel motivasyonla karşılaştırıldığında, öğrenmekten veya ilgi duymaktan ziyade sadece aktivitenin sonucu için yapılmaktadır. Eğer bir öğrenci ödevini kişisel olarak kariyeri için önemli olduğuna inandığından yapıyorsa dışsal motivasyona sahiptir çünkü yararından ziyade sonucu için yapmaktadır (Deci ve Ryan, 2000).

Motivasyonsuzluk, bir eylemi gerçekleştirmeye karşı istek ve ilginin olmaması durumudur (Deci ve Ryan, 2000). Öğrenme motivasyonu, öğrenen kişinin öğrenme faaliyetlerini değerli ve anlamlı bulması, yarar sağlaması olarak ifade edilmektedir. Motivasyon eksikliği ise bireyleri, ders çalışmaktan uzaklaşmaya ve eğitim dışı faaliyetlerle uğraştırmaya yönlendirir. Bu durumdaki öğrenci ders çalışmaktan nefret eder (Akbaba, 2006). Ayrıca motivasyon eksikliği olan öğrenci, ders çalışmamak için sürekli kendine ve çevresine bahaneler üretir.

Motivasyon, eğitim-öğretimde öğrenci başarısı için önemli faktörlerden biridir ve amaçlı faaliyetler olan eğitim etkinliklerinin başarıya ulaşması için gereklidir. Özellikle çağımızda öğretmenlerin, öğrenenlerin sınıf içerisindeki davranışlarını kontrol etmek ve sınıf disiplininin oluşmasında sıkıntıların yaşanması göz önüne alındığında, öğrencilerde motivasyon eksikliğini yok sayamayız (Akbaba, 2006). Fen bilimlerini öğrenmede motivasyonu yüksek öğrencilerin yetiştirilmesi, öğrencilerin başarılarını da pozitif yönde etkiler. Bu nedenle, bireylerin motivasyonlarına olumlu yönde katkıda bulunan ve motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi gerekir (Yenice, 2012).

Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri

Öz-düzenleme stratejileri, öğrencilerin hayatlarında başarılı olmak için bireysel olarak geliştirmesi gereken kişisel becerilerdir. Bundan dolayı öz-düzenleme becerilerine öğrenilebilir, düşünülebilir ve kontrol edilebilir yetenekler olarak bakıldığında, bu becerilere dışarıdan destek verilmesi gerekmektedir (Çiltaş, 2011)

Öğrenme stratejilerinde amaç, “öğrenmeyi öğrenme” ifadesinin öğrenmenin yapısını oluşturduğu günümüzde, bireyin bilgiyi anlamlandırması, örgütlemesi, kopyalaması, sınıflaması ve bilgiye motive olmasını sağlayacak özel teknik ve yöntemleri bireylere kazandırmaktır. Bu amaçla eğitimciler tarafından bireylere öğrenme stratejileriyle ilgili bilgiler verilmeli ve problemler karşısında gerekli öğrenme stratejilerini seçip, yeni durumlara aktaracakları problemler ve görevler verilmelidir. Öğrenme, doğumdan ölüme kadar süren bir süreçtir ve ömür boyu öğrenme stratejilerine gereksinim duyulur. Bilginin hızla artması ve değişmesi, öğrenme stratejilerinin önemini artırır (Efe, 2009). Öz düzenlemeli öğrenen bireyler, günlük hayatımızda etkili öğrenme stratejilerinden yararlanırlar. Bu stratejiler öz düzenlemenin özelliklerini kapsar. Bazı bireylere göre öz düzenleme farkında olunmadan yapılan bir süreçken, bazı bireylere göre ise öz-düzenlemeyi uygulamak zor olabilir (Çetin ve Gelbal, 2008).

Pintrich (1999), öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini üç başlık altında inceledi: Bilişsel öğrenme stratejileri, üst biliş stratejileri ve kaynak yönetme stratejileri. Kişinin kullandığı bilişsel süreç ve davranışları içeren bilişsel öğrenme stratejileri en genel olarak tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme stratejileri olarak sınıflandırılır (Pintrich, 1999), Zimmerman (2002), üst bilişi bireyin kendi düşünceleri ile ilgili bilgi sahibi ve farkında olması olarak ifade etmektedir. Schraw (1998), üst bilişi bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki kısımda incelemiştir, Kaynak yönetme stratejileri, bireylerin hedefleriyle beraber içinde yaşadıkları çevreden yararlandıkları stratejilerdir. Bu stratejiler, bireylerin gereksinimleri ve amaçlarını düzenlemek için çevrelerini değiştirmekle beraber yaşadıkları çevreye uyum sağlamalarına da destek olur (Aydın ve Demir Atalay, 2015). İlgili literatüre bakıldığında kaynak yönetim stratejilerinin, zaman yönetimi ve çalışma ortamı, çabanın düzenlenmesi, akrandan öğrenme ve yardım arama süreçlerini içerdiği görülmektedir.

Özetlenen bu kuramsal kısım ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, Akba (2006), ülkelerin düzenledikleri eğitim politikalarında; kişilerin en üst noktada başarıya varmalarını arzuladıklarını belirtmektedir. Fakat istenilen hedefe ulaşmak her zaman mümkün olmamaktadır. Bu durumun en önemli nedenlerinden biri de motivasyondur. İyi güdülenmemiş bir birey, öğrenmeye hazır durumda değildir. Öğrenciler genellikle ilgili oldukları konuları daha çabuk öğrenirler. Bireylerin derslerde dikkat ettikleri, ödevlerini yaptıkları, sınavlara çalıştıkları zaman, ilgi duydukları ve motive oldukları söylenebilir. Yani öğrenci motive ol-

dukça başarılı da olmaktadır. Eğitim sürecini düşündüğümüzde, gerek öğrenci motivasyonu, kullandığı stratejiler gerekse yaptığımız birçok etkinlik daha iyi bir öğrenmeyi yani başarıyı sağlamak adınadır. Dolayısıyla motivasyon ve öğrenme stratejileri üzerine yapılan çalışmaların önemi ortaya çıkmakta ve daha çok araştırmayla desteklenmesi gerekmektedir. Atay (2014), bireylerin öğrenmeyi öğrenme, öğrenme sürecine merakla ve istekle katılma, bilgiyi elde etme yollarını keşfetme, öğrenme sürecinde etkin olma becerilerini kazanmalarında fen bilimlerinin önemli olduğunu ve motivasyonun, öğrencilerin öğrenme sürecine seveerek ve isteyerek dahil olmalarında oldukça büyük bir öneme sahip olduğunu belirterek, fen öğrenmeye motive olmuş öğrencinin bilimsel yasa, bilgi ve kavram öğrenme konusunda daha başarılı olduğunu ifade etmiştir. Motivasyona etki eden faktörlere bakıldığında, öğrenmelerin gerçekleşmesi için yararlanılan yöntemler ve strateji de önemlidir. Bugün geleneksel öğretim yöntemlerinin sınırlılığı vurgulanıp, öğrenciyi merkeze alan yaklaşımların daha yararlı olduğu kabul görülmektedir. Öğrencinin aktif olduğu öğrenme ortamları ile öğrencilerin sadece okul yaşamlarında değil, tüm yaşamları boyunca faydalanacakları öğrenme stratejileri geliştirmeleri gerektiği belirtilmektedir (Sarı ve Akınoğlu, 2009).

Kaliteli bir öğretim öğrenenlere; nasıl anımsayacaklarını, nasıl düşüneceklerini, nasıl öğreneceklerini ve kendilerini ne şekilde motive edeceklerini öğretmeyi kapsar (Taşdemir ve Tay, 2007) Çünkü motivasyon, kişiyi harekete geçirecek enerjiyi vererek, davranışta istekli hale getirerek, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini sağlayan önemli faktörlerdendir (Akbaba, 2006). Dolayısıyla motivasyonun öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri kullanma durumlarını etkileyebileceği düşünülmektedir.

Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ve kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi şeklinde belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ve kullandıkları öğrenme stratejilerinin ne düzeyde olduğu, aralarındaki ilişki ve akademik motivasyonlarının kullandıkları öğrenme stratejilerini yordayıp yordamadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Karasar (2014)'ün belirttiği gibi, tarama modelleri önceden var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeye çalışan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmada ele alınan olay, nesne ve kişi, kendi şartları içinde ve olduğu gibi ifade edilir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 yılında Kars il merkezinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören 3822 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninde yer alan ortaokul öğrencileri 6. 7. ve 8. sınıfların her biri alt çalışma evreni olarak görülüp her çalışma evreni için farklı örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır. Kars merkezdeki 6. sınıflar (1346), 7. sınıflar (1326) ve 8. sınıflar (1150) kişidir. Bu doğrultuda çalışmanın örnekleme için alt evrenlerin yaklaşık %10'una ulaşılmaya çalışılmıştır. Örneklem için gidilecek okullar Kars il merkezinde bulunan toplam 16 ortaokuldan seçkisiz örnekleme yöntemine uygun olarak 6 okul seçilmiştir. Daha sonra küme örnekleme yöntemine gidilerek her okuldan her sınıf düzeyinde 2'şer şube alınarak toplam 753 öğrenci örnekleme dahil edilmiştir. Örnekleme ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

1. Kişisel Bilgiler Anketi
2. Fen Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği
3. Fen Bilimleri Dersi Öz-düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Kişisel bilgiler anketi

Araştırmacılar tarafından öğrencilerin betimsel özelliklerine dair bilgiler elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Ankette cinsiyet ve sınıf değişkenleri ile öğrencilerin bir önceki dönem fen bilimleri dersi başarı düzeyleri sorulmuştur. Kişisel Bilgiler Anketi'nden elde edilen veriler Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. *Kişisel bilgiler anketinden elde edilen veriler*

Kişisel Bilgiler	Frekans	Yüzde
Cinsiyet		
Kız	404	53,7
Erkek	349	46,3
Toplam	753	100
Sınıf		
6	255	33,9
7	266	35,3
8	232	30,8
Toplam	753	100

Fen Bilimleri Dersi Başarı Düzeyi		
1	20	2,7
2	43	5,7
3	169	22,4
4	258	34,3
5	256	34,0
Toplam	746	99,1

Fen öğrenmeye yönelik akademik motivasyon ölçeği

Öğrencilerin Fen Bilimleri dersindeki akademik motivasyonlarını ölçmek için Aydın, Yerdelen, Gürbüzoğlu Yalmanlı ve Göksu (2014) tarafından geliştirilen, “Biyoloji Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 19 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, içsel motivasyon, motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon-meslek ve dışsal motivasyon-sosyal şeklindedir. Ölçek formu “Kesinlikle Katılmıyorum” (1)’den “Kesinlikle Katılıyorum” (6)’ya doğru altılı likert ölçeği şeklinde hazırlanmıştır.

Ölçek kullanılmadan önce, ölçekte bulunan “biyoloji” kavramları “fen bilimleri” olarak değiştirilerek ölçek “Fen Bilimleri Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği” şeklinde düzenlenmiştir. Bu şekilde ifadeleri ve örnekleme değişen ölçek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) çalışması yapılmıştır. Örneklem grubunun dışında farklı bir ortaokulda 91 öğrenciye Fen Bilimleri Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği uygulanmış ve elde edilen verilerin analizi LISREL 8,80 (Jöreskog ve Sörbom, 2006) programı kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen değerler modelin verilere uyum sağladığını göstermektedir ($\chi^2(146) = 184.77$, $\chi^2/df = 1.26$, RMSEA=0.054, CFI=.95, IFI=.95; SRMR=.082). Ayrıca ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları; içsel motivasyon .86, motivasyonsuzluk .76, dışsal motivasyon-meslek .70 ve dışsal motivasyon-sosyal .71 olarak hesaplanmıştır.

Fen bilimleri dersi öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ölçeği

Öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini ne düzeyde kullanıp kullanmadıklarını tespit edebilmek için Ilgaz (2011) tarafından oluşturulan “Öz-düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır.

Ölçek Bilişsel Öğrenme Stratejileri (BÖS), Bilişüstü Öğrenme Stratejileri (BÜÖS) ve Kaynak Yönetimi Stratejileri (KYS) şeklinde 3 temel boyuttan oluşmaktadır. BÖS, Ezberleme Stratejileri (ES), Anlamlandırma Stratejileri (AS), Örgütlenme Stratejileri (ÖS) ve Grafik Örgütlenme Stratejilerinden (GÖS) oluşmaktadır. BÜÖS ise, Bilişin Bilgisi (BB) ve Bilişin Düzenlenmesi (BD) olmak üzere iki

kısımdan oluşur. Bilişin Bilgisi, Açıklayıcı Bilgi (AB), Durumsal Bilgi (DB) ve Yönetimsel Bilgi (İşlevsel) (YB) kısımlarından oluşur. Bilişin Düzenlenmesi (BD) ise, Planlama Stratejileri (PS), Kontrol Stratejileri (KS) ve İzleme Stratejilerinden (İS) oluşur. KYS ise, Zaman Yönetimi Stratejileri (ZYS), Çevreyi Yapılandırma Stratejileri (ÇYS) ve Yardım Arama Stratejileri (YAS) olmak üzere üç kısımdan oluşur. Fen Bilimleri Dersi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği, “Hiçbir Zaman (1), Seyrek Olarak (2), Ara Sıra (3), Çok Sık (4) ve Her Zaman (5)” olmak üzere 5’li likert şeklinde hazırlanmış ve toplam 69 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları bu çalışma için BÖS .75, BB .88, BD .93 ve KYS .81 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik akademik motivasyonlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde kullandıkları akademik motivasyona ait betimsel istatistikler

	N	\bar{X}	SS
İM	753	4,743	1,242
DMM	753	4,495	1,249
DMS	753	4,423	1,274
M	753	2,790	1,443

İM: İçsel Motivasyon, DMM: Dışsal Motivasyon-Meslek, DMS: Dışsal Motivasyon-Sosyal, M: Motivasyonsuzluk

Tablo 2’ye göre içsel motivasyona sahip olan öğrencilerin ortalamaları (\bar{X} =4,743), diğer motivasyon türlerine göre daha yüksektir. İçsel motivasyon değeri altılı likert ölçeğine göre ortalamanın üzerinde bir değere sahiptir. Yani öğrencilerin “Fen Bilimleri konularını öğrenmekten zevk alıyorum”, “Fen Bilimleri konuları ilgimi çekiyor” gibi içsel motivasyona sahip ölçek maddelerini yüksek oranda cevapladıkları görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada öğrencilerin, Fen Bilimleri dersine yönelik içsel motivasyona sahip oldukları görülmektedir. Dışsal motivasyon-meslek boyutu ortalamalarına (\bar{X} =4,495) baktığımızda, içsel motivasyona göre daha düşük bir ortalama vardır. Fakat yine de altılı likert ölçeğine göre baktığımız zaman ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir. Dolayısı ile öğrencilerin dışsal motivasyon-sosyal boyutuna ait olan, “Gelecek için seçtiğim meslek bu alanla ilgili olduğu için”, “Üniversiteyle ilgili daha iyi seçimler yapabilmek için” gibi ölçek maddelerini daha fazla cevapladıkları görülmektedir. Öğ-

rencilerin dışsal motivasyon-sosyal boyutu ortalamaları da ($\bar{X}=4,423$) ortalama değerin üstünde olduğu görülmektedir. Öğrenciler “Aileme fen bilimleri dersini başardığımı göstermek için”, “Çevremdeki insanlardan övgüler almak istiyorum” gibi dışsal motivasyon-sosyal ölçek maddelerini işaretledikleri görülmektedir. Öğrencilerin “Öğrendiklerimin ne işe yarayacağını anlamıyorum”, “Açıkçası fen bilimlerini niçin öğrenmem gerektiğini bilmiyorum” gibi motivasyonsuzluk maddelerini ortalamanın altında ($\bar{X}=2,790$) cevapladıkları görülmektedir. Yani öğrencilerin motivasyonsuzluk seviyeleri düşüktür. Dolayısıyla akademik motivasyon ölçeğine göre, çalışmadaki öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 3’de verilmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersinde Kullandıkları Öz-düzenlemeli Öğrenme Stratejilerinin Betimsel Değerleri

	Öğrenme Stratejileri	N	\bar{X}	S
Bilişsel Öğrenme Stratejileri	ES	753	3,622	,899
	AS	753	3,633	1,072
	ÖS	753	3,864	,826
	GÖS	753	3,137	1,131
Bilişüstü Öğrenme Stratejileri	BB	753	3,809	,779,
	BD	753	3,846	,784
Kaynak Yönetme Stratejileri	ZYS	753	3,564	1,024
	ÇYS	753	3,889	1,120
	YAZ	753	3,910	,972

ES: Ezberleme Stratejisi, AS: Anlamlandırma Stratejisi, ÖS: Örgütlenme Stratejisi, GÖS: Grafik Örgütlenme Stratejisi, BB: Biliş Bilgisi, BD: Bilişin Düzenlenmesi, ZYS: Zaman Yönetimi Stratejisi, ÇYS: Çevreyi Yapılandırma Stratejisi, YAS: Yardım Arama Stratejisi

Tablo 3’de görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersinde en çok kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri; kaynak yönetme stratejilerinden “Fen Bilimleri dersinde yardıma ihtiyaç duyduğunda, kimden yardım alacağını belirleme” yardım arama stratejisi ($\bar{X}=3,910$), “Kendi kendime deney yaparsam önce gerekli malzemeleri çalışma ortamına koyma” gibi çevreyi yapılandırma stratejisi ($\bar{X}=3,889$) şeklindedir. Bunu bilişsel öğrenme stratejilerinden “Fen Bilimleri dersi konularına çalışırken farklı örnekler bulmaya çalışma” gibi örgütlenme stratejisi ($\bar{X}=3,864$) takip etmektedir. Fakat öğrencilerin bilişsel öğrenme stratejilerinden en az düzeyde grafik örgütlenme stratejilerinden

($\bar{X}=3,137$) yararlandıkları görülmektedir. Ayrıca bilişüstü öğrenme stratejilerinden bilişin düzenlenmesini de ($\bar{X}=3,846$), yüksek oranda kullandıkları görülmektedir. Genel olarak öğrencilerin en çok kaynak yönetme ve bilişüstü stratejileri kullandıkları görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları ve kullandıkları öğrenme stratejileri arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'de verilmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Fen Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	İM	DMM	DMS	M	ES	AS	ÖS	GÖS	BB	BD	ZYS	ÇYS	YAS
İM	1	,648**	,556**	-,195**	,431**	,367**	,478**	,236**	,496**	,502**	,303**	,286**	,424**
DMM		1	,557**	-,102**	,354**	,290**	,389**	,199**	,356**	,365**	,232**	,197**	,285**
DMS			1	,052	,335**	,311**	,344**	,210**	,361**	,351**	,250**	,229**	,273**
M				1	-,064	,018	-,110**	,140**	-,089*	-,108**	,027	-,102**	-,180**
ES					1	,548**	,735**	,503**	,725**	,722**	,544**	,488**	,528**
AS						1	,574**	,457**	,600**	,579**	,407**	,388**	,425**
ÖS							1	,506**	,807**	,787**	,520**	,507**	,601**
GÖS								1	,507**	,450**	,397**	,316**	,349**
BB									1	,847**	,584**	,550**	,653**
BD										1	,658**	,605**	,727**
ZYS											1	,509**	,516**
ÇYS												1	,547**
YAS													1

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

Tablo 4'e göre, öğrenme stratejileri ölçeğinin alt boyutlarının kendi aralarında pozitif anlamda ilişkili olduğu görülmektedir. Motivasyon ölçeğinin alt boyutlarına da baktığımızda içsel motivasyon, dışsal motivasyon-meslek, dışsal motivasyon-sosyal alt boyutlarının birbirleriyle pozitif anlamlı ilişkili olduğu görülmektedir. Fakat motivasyonsuzluk alt boyutunun, dışsal motivasyon-meslek ve içsel motivasyon ile negatif ilişkili, dışsal motivasyon-sosyal ile de ilişkisiz olduğu görülmektedir. Strateji kullanımının da dışsal motivasyon-meslek, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon-sosyal boyutları ile pozitif ve anlamlı ilişkili olduğu, motivasyonsuzluk boyutuyla da genellikle negatif ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarının kullandıkları öğrenme stratejilerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'de belirtilmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Fen Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Arasındaki Regresyon Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Bağımsız Değişkenler	β	F	R	R ²
Ezberleme Stratejisi	IM	,310*	47,861	,451	,204
	DMM	,091			
	DMS	,113			
	M	-,001			
Anlamlandırma Stratejisi	IM	,282*	34,856	,396	,157
	DMM	,045			
	DMS	,126*			
	M	,071*			
Örgütlenme Stratejisi	IM	,351*	60,682	,495	,245
	DMM	,106*			
	DMS	,092*			
	M	-,036			
Grafik Örgütlenme Stratejisi	IM	,205*	19,944	,310	,096
	DMM	,053			
	DMS	,057			
	M	,182*			
Biliş Bilgisi	IM	,415*	64,684	,507	,257
	DMM	,019			
	DMS	,120*			
	M	-,012			
Bilişin Düzenlenmesi	IM	,417*	65,879	,510	,261
	DMM	,036			
	DMS	,101*			
	M	-,028			
Zaman Yönetimi Stratejisi	IM	,248*	22,304	,326	,107
	DMM	,026			
	DMS	,093*			
	M	,073*			
Çevreyi Yapılandırma Stratejisi	IM	,217*	19,180	,305	,093
	DMM	-,018			
	DMS	,122*			
	M	-,068			
Yardım Arama Stratejisi	IM	,360*	45,048	,441	,194
	DMM	-,006			
	DMS	,082*			
	M	-,115*			

*p<0,05

Tablo 5'e bakıldığında, içsel motivasyonun bilişsel stratejilerden ezberleme stratejisini pozitif yönde yordadığı görülmektedir ($\beta=,310$, $R^2=,204$). İçsel motivasyon ($\beta=,282$), dışsal motivasyon-sosyal ($\beta=,126$) ve motivasyonsuzluğun ($\beta=,071$) bilişsel stratejilerden anlamlandırma stratejisini pozitif yönde yordadığı ($R^2=,157$); içsel motivasyon ($\beta=,351$), dışsal motivasyon-meslek ($\beta=,106$) ve dışsal motivasyon-sosyal boyutlarının ($\beta=,092$) bilişsel stratejilerden örgütlenme stratejisini pozitif yönde yordadığı ($R^2=,245$); içsel motivasyon ($\beta=,205$) ve motivasyonsuzluğun ($\beta=,182$) da bilişsel stratejilerden grafik örgütlenme stratejisini pozitif yönde yordadığı görülmektedir ($R^2=,096$).

Bunun yanında içsel motivasyon ($\beta=,415$) ve dışsal motivasyon-sosyal ($\beta=,120$) boyutlarının bilişüstü stratejilerden biliş bilgisini pozitif yönde yordadığı ($R^2=,257$); içsel motivasyon ($\beta=,417$) ve dışsal motivasyon-sosyal ($\beta=,101$) boyutlarının da bilişüstü stratejilerden bilişin düzenlenmesini pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir ($R^2=,261$).

Ayrıca içsel motivasyon ($\beta=,248$), dışsal motivasyon-sosyal ($\beta=,093$) ve motivasyonsuzluk ($\beta=,073$) boyutlarının kaynak yönetme stratejilerinden zaman yönetimi stratejisini pozitif yönde yordadığı ($R^2=,107$); içsel motivasyon ($\beta=,217$) ve dışsal motivasyon-sosyal ($\beta=,122$) boyutlarının kaynak yönetme stratejilerinden çevreyi yapılandırma stratejisini pozitif yönde yordadığı görülmektedir ($R^2=,093$). Kaynak yönetme stratejilerinden yardım arama stratejisini de içsel motivasyon ($\beta=,360$) ve dışsal motivasyon-sosyal ($\beta=,082$) boyutlarının pozitif yönde ve motivasyonsuzluğun ($\beta= -,115$) ise negatif yönde yordadığı görülmektedir ($R^2=,194$).

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik akademik motivasyonlarına bakıldığında, öğrencilerin hem içsel hem de dışsal motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu, özellikle içsel motivasyon düzeylerinin dışsal motivasyona göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında içsel ve dışsal motivasyonun öğrencilerin akademik başarıları üzerine de olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Froiland, Oros, Smith ve Hirschert (2012) çalışmalarında, içsel motivasyonun yüksek olmasının akademik başarıyı artırdığını belirtmişlerdir. Aydın (2007)'de yaptığı çalışmada, dışsal motivasyonun yüksek olmasının öğrencilerin başarılarını etkilediğini belirtmektedir. Yenice, Saydam ve Telli (2012)'de dışsal motivasyonun yüksek olması ile akademik başarı arasında olumlu ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Vatankhah ve Tanbakoei (2014) tarafından yapılan çalışmada, dışsal motivasyonun yüksek düzeyde olmasının sosyal ilişkileri etkilediğini ve ebeveynlerinden, öğretmenlerinden destek alan öğrencilerin daha başarılı olduklarından bahsetmişlerdir. Ryan ve Deci (2000), içsel motivasyonun yaratıcılık ve öğrenme üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Literatürde incelenen bu çalışmalarda göstermektedir

ki, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek olması beraberinde eğitim adına birçok olumlu sonucu getirmektedir. Dolayısıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, uygulanan akademik motivasyon ölçeğine göre öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin yüksek bir düzeyde tespit edilmesi olumlu bir sonuç olmuştur.

Yapılan çalışmada yer alan ortaokul öğrencilerinin, Fen Bilimleri dersinde en çok kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerine bakıldığında: Öğrencilerin en yüksek oranda kaynak yönetimi stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Özellikle öğrencilerin bu çalışmada, “Fen Bilimleri dersinde yardıma ihtiyaç duyduğunda, kimden yardım alacağını belirleme” şeklinde yardım arama stratejisini en fazla oranda kullandıkları görülmektedir. Benzer şekilde Akpınar, ve diğerleri (2013) çalışmalarında, “Öğrencilerin bir fen kavramını anlamadığımda bana yardımcı olacak uygun kaynaklar bulurum ve bir fen kavramını anlamadığımda, bunu öğretmen ya da öğrencilerle tartışırım” gibi düşünceleri ifade ettiklerinden bahsetmiştir. Böylece öğrencilerin yardım arama stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin yardım arama stratejilerini kullanarak akranlarından, öğretmenlerinden veya ailelerinden yardım isteyerek problemlerini çözmeleri ilerleyen zamanlarda öğrencilerin derslerindeki motivasyonlarının ve başarılarının artmasını sağlayacaktır.

Çalışmada öğrencilerin en çok kullandıkları bir diğer kaynak yönetme stratejisi de çevreyi yapılandırma stratejisidir. Bu çalışmadaki öğrenciler “Kendi kendine deney yapacaksa önce gerekli malzemeleri çalışma ortamına koyma” gibi çevreyi yapılandırma stratejilerini kullanmaktadırlar. Bu şekilde öğrenci neye ihtiyacı olup olmadığını tespit etmiş olmaktadır. Aynı zamanda öğrenciler çevrelerini ihtiyaçları doğrultusunda düzenleyerek gerekli olan ilgiyi ve başarıyı da ilerleyen zamanlarda sağlamış olacaktırlar.

Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin örgütlenme stratejisi gibi bilişsel stratejileri ve bilişüstü stratejileri de yüksek oranda kullandıkları belirlenmiştir. Kılıç Çakmak ve diğerleri (2008)’de çalışmalarında, öğrencilerin bu stratejilerden yararlandıklarını ifade etmektedirler. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin, bilişsel stratejilerden örgütlenme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde Efe ve diğerleri (2009)’da çalışmalarında, öğrencilerin örgütlenme stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Çalışmada öğrencilerin bilişin düzenlenmesi ve bilişin stratejilerinden de yararlandıkları tespit edilmiştir. Schraw (1998)’de çalışmasında, başarılı bir öğrenmenin sağlanması için bilişin düzenlenmesi ve bilişin bilgisinden bahsetmiştir.

Çalışmada öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini de kullandıkları belirlenmiştir. Şahin ve Uyar (2013) çalışmalarında, öğrencilerin anlamlandırma stratejilerinden yararlandıklarını belirtmektedirler.

Öğrencilerin kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerine genel olarak baktığımızda öncelikle kaynak yönetme stratejilerinden en fazla oranda yararlandıkları, ikinci olarak bilişüstü öz-düzenleme stratejilerinden ve üçüncü

olarak da bilişsel öğrenme stratejilerinden yararlandıkları görülmektedir. Çalışmada öğrencilerin kaynak yönetme stratejilerini yüksek oranda kullanmaları öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif bir şekilde bulunmalarını ve içinde yaşadıkları ortamlarla beraber öğrenme süreci içerisinde yer almaları olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin yapılan çalışmada, bilişüstü öğrenme stratejilerinden yüksek oranda yararlanmaları da öğrendikleri bilgilerin planlanmasını hatta değerlendirmesini bile yapabildiklerini göstermektedir. Böylece öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilecek ve daha kalıcı öğrenmelerini sağlayacaklardır. Öğrencilerin son olarak da bilişsel stratejilerini kullanmaları yani öğrencilerin öğrenme sürecinde bazı temel stratejilerden olan tekrarlama, örgütlenme gibi stratejilerden de yararlanmaları açısından bir avantajdır.

Yapılan çalışmada akademik motivasyonun içsel motivasyon, dışsal motivasyon-meslek ve dışsal motivasyon-sosyal boyutlarının bütün öğrenme stratejileri ile (bilişsel, bilişüstü ve kaynak yönetim stratejileri ve bunların alt boyutlarıyla) pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Aydın (2016) çalışmasında üst bilişsel strateji kullanımının içsel motivasyon, dışsal motivasyon-meslek ve dışsal motivasyon-sosyal boyutlarıyla pozitif anlamlı ilişkili olduğunu belirtmiştir. Lau ve Chan (2003)'de çalışmalarında içsel motivasyonun, strateji kullanımıyla güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu durum motivasyona sahip olan öğrencilerin daha çok öğrenme stratejilerini kullandıklarını göstermektedir.

Çalışmada motivasyonsuzluk alt boyutu ise tüm stratejilerle negatif olarak ilişkilidir. Bu durum öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyleri arttıkça öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının düştüğünü göstermektedir. Aydın (2016) çalışmasında, motivasyonsuzluğun üst biliş strateji kullanımıyla negatif ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Vallerand ve diğerleri (1992), motivasyonsuz kişilerin kendilerini yetersiz hissettiklerini ve akademik aktivitelere katılmadıklarını ifade etmektedir. Bu durum motivasyonsuz öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmamalarını açıklamaktadır.

Yapılan çalışmada bilişsel stratejilere bakıldığında, içsel motivasyonun ezberleme stratejilerini; içsel motivasyon, dışsal motivasyon-sosyal ve motivasyonsuzluğun anlamlandırma stratejilerini; içsel motivasyon, dışsal motivasyon-meslek ve dışsal motivasyon-sosyal örgütlenme stratejilerini; içsel motivasyon ve motivasyonsuzluğun grafik örgütlenme stratejilerini pozitif yönde yordadığı görülmektedir. Genel olarak bakıldığında bilişsel stratejilerin kullanımını, en yüksek düzeyde içsel motivasyonun pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Lau ve Chan (2003)'de çalışmalarında içsel motivasyonun, strateji kullanımıyla olumlu bir ilişkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu durum içsel olarak motive olan öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha çok kullandıklarını göstermektedir. Nitelik literatüre baktığımızda, içsel motivasyonun strateji kullanımını yordaması

öğrenci başarısı ile de ilişkilendirilmiştir. Froiland, Oros, Smith ve Hirchert (2012) çalışmalarında içsel motivasyonun akademik başarıyı artırdığını belirtmişlerdir. Yenice, Saydam ve Telli (2012) çalışmalarında, dışsal motivasyon ile akademik başarı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir.

Çalışmanın bilişüstü öğrenme stratejilerine bakıldığında, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon-sosyalin bilişüstü öğrenme stratejilerinden biliş bilgisini ve bilişin düzenlenmesini pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Genel anlamda bakıldığında bilişüstü öğrenme stratejilerinin kullanımını, en yüksek düzeyde içsel motivasyon ve daha sonra dışsal motivasyon-sosyalin pozitif yönde yordadığı görülmüştür. Atay (2014) çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve üst bilişsel farkındalıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Aydın (2016) çalışmasında üst bilişsel strateji kullanımının içsel motivasyon, dışsal motivasyon-meslek ve dışsal motivasyon-sosyal boyutlarıyla pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmalarda göstermektedir ki öğrenciler gerek içsel gerekse dışsal olsun, motivasyona sahip olduklarında bilişüstü öğrenme stratejilerini kullanmaktadırlar.

Çalışmada kaynak yönetme stratejilerine bakıldığında, içsel motivasyon, dışsal motivasyon-sosyal ve motivasyonsuzluk zaman yönetimi stratejisini; içsel motivasyon ve dışsal motivasyon-sosyal, çevreyi yapılandırma stratejisini yordamaktadır. Ayrıca içsel motivasyon ve dışsal motivasyon-sosyal yardım arama stratejilerini pozitif yönde yordarken motivasyonsuzluk alt boyutu da negatif yönde yordamaktadır. Genel olarak bakıldığında kaynak yönetme stratejilerinin kullanımını, en yüksek düzeyde içsel motivasyonun daha sonrasında ise dışsal motivasyon-sosyalin yordadığı belirlenmiştir. Kısacası motive olan öğrenciler kaynak yönetme stratejilerini kullanmaktadırlar. kaynak yönetme stratejilerinin kullanımı öğrencinin kendi bulunduğu çalışma ortamını düzenlediğini gösterir. Zimmerman ve Cleary (2009) zaman yönetiminin, amaç belirleme, öğrenme çevresi oluşturma ve motivasyon gibi süreçleri etkilediğini belirtmiştir. Pintrich vd. (1991)'de iyi bir öğrencinin yardıma ihtiyacı olduğunda kendisine yardım edebilecek kişileri belirleyerek yardım arama stratejilerini kullandıklarını ifade etmektedir. Görüldüğü gibi kaynak yönetme stratejileri kullanımı öğrencinin kendi öğrenme çevresini düzenlemesini sürekli hale getirecektir. Elbette ki bu sürekliliğin öğrencinin öğrenmeye yönelik motivasyonu ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, motivasyon düzeyi ve öğrenme stratejileri kullanımı ve aralarındaki ilişki değerlendirildiğinde öğretmenlerin bu iki değişkenin birbiriyle ilişkili olduğunu ve motive olmayan öğrencilerin öğrenme stratejisi kullanım durumlarının azalacağını dolayısıyla başarı oranlarının düşeceğini unutmamaları gerekmektedir. Bu doğrultuda eğitim faaliyetlerini düzenlerken bu hususları göz önünde bulundurmaları gerektiği tavsiye edilmektedir.

Kaynakça

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akpınar, Batdı, V. ve Dönder, A. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Fen Bilgisi Öğrenimine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet ve Sınıf Değişkenine Göre Değerlendirilmesi, *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2 (1), 15-26.
- Altungül Yorgancı, B. (2011). Öğretmenlerin, Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Motivasyonu Algı-lama Farklılıkları, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Atay, A. D. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeylerinin ve Üst-bilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, B. (2007). *Fen Bilgisi Dersinde İçsel ve Dışsal Motivasyonun Önemi*, Yüksek Lisans Tezi, Yedi-tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, S. (2016). An Analysis of the Relationship Between High School Students' Self-efficacy, Metacognitive Strategy Use and Their Academic Motivation for Learn Biology, *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 53-59.
- Aydın, S. ve Demir Atalay, T. (2015). *Öz-düzenlemeli Öğrenme*, Pegem Akademi: Ankara.
- Aydın, S., Yerdelen, S., Yalmanlı, S. G. ve Göksu, V. (2014). Biyoloji Öğrenmeye Yönelik Akade-mik Motivasyon Ölçeği: Ölçek Geliştirme Çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 425-435.
- Baş, T. (2007). *Web Tabanlı Eğitime Yönelik Öz Düzenleme Becerilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Karşı-laştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Çiltaş, A., (2011). Eğitimde Öz-düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(3), 1-11.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.
- Deci, E. L. and 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.
- DiBello, L.C. (2001). *Self-regulated Learning: The Role of a Journal in the Learning Process for Students and Teachers*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Florida International University.
- Efe, N., Sağırılı, M.Ö., Ünlü, İ., Kaşkaya, A. (2009). Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 227-238.
- Ertem, H. (2006). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Kimya Derslerine Yönelik Güdülenme Tür (İçsel ve Dış-sal) ve Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Froiland, J. M., Oros, E., Smith, L. and Hirschert, T. (2012). Intrinsic Motivation to Learn: The Nexus between Psychological Health and Academic Success, *Contemporary School Psycho-logy*, 16, 91-100.
- Ilgaz, G. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz-düzenlemeli Öğrenme Stratejileri, Öz-yeterlik ve Özerklik Algılarının İncelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bi-limleri Enstitüsü.

- İsrael, E. (2007) *Özdüzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Özyeterlilik*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jöreskog, K. G. and Sörbom, D., (2006). LISREL 8.80 for Windows [Computer Software]. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş., ve Demirel, F. (2008). İlköğretim İkinci Kademe ve Lise Öğrencilerinin Ders ve Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejileri ve Güdülenme Düzeylerinin Belirlenmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-27.
- Lau, K. L. and Chan, D. W. (2003). Reading Strategy Use and Motivation Among Chinese Good and Poor Readers in Hong Kong, *Journal of Research in Reading*, 26(2), 177-190.
- Pintrich, P. R., (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-regulated Learning, *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications* (pp. 452-502). CA: Academic, ISBN: 978-0-12-109890-2, San Diego.
- Pintrich, P. R. and DeGroot, E., V. (1990). Motivational and Self-regulated Learning Components of Classroom Academic Performance, *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. Garcia, T. and McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan. Web: <http://www.ilo.uva.nl/Projecten/Gert/Teaching/VietnamCourseDec2006ResearchMethodology/Pintrich.pdf> (Erişim tarihi: Şubat 2011).
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sarı, A. ve Akinoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli Öğrenme: Modeller ve Uygulamalar, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 139-154.
- Schraw, G., (1998). Promoting General Metacognitive Awareness, *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Şahin, H. ve Uyar, M. (2013). Öğrenme Stratejileri Kullanımının Akademik Başarıya Yansımaları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 164-177.
- Taşdemir, A. ve Tay, B. (2007). Fen Bilgisi Öğretiminde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanmalarının Akademik Başarıya Etkileri, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XX (1), 173-187.
- Vatankhah, M. and Tanbakoei, N. (2014). The Role of Social Support on Intrinsic and Extrinsic Motivation among Iranian EFL Learners, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1912 - 1918.
- Vallerand, R. J. and Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study, *Journal of personality*, 60(3), 599-620.

- Yenice, N., Saydam, G., Telli, S. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 231-247.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated Learning and Academic Achievement: An Overview, *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education, In D. H Schunk and B.J. Zimmerman (Eds.). *Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 3-24). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-regulated Learner: An overview, *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B.J. and Cleary, T.J. (2009). Motives to self-regulate learning: A social cognitive account. In K. R. Wentzel& A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school*, New York: Taylor and Francis.

FARABÎ VE ARİSTOTELES’TE MUTLULUK AHLÂKI

Nurefşan BULUT USLU¹

Öz

Mutluluk, insanoğlu için hem bu dünyada hem diğer dünyada ulaşılmaması istenen en değerli hedeftir. Birçok insan mutluluğun aslında ne olabileceği hakkında düşünmek yerine kendi düşüncesindeki mutluluk tanımından yola çıkarak mutlu olmanın yollarını arar. Bu yollara erişince amacına ulaştığını düşünmektedir veya bu yollara ulaşamayınca mutsuz olacağını zanneder. Oysa mutluluğun gerçekte ne olabileceği hakkında düşünmeksizin bu zanna ulaşır. Biz bu makalede, düşünce tarihinin temel düşünürlerinden Aristoteles ve İslâm düşüncesini felsefe ile buluşturup harmanlayan Farabî’nin mutluluk anlayışını inceleyeceğiz. Farabî’nin tüm felsefi sistemi içerisinde mutluluğu nereye yerleştirdiğine bakacağız. Ardından Aristoteles’in mutluluk tanımını inceleyip Aristoteles’i felsefesinin temeline koyan Farabî’nin mutluluk görüşü ile karşılaştıracacağız. Böylelikle Farabî’nin felsefesindeki metafizik kaynaklı mutluluğun Aristoteles’in mutluluk tanımlaması ile ne şekilde uzlaştığını göreceğiz.

Anahtar Kelimeler: Farabî, Aristoteles, Ahlâk, Mutluluk, Uzlaştırma

Happiness Ethics in Aristotle and Al-Farabi

Abstract

Happiness is the most precious aim for humanity both in this world and in the rest of the world. Many people look for ways to be happy by starting from their own definition of happiness instead of thinking about what happiness might actually be. He thinks he reaches for the purpose of reaching these roads or he thinks he will be unhappy if he can not reach these roads. However, this happiness reaches without thinking about what happiness may actually be. In this article, we will examine the concept of happiness of Al-Farabi, who combines Islamic thought with philosophy and the fundamental thinkers of thought history, Aristotle. We will look where Al-Farabi places his happiness in the entire his own philosophical system. Then we will examine the definition of Aristotle’s happiness and compare it with Al-Farabi’s view of happiness, which puts Aristotle on the basis of his philosophy. Thus, we will see how metaphysical happiness in Al-Farabi’s philosophy is reconciled with Aristotle’s definition of happiness.

Keywords: Al Farabi, Aristotle, Morality, Happiness, Reconciliation

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe Ana Bilim Dalı, E-posta: nurefsan@live.com

Giriş

Eski Yunan² ve İslâm felsefesinde³ ahlâkın amacı olarak görülen mutluluk, tüm hayatın nihai hedefidir. İnsan ona ulaşmak için yaşar, onu bulmak için çabalar ve maddeden de sıyrılarak manen, ruhen huzura erişir. Mutluluğa ulaşan insan, zihnî, fizikî ve ruhî olarak doyumluğa ve bilgiye erişme haline ulaşır. Ruhî anlamda ulaşılmak istenen bir mutluluk için beden engeldir. Mutluluğa erişen ruh dinginlik ve sekine⁴ bulur.⁵

Mutçuluk olarak bilinen düşünceye göre insan davranışları mutluluk temelidir. Eski Yunan'da bu mutluluk tanımının sadece maddi temelli olarak düşünüldüğü de olmuştur.⁶ Ancak bedenın mutluluğunu ruhun mutluluğundan ayıramayacağımız için bütüncül bir mutluluğa ihtiyacımız vardır. Bu da ancak aşkın bir mutluluk anlayışı ile mümkündür.

Diğer amaçlarda olduğu gibi mutluluk bilmek ile ilgilidir. Mutluluğun ne olduğunu bilmeyen biri mutluluğa erişmek yolunda gerçekçi eylemlerde bulunamaz. Yaptığı iş ve eylemler onu hedefine götürmek konusunda işe yaramaz. Kişi, "bilginin kendisine ulaşma" olan felsefeyi bildiğinde mutluluğa erişmek adına adım atmış olur.⁷

Aristoteles için mutluluk, insanın en değerli ve temel hedefidir. Nikomakhos'a Etik kitabının birinci bölümünde mutluluğun tanımı, onu kazanma biçimi ve iyinin mutlulukla ilişkisine ayrıntılı biçimde değinir.⁸ Erdemli olmak erdeme uygun davranışlar sergilemeyi gerektirir. Mutluluk ise erdemden başka bir şey değildir.⁹ O insan için en değerli hedefdir.¹⁰ Ona göre bütün davranışlar, ifrat ve tefrit¹¹ arasında orta yolda (itidâl) olmalıdır.¹² Her eylemin nihai bir hedefi bulunmalıdır.¹³ Bu ise açık bir şekilde mutluluktur. İnsan, davranışlarında orta yolu bulup bu hedefe erişme çabasında olmalıdır.¹⁴

2 Platon., (2001). *Timaios*, (Çev: E. Güney – L. Ay). Ankara: MEB Yayınları, s.81.

3 Farabî., (2011). *İdeal Devlet* (El-Medinetü'l-Fâzıla), (Çev: A. Arslan). Ankara: Divan Yayınları, s.69.

4 Sakin olma, dinlenme. Gönül rahatlığı, huzur, erinç. TDK: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.599c23c606a832.09755985. 22-08-2017 - Salı 15:36

5 Bolay, S. H., (2005). *Aristoteles Metafiziği ile Gazzalî Metafiziğinin Karşılaştırılması*. Ankara: MEB Yayınları, s.256.

6 Hançerlioğlu, O., (2006). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi, s.267.

7 Aydınlı, Y., (2008). *Farabî*. İstanbul: İSAM Yayınları, s.117.

8 Aristoteles., (2014). *Nikomakhos'a Etik*, (Çev: Z. Özcan). Ankara: Sentez Yayınları, s.37-86.

9 Aristoteles., (2014). *Nikomakhos'a Etik*, s.71.

10 Aristoteles., (2014). *Nikomakhos'a Etik*, s.75.

11 İfrat ve tefrit iki aşırı uç demektir. En yukarıda ve en aşağıda.

12 Kaya, M., (1995). *Farabî*, s.377.

13 Ross, W. D., (2014). *Aristoteles*, (Çev: A. Arslan). Ankara: Kabalıcı Yayınları, s.295.

14 Kaya, M., (1995). *Farabî*, s.377.

Aristoteles'in mutluluk tanımı, onun bir durum yahut iç dünyanın eğilimi değil, bir etkinlik ve özellikle kendinde arzulanır bir etkinliktir. Kendileri için istenen şeyler, ahlâkî davranışlar ve eğlencedir. Eğlence hayatın maksadı değildir. Bu yüzden mutluluk, ahlâkî etkinlikler, davranışlar olmalıdır. Bu davranışların en ideali ve yücesi en iyiyi düşünme ve ona tapınmadır. Eudemos'a Etik'te ideal hayat, "Tanrı'ya tapma ve O'nu temaşa etme" şeklinde tanımlanır.¹⁵ Tanrı en yüksek anlamda mutludur.¹⁶ Onun için kişi kendi doğasıyla mükemmel bir uyum içinde yaşıyorsa o kişi mutlu kişidir.¹⁷ Kendi fitratı ile tam bir denge içinde olan, doğasının kaynağını merak edip, arıyor ve bu arayış içinde doğa ile uyumlu bir hakikâte ulaşıyorsa o kişi mutludur. Diğer yandan mutluluk "hemen burada ve şimdi" olan şeydir. Bu anlamda ne bütünüyle maddî ne de ruhîdir. Aristoteles'e göre ruhla bedenın çıkarları özdeşdir.¹⁸ Sadece haz ile ilgili bir mutluluğu da yalnızca sığırların mutluluğu olarak tanımlar. Böylece fizikî haz hayatın amacı olamaz. Yine bedenî bir rahatsızlığı bulunan kimse mutluluğa erişemez. Ya da zengin olmak mutluluk getirebilir fakat fakir olan mutluluğa tam manasıyla erişemez. Kısaca maddî-manevî her açıdan bedenın ve ruhun işlevini yerine getirebilen insan gerçek olarak mutludur. Aristoteles felsefesinde mutluluğun fizikten tamamen bağımsız olmadığını görüyoruz.¹⁹

Nikomakhos'a Etik'te, her insan iyiyi talep ettiği ölçüde mutludur. İyilik, bilgiye erişmek, onu okuyabilme arzusuna sahip olmak ve ahlâkî amaç doğrultusunda hareket etmektir.²⁰ Dolayısıyla iyiyi ve iyiliğe ne derece yakın oluş mutluluğa da aynı derecede yakın oluştur. İyi olmak mutlu olmaktır. Ahlâktan yoksun bir mutluluk anlayışı düşünülemez. Ancak Aristoteles'te mutluluğun doğasının ne olduğu hakkında halk ve filozof birbirinden ayrılır. Zaten onun mutluluk anlayışında tam bir mutluluk yalnızca aristokrat bir sınıfa özgüdür. Fakirler, soylu aileye sahip olmayanlar, köleler, siyasî nüfuzu bulunmayanlar, kadınlar ve cahiller hiçbir zaman mutluluğa tam olarak erişemezler.²¹

Aristoteles'te eudaimonia, mutluluk ya da hayatın amacı²² bir şeyin olgunlaşmasını ve tamamlanmasını ifade eder. Eudaimonia, tam bir uyanıklık ve farkındalık, canlılık ve bilinçlilik halidir. Mutluluk olarak tercüme edilen eudaimonianın tam olarak geldiği mânâ budur. En olgun ve tam bir mutluluk fikri, orta yol ve canlı hareketli bir hayattan geçer. Bunun için araçlar, akıl ve düşünme eylemidir.²³ Hatta Aristoteles'te eudaimonia bir eylem (iyi) den ziyade bir eylem biçimidir.²⁴

15 Ross, W. D., (2014). *Aristoteles*, s.361-364.

16 Arslan, A., (2007). *İlkçağ Felsefe Tarihi* 3. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, s.200.

17 Soccio, D.J., (2010). *Felsefeye Giriş Hikmetin Yapıtaşları*, (Çev: K. K. Karataş). İstanbul: Kaknüs Yayınları, s.298.

18 Aristoteles., (2010). *Politika*, (Çev: M. Tuncay). İstanbul: Remzi Kitabevi, s.16.

19 Soccio, D.J., (2010). *Felsefeye Giriş Hikmetin Yapıtaşları*, s.299-301.

20 Aristoteles., (2014). *Nikomakhos'a Etik*, s.75-80.

21 Kaya, M., (1995). *Farabî*, s.377.

22 Ross, W. D., (2014). *Aristoteles*, s.297.

23 Soccio, D.J., (2010). *Felsefeye Giriş Hikmetin Yapıtaşları*, s.305-307.

24 Ross, W. D., (2014). *Aristoteles*, s.300.

Aristoteles'te mutluluk, ahlâkî erdem ve entelektüel erdem ayrımında²⁵, entelektüel erdem kategorisine girer ve orada mutluluk, ruhun erdeme uygun işler yapması²⁶ olarak tanımlanır. Erdeme uygun olması ise en iyiye en güzele yaraşır olmasıdır.²⁷ Hakiki mutluluk ise tam bir erdeme uygun yaşama etkinliğidir.²⁸

Aristoteles felsefesinde mutluluk yalnızca fikrî düzlemde gerçekleşmez. Bunun için düşünce yaşamına ek olarak dost, servet, sağlık, siyasî nüfuz, soyluluk ve mükemmel bir fizikî yapıya sahip olma gibi şartlar vardır (Kaya, M., s.242). Fakat Farabî, bunların hiçbiri ile ilgilenmez. Bunun sebebi, mistikliğe ilâveten ay altı âlemde organik ve inorganik varlıklarda ortaya çıkan her türlü aktiviteyi faal akla bağlama düşüncesi yatar.²⁹

Âhîret mutluluğu konusuna baktığımızda Aristoteles Nikomakhos'a Etik'te şöyle der: "İnsanın bu dünyada yaşayışı nasılsa âhîrette de o mutluluk devam eder". Aristoteles'in bu açıklaması iki dünyalı bir mutluluk anlayışı fikrini doğurur.³⁰ Bu açıklama İslâm inancıyla uyum içindedir. Zira Müzzemmil Suresi 20. ayette şöyle geçmektedir: "...Allah'a güzel bir borç verin. Kendiniz için önceden ne iyilik gönderirseniz, onu Allah katında daha üstün bir iyilik ve daha büyük mükâfat olarak bulursunuz..." Buradan duyulur dünyadaki davranışlarımızın uzantısını ve bedelini diğer dünyada göreceğimizi anlamakla beraber erdeme uygun davranışlarda bulunmanın erdemlilerin bulunacağı bir yerde hayatına devam edeceği yorumunu yapabiliriz.

Farabî'nin ahlâk felsefesinde mutlu olmak, her insanın doğası gereği istediği şeydir. Mutlu olma isteği ve bu istek doğrultusunda yapılanlar en değerli amaç ve en ahlâkî çabadır. Gerçek mutluluk kendisi için istenilirdir.³¹ Dolayısıyla Farabî felsefesinin her bir alt başlığında mutluluğun yeri vardır.³² İnsan mutluluğu elde ettiğinde ondan başka bir şeye ihtiyaç duymaz.³³

Farabî'nin, konusu mutluluk ahlâkî olan, Tenbîh 'alâ sebîli's-sa'âde³⁴ (Mutluluk Yoluna Yönelme) eserinde mutluluğu şu şekilde tanımlar: İnsanoğlunun istediği her amaç sadece onda "iyi" den bir parça olduğu için istenir. İyiler ve amaçların sayısı çoktur ve mutluluk bu tercih edilen şeylerden biridir.³⁵ İyiler arasında en iyiyi amaçlar arasında en çok amaçlanana tercih eden insanın asıl istediğinin mutluluk olduğu açıktır. O ancak "iyi"yi iyi olduğu için istediğinde mutluluğa erişebilir çünkü iyi sadece mutluluğa erişme amacıyla istenmeyebilir. Zenginlik,

25 Aristoteles., (2014). *Nikomakhos'a Etik*, s.86.

26 Aristoteles., (2014). *Nikomakhos'a Etik*, s.76.

27 Ross, W. D., (2014). *Aristoteles*, s.335-336.

28 Aristoteles., (1999). *Eudemos'a Etik*, (Çev: S.Babür) Ankara: Dost Kitabevi, s.45.

29 Kaya, M., (1995). Farabî, s.153.

30 Aristoteles., (2014). *Nikomakhos'a Etik*, s.81.

31 Farabî., (2011). *İdeal Devlet* (El-Medinetü'l-Fâzıla), s.88.

32 Aydın, Y., (2008). *Farabî*. İstanbul: İSAM Yayınları, s.111.

33 Özcan, H., (2005). *Farabî'nin İki Eseri (Fusûlü'l-Medenî, Tenbîh Alâ Sebîli's-sa'âde)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, s.160.

34 Diğer ismi et-Tenbîh 'alâ es-bâbî's-sa'âde'dir.

35 Özcan, H., (2005). *Farabî'nin İki Eseri (Fusûlü'l-Medenî, Tenbîh Alâ Sebîli's-sa'âde)*, s.159.

haz veya başka amaçlarla da istenebilir. Ayrıca iyi veya iyi huylar insanda hali hazırda bulunabilir bunlar bu haliyle insanı mutluluğa erdirmez ona erişmek için "istemek" gerekmektedir. Bu bir ayırt etme, arzu hali ve irade ile ilgilidir. Bundan başka "iyi" yi hayat boyu arzulamak gerekmektedir.³⁶

Farabî'nin önemine çokça vurgu yaptığı konulardan birisi de eğitimidir. Herkesin mutluluğa ulaşma yolunda ne yapmasını bilme istidâdı olma zorunluluğunun olmadığını söyler ve bunun için insanın bir öğretmen veya rehber ihtiyacı olduğunu belirtir.³⁷ Farabî için ahlâk çizgisi, iyi davranışlar ve eğitimle başlayıp, nihai hedef olarak mutluluğa kadar uzanır. İnsan mutlu olmak için yaratılmıştır. Elbette bu mutluluğu günümüze çağırışımı ile haz ve keyif olarak mutluluk şeklinde yorumlamak doğru değildir. Hakikatin bilgisine erişmek, mutluluktur. Özetle, Tanrıyı bulan mutludur. Farabî'de temel hedef bu mutluluktur. İnsan mutluluğu elde edince her türlü tatmini onda bulup başka hiçbir şeye ihtiyaç duymaz (Fusûlü'l-Medenî, s.62; et-Tenbih, s.47-49).

Ona göre insan iyilik ve kötülüğe eşit uzaklıkta doğar. İnsan bedeni sağlık için nasıl ifrat ve tefritten uzaklaşıp orta yolu tercih etmesi gerekiyorsa zihnî ve ruhî sağlığı için de orta yolu bulması gerekmektedir.³⁸ Bunu kendi çabası ile elde eder. Böylece ahlâk sonradan kazanılan bir değerdir ve kişinin eğitim ve iradesine bağlı olarak gelişir. Ahlâk, alışkanlıklar sonucu kazanıldığından değişebilir (Fusûlü'l-Medenî, s.30-31). İyi ahlâk ve zihin gücü (ayırt etmeye bağlı irade) beşerî fazileti ortaya çıkarır. Biz, iyi ahlâkın bizde bir meleke haline gelebilmesi için idrak ve irade gücümüzün de bizde bir meleke haline gelmesine çalışmalıyız.³⁹

İnsan mutlu olma yolunda ahlâkî değerlere ihtiyaç duyar, bu da çaba ve azmi gerektirir. Mutlu olmak erdemli yaşamla mümkündür. Erdemin ne olduğu ise Farabî'de tıpkı Aristoteles gibi, ifrat ve tefritten uzak durarak dengede yaşamaktır. Farabî eylemleri nazarî, fikrî, ahlâkî ve amelî olarak dörde ayırır. Nazarî erdemler: A priori ve aksiyomatik bilgi türlerinden başlar ve tüm teorik ilim dallarını ve varlığın en yüce ilkesi olan Allah ile manevi varlıklar hakkındaki bilgileri ifade eder.⁴⁰ Fikri erdemler, düşünme gücünü ifade eder; ahlâkî erdemler, irade ile yapılan iyilik, doğruluk ve güzeli amaç edinmek, bunu yaparken de ifrat ve tefritten kaçınıp dengeyi sağlamayı ifade eder; amelî erdemler, insanın sanat ve çeşitli zanaatlara karşı kendini geliştirmesini ifade eder. Bunu geliştirmek için teşvik, rekâbet ve yerine göre zorlamaya ihtiyaç vardır (Tahsîlü's-sa'ade, s.68-76). Böylece Farabî nazari (açıklama) ile amelî (açıklama) olan arasındaki bütünlüğü yeniden tesis eder. Buna göre felsefe hakikatleri insan ve toplum yararına olmalıdır.⁴¹

36 Özcan, H., (2005). *Farabî'nin İki Eseri (Fusûlü'l-Medenî, Tenbîh Alâ Sebîli's-sa'ade)*, s.162.

37 Butterworth, C. E., Adamson P. ve Taylor R. C. (2008). *İslam Felsefesine Giriş*, (Çev. M. C. Kaya). İstanbul: Küre Yayınları, s.72.

38 Özcan, H., (2005). *Farabî'nin İki Eseri (Fusûlü'l-Medenî, Tenbîh Alâ Sebîli's-sa'ade)*, s.166-167.

39 Özcan, H., (2005). *Farabî'nin İki Eseri (Fusûlü'l-Medenî, Tenbîh Alâ Sebîli's-sa'ade)*, s.165-166.

40 Kaya, M., (1995). *Farabî, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (12), s.153.

41 Korkut, Ş., (2012). *Meşşâî Geleneğin Kurucu Filozofu: Farabî*. İçinde B. A. Çetinkaya (Edt.), *İslam Felsefesi Tarihi*. Ankara: Grafiker yayınları, s.123.

İyi yolu bulmak adına aranan orta yolda cesaret, cömertlik, iffet, nüktedanlık, sadakat ve dostluk gibi örnekler üzerinden değerlendirilmeler yapılabilir. Bu örnekler üzerindeki düşüncelerde diğer uçlar olan hiddetlenme, israf, soytarılık, dalkavukluk, bayağılık ve yapmacılığa dikkat edilmelidir.⁴² Mutluluğa ulaşmak ise insanın maddî yönünü tamamen bastırmasıyla/nefis terbiyesi ile olur. Ruh, maddenin üzerinde yarattığı baskıdan kendini kurtarmalı, fizikî olarak kendindeki dayatmaları aşmalı ve özgürlüğüne ulaşmalıdır.⁴³ Ancak bu takdirde mutlu olabilmektedir. Çünkü ruh için madde, özgürlüğe engel olarak ona bulaşmış bir antikoru gibidir, vücud ancak bu antikoru kendinden çıkarabildiğinde huzura erişecektir.

Farabî felsefesinde nasıl bilgi alanı kesin bilgi içermekteyse ahlâkî alanda da iyi ve doğru eylemler kesin olarak mevcuttur.⁴⁴ Buradan yola çıkarak onun felsefesinde evrensel ahlâk yasasının yeri olduğunu söyleyebiliriz. Ahlâkî kurallar tek bir bilgidir, değişmezdir, o bilgiye benzemekle ahlâklı olunur ve bu bilgi akıl aracılığı ile bilinebilir.⁴⁵

Evrende var olan sünnetullah gereği her şey yörüngesi içinde hareket eder. Böylelikle sınırları içerisinde hareket eden her bir şey (insan, güneş, bulut vd.) formatına uyan eylemi gerçekleştirmek üzere kodlanmıştır. Arı bal yapmak üzere, insan düşünmek üzere... Bu yapının her bir parçası kodlanmış nihai hedefine doğru eğilim içerisindedir. İnsan için bu eğilim mutlu olmaktır. O, ancak mutlu olabildiğinde tam da doğasına uygun bir eylem gerçekleştirmiş olur. Mutlu olmanın manası maddeden soyutlanmak ve mânâyâ yaklaşmaktır. Bunun farkında olmayan insanın duyguları hezeyanla sonuçlanacaktır. Zira madde geçicidir, sonludur ve mânâdan ayrılınca özelliğini yitirir.⁴⁶

Peki insan kendindeki bu eksikliklerle nasıl mutlu olabilecektir? Nasıl kendi başına yetebilecek ve maddeye bağımlı olmadan yaşayabilecektir? Eksiklikler dediğimiz, yeme-içme, acı çekmeme ve korkulardan uzak olabilmek gibi ihtiyaç ve isteklerinden nasıl soyutlanacaktır? İnsanın “en mutlu” olma yolunda bu istek ve hevâlarından gücünün yettiği ölçüde sıyrılacak ve “en mutlu” olma yoluna yaklaşmış olacaktır. Bu yola yaklaştığı oranda mutlu olabilecek ve Tanrı’ya benzeyebildiği ölçüde, onun düzenine boyun eğebildiği/ teslim olabildiği ve yolu üzerinde durabildiği, ilerleyebildiği derecede mutluluğu yakalayabilecektir.

“En mutlu” yolunda atılan maddî arınma terapileri ardından insan kendindeki yetkinliği fark edecek fakat hâlâ bir bedene bağımlı yaşarken bu en üst dereceye çıkamayacaktır. Ancak bedenden ayrılma yoluyla yani diğer âlemde

42 Özcın, H., (2005). *Farabî'nin İki Eseri (Fusûlü'l-Medenî, Tenbîh Alâ Sebîli's-sa'âde)*, s.170-174.

43 Aydınlı, Y., (2008). *Farabî*. İstanbul: İSAM Yayınları, s.111.

44 Aydınlı, Y., (2008). *Farabî*, s.112.

45 Farabî., (2011). *İdeal Devlet (El-Medinetü'l-Fâzıla)*, (Çev: A. Arslan). Ankara: Divan Yayınları, s.51-96.

46 Farabî., (2011). *İdeal Devlet (El-Medinetü'l-Fâzıla)*, s.66-72.

bahsedilen bağımsız hale erişebilecektir. Buna göre dünya şartlarında mutlu olabilmenin yolu insanın kendisinde elinden geldiğince maddî yalıtımı sağlamaktır. Farabî mutluluğu zannedilen mutluluk ve gerçek mutluluk olmak üzere ikiye ayırır.⁴⁷ İnsanda dünyevî ve maddî olan; haz, lüks, konfor, bir babanın çocuğuna sevgisi, bir annenin evladına bakışına bağlı olarak duyulan mutluluk örnekleri zannedilen mutluluklardır. Yanıltıcılar, geçicidirler ve bu dünyaya ait aletlerle elde edilmişlerdir. İkinci mutluluk tanımı ise kendisi için arzu edilen mutluluktur ki işte bu Farabî'nin sözünü ettiği nihai hedef olan mutluluktur.

Farabî felsefesinde ahlâkın mutluluğun alt konusu olduğunu söyleyebiliriz. Her ne kadar kategori olarak mutluluğun yeri metafizik bir nihai amaç olarak ahlâktan farklı bir yerde olsa da, ahlâk da mutluluğa ulaşılma usûlü olarak onunla iç içedir. Dolayısıyla mutluluk ahlâkın amacıdır.⁴⁸

Farabî'ye göre erdemli bir yönetimin süregeldiği yerde mutluluk kazanılabilir ve bu anlamda mutluluk sosyal bir başarıdır.⁴⁹ Ona göre ideal bir devletin yöneticisi de mutlu bir yönetici olmalı. Yani o, mutluluğu bilip onun nasıl kazanılabilirliği hakkındaki bilgiye en verimli biçimde yöneltme gücü kendisine olmalıdır.⁵⁰ Ona göre mutlu olma amacı edinmemiş toplumlar dahi erdemli toplum olma sınıfına dahil değildirler.⁵¹

Psikolojik ve sosyolojik alanda mutlu olmak tam da Farabî'nin bahsettiği şeydir. Ferdî mutluluğu, eğer bunu çilecilik, dünya ve maddeden el etek çekme biçimi olarak görürsek, bizi sosyoloji sahasında mutlu olma durumuna ulaştırmaz. Bu Farabî'nin bahsettiği bir mutluluk türü değildir. İçtimai anlamda mutlu olabilmek dünyadan ve onun bize sunduğu maddeden uzaklaşarak olmaz. Asıl meşakkatli olan ferdî mutluluğu yakalama çabasında olup (nefsi yenip) bunu tam da toplum içinde yapabilmektir. Çünkü birçok mutluluktan uzaklaştıracak etkiler toplumla beraber bize sunulabilir. Eflâtun'a göre insanı mutluluğa götürecektir şey, ne güzel yüzü ne kırışmamış cildi ne asil bir aileye ve çevreye sahip oluşu ne de etrafında koşulup emirleri yerine getirilen biri oluşudur. Bunların hepsi aynı anda bile bulunsa insanın mutlu olması için yeterli değildir. Onun için mutluluk elde edilmesiyle onu kazanacağı bir bilgi ve onu hayatına geçirmesiyle olacaktır.⁵²

Kitabü'l Cem'de Ahlâk Uzlaştırması Üzerinden Mutluluğa Bakış

Farabî, El-Cem Beyne Re'yeyi'l Hakimeyn adlı eserinde Eflâtun ve Aristoteles arasında ihtilafli görülen on üç konuyu uzlaştırır. Bu konulardan biri de ahlâk konusudur. Burada iki filozofun ahlâkın pratik karşılığının ne olduğu konusun-

47 Aydınlı, Y., (2008). *Farabî*. İstanbul: İSAM Yayınları, s.115.

48 Bolay, S. H., (2009). *Felsefe Doktrinleri ve Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Nobel Yayınları, s.256.

49 Bircan, H. H., (2008). *İslam Felsefesine Giriş*. İstanbul: Ensar Neşriyat, s.151.

50 Kılıç, C., (2015). *İslam Felsefesi Tarihi*. Ankara: Nobel Yayınları, s.82.

51 Kılıç, C., (2015). *İslam Felsefesi Tarihi*, s.84.

52 Farabî., (1974). *Mutluluğu Kazanma, Eflâtun Felsefesi-Aristoteles Felsefesi*, (Çev: H. Atay). Ankara: AÜİF Yayınları, s.65.

daki düşüncelerini de aktarır. Ahlâk konusunda iki filozofun birbirlerine zıt olan görüşlerini ele alan Farabî, onların düşüncelerini kendi felsefesince uzlaştırır.

Kitab'ül-Cem'de ahlâk konusu üzerinden Farabî uzlaştırmasına baktığımızda O önce Eflâtun'un ahlâkla ilgili görüşünü söyler. Eflâtun, ahlâk ile ilgili Devlet kitabında "doğuştan ahlâkî bir eğilimi olanların onu terk etmesi zordur" der. "Bu istenmeyen ahlâkî bir davranışla ilgili kopuş denemelerinin hepsi geçersiz olacak ve her denemede artarak devam edecektir" derken herhangi bir ahlâkî özelliğinden hoşlanmayıp bunu terk etmek isteyen insandan bahsetmektedir. Aristoteles'in ise ahlâk ile ilgili Nikomakhos'ta Etik'te söylediği şey ahlâkın değişebileceğidir. "O değişebilen bir davranış özelliği olmanın yanında doğuştan gelmez ve istenildiği takdirde değiştirilebilir" der. Farabî ise bu konuyu şöyle uzlaştırır: Bu konunun iki filozof arasında ihtilaf gibi görünmesinin sebebi, Aristoteles'in Nikomakhos'da sadece sosyal konulardan söz etmesi ve ahlâk üzerine konuşmuş olsa bile bunun sadece ahlâk kanunları ile ilgili olabileceğidir. Kanunlar hakkındaki ifadeler ise her zaman genel ve mutlak olur. Ayrıca her ahlâk mutlak olarak düşünülduğünde zorlukla da olsa değiştirilebilir. Diğer bir deyişle, değişmesi imkânsız olan ahlâk yoktur. Eflâtun ise çeşitli teoriler arasında kar-zarar muhasebesi yapar. Bunu yaparken siyasî yönden kabul edilebilir olanları, hangisinin daha zor, hangisinin daha kolay olduğunu dikkate alır. Hangisi yararlı ise onu ön planda tutar. Bilinmelidir ki belirli ve baskın bir ahlâkî yapının etkisinde büyüyen bir insanın ondan vazgeçebilmesi hakikaten zordur. Ancak zor demek imkânsız demek değildir. Aristoteles de ahlâkî değişimin bir kısım insanlar için diğerlerine nazaran daha zor olduğunu Küçük Nikomakhea (Magna Moralia) kitabında kabul eder ve bunların belirti ve engellerini açıklar. Böylelikle Farabî, iki filozof arasında karşılaştırma yapanların yanılgılarının, o sözlerin nerede ve hangi ilim dallarını dikkate alarak söylediklerini göz ardı etmelerinden kaynaklandığını söyler. Ardından şu açıklamayı yapar: "İnsanda var olan ahlâk tabii bir şeyken yeni bir ahlâk edindiğinde buna alışkanlık dememiz, bu alışkanlığın sürdürülmeye devam etmesiyle insan üçüncü bir ahlâk edinirse bu yeniye nispetle artık ikincisinin tabii ahlâk olması anlamına gelir. Bu nedenle ahlâk konusunda "Bazı ahlâk vardır ki tabiidir" denilmesini ahlâkın değişmemesi olarak anlayamayız."⁵³

Burada Farabî'nin uzlaştırmasına baktığımızda, Eflâtun için kişinin huyunu terk etmesi zordur şeklindeki söylentiler ve Farabî'nin dediği gibi herhangi bir yerden yani bir kesitten alınan herhangi bir bilgi bütün için doğru olmayabilir düşüncesi bu konuda kesindir. Zira Şölen'de⁵⁴ şöyle geçmektedir: "Yalnızca beden değil, ruhen de davranışlar, huylar, kanılar, arzular, zevkler, üzüntüler, korkular, bunların hiçbiri kimsede aynı kalmaz; tam tersine bazıları doğar, bazıları yok olur" (Şölen, s.136) Buradan yola çıkarak diyebiliriz ki, huy, karakter ve ahlâkî eğilimler değişebilir. Kişi böylece mutluluğa ulaşma yolunda kendindeki huy ve karakter yapısını tanıyıp düzeltebilir ve "en mutlu" olma yolunda ilerleyebilir.

53 Kaya, M., (2010). *İslam Filozoflarından Felsefe Metinleri*. İstanbul: Klasik Yayınları.

54 Platon., (2014). *Şölen*, (Çev: Çoraklı E.). İstanbul: Alfa Yayınları, s.136.

Farabî'nin ahlâk konusundaki bu iki görüşün aynı noktada birleşebileceğini söylemesi onun genel felsefesine uygun bir tutumdur. Zira o, felsefenin, bilginin ve hakikatin tek bir gerçek üzerine inşa edildiğini söylemektedir.

Gerek Aristoteles'te gerek Farabî'de mutluluk için bu dünya önemlidir; çünkü bu dünyada mutluluk kazanılır diğer dünyada ise elde edilir. Farabî'de madde inkârının olmadığını bildiğimizde, madde içinde iradî bir sıyrılma ile mutluluğa götüren yolları tercih vardır.⁵⁵ Böylelikle dünya âhiretin tarlası olmuş olur. Her adımda maddeden arınıp mânâyâ yaklaşan insan böylece Tanrı'ya yaklaştığı oranda mutluluğa da yaklaşmış olur. Felsefe nasıl ki hakikatin bilgisini aramaktır bunu mutluluğun bilgisini arama şeklinde de tanımlayabiliriz. Çünkü mutluluk insanın hakikâttir. Farabî'de insanın yaratılış amacını anlaması ve bu anlayışın insanı mutluluğa ulaştıracağı bilgisi açıktır.⁵⁶

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Mutluluk, birçok felsefî sistemin üzerine inşa edildiği, insanın yaşama amacı olan temel konulardan biridir. Mutluluk, bir insanın ulaşabileceği en son noktadır. Bu anlamda mutluluğun mahiyeti, ona ulaşma yolları onu bu yollar aracılığı ile tanımlama çabaları oldukça önemlidir.

Düşünce tarihinin temel taşlarından Aristoteles için mutluluk hayatın nihai hedefidir, o ancak kendisi için istenebilir. Onun felsefesinde mutluluğun gerek madde dünyasında gerek manen bir yeri olduğuna dair kabul görüşler gerekse içtimai hayatta yerinin olduğu açıktır. En değerli hedef olan mutluluk ancak orta yolu bulup denge unsurlarını keşfettikten sonra yakalanabilir bir şeydir. Bu anlamda beden ve ruhun çıkarlarının birbirinden ayrı düşmediğini savunan Aristoteles, mutlu olabilmek için akıl aracının kullanılması gerektiğini söyler, mutluluk onu talep etmeksizin başımıza talih kuşu gibi düşen bir şey değildir. Talep etmek ve onu istemek bunu yaparken aklın nimetlerinden faydalanmak, mutluluğa götüren yolda yapılması gerekenlerdir.

Felsefe tarihinin uzlaştırmacı ve bu yöntemi esas alarak kendi özgün sistemini kuran muallim-i sâni (ikinci öğretmen) Farabî için mutluluk tıpkı Aristoteles'teki gibi hayatın en değerli ve önemli hedefidir. Ona göre insan mutlu olmayı Allah'ın yaratılıştaki insan üzerine giydirdiği fıtrat gereği ister, bu doğasında hali hazırda mevcuttur.

Mutlu olma eyleminin ahlâk ile ilgili olduğunu düşünen Farabî onun iyi ile bağlantısını kurar. Ona göre yapılan her iyi iş mutluluk yolunda atılmış bir adım sayılmaktadır. En mutlu kişi en iyi eylemde bulunan kişidir. Dolayısıyla mutlu olma yolunda çaba gösteren kimse olabilecek en ahlâkî çabayı sergilemektedir.

55 Aydınlı, Y., (2008). *Farabî*, s.117.

56 Öçal, Ş., (1998). *Farabî: Dinin Felsefeleştirilmesi Ya da Erdemli Şehir'de Vahyin Rasyonel Savunusu. Kırıkkale Üniversitesi SBE Bilim Yol Dergisi*, (1), s.14-16.

Ayrıca Aristoteles'te olduğu gibi mutluluk ancak ve ancak kendisi için istenir. Zaten mutlu olanın isteyecek başka bir şeyi kalmamıştır. Bu isteyiş belirli bir iradî fiili de beraberinde getirir. Gelişigüzel bir davranış şeklinden öte o akıl ile iradenin ortak çalışması ile bizzat iyiliği ve nihayetinde mutluluğu talep etmektir. Farabî'de bu isteyiş hayat boyu sürmeli ve kesintiye uğramamalıdır. Mutluluğa ulaşma yolunda dengeli orta yol düşüncesi Aristoteles ve Farabî'de ortakır. İfrat ve tefritten uzak orta yol mutluluğun geçtiği yoldur. Bu yolun insan ve toplum yararı gözetmesi gerekir. Bu anlamda mutluluk sosyal bir başarıdır. Fizikî gereksinimler ve haz ile ilgili dürtülerin terbiye edilmesi lazım gelir. Bu tam olarak nefsin isteklerini her konuda terbiye etmektir. Ruh ancak bu terbiye ediş sayesinde kendisini gösterebilecek ve gerçek mutluluğu bu kirden arındıkça/temizlendikçe görebilecektir. Ruh, özgürlüğü arayacak ve onun bu arayışı ona mutluluğu getirecektir. İnsan teslim olmadan, evrenin, kendinden yüce gücün kanun koyuşlarına boyun eğmeden mutlu olamayacaktır. Bunun dışındaki arayışlar yanlış yerlere kayacaktır. Ardından teslimiyet bize mutluluğun adresinin değişmediğini gösterecektir, tıpkı iyinin kaynağının değişmediği gibi. Farabî burada zannedilen mutluluktan uzaklaşmak ve gerçeğe yaklaşmak gerektiğini söyler. Onun felsefesinde cilehane kültürüne yer yoktur. Mutluluk arayışı toplum içinde ve toplumla olur.

Farabî'nin El-Cem Beyne Re'yey'il Hakimeyn eserinde Eflâton ve Aristoteles'in görüşlerini uzlaştırdığı on üç ana konudan biri ahlâktır. Burada ahlâkın mutluluktan ayrı bir konu olmadığını göz önünde bulundurursak Farabî için ahlâkın değişmez bir kaynağı vardır. İyi ve mutluluk, kişiden kişiye değişmez. Onun uzlaştırmadaki hassasiyetine dikkat edecek olursak kendi felsefî sistemi içerisindeki birlik düşüncesi ahlâkın ve mutluluğun kaynağı yine aynı yere refere edilecektir. Bu açık bir şekilde Tanrı'dır. Onun uzlaştırma çabası ve felsefesi İslâm düşüncesinin etkisindedir. O, olay ve bilgilere bu gözle bakar. Elbette yorumlarını sadece kendi yorumu olarak geçiştirmez, kaynaklarını Eflâton ve Aristoteles'in kendi eserlerinden alıntılarla kesinleştirir.

Mutluluğun nerede kazanılacağı sorusunun cevabı olarak Aristoteles'te ne sadece bu dünyada madde ile erişilebilecek bir şeydir ne de bu dünyasız ruhun kazanmadığı bir şeye sahip olmasıdır. Çünkü mutluluğun irade ile ilgili olduğunu ve talep etmek gerektiğini söylemiştik. Farabî'de ise aynı şekilde dünya mutluluğun kazanılması için bir fırsat yeridir. Onun bu düşüncesi İslâm inancıyla örtüşmektedir. Zira Kur'an-ı Kerim'de iyilerin gideceği yerin onları memnun ve mutlu edecek bir yer (cennet) olduğu söylenmiştir (Mutaffifin Suresi, 22-28. Ayetler). Cennet ise mutluluktur. Buradan yola çıkarak iyilerin mutlu kimseler olduğunu söyleyebiliriz. Farabî'nin iyi ve mutlu kimseler tanımlamaları Kur'an-ı Kerim'den izler taşır.

Kaynakça

- Adamson P, ve Taylor R. C., (2008). Druart, T. E., Metafizi., *İslam Felsefesine Giriş*, (Çev: Kaya M. C.). İstanbul: Küre Yayınları.
- Aristoteles., (1995). *Retorik*, (Çev: M. H. Doğan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Aristoteles., (1999). *Eudemos'a Etik*, (Çev: S.Babür) Ankara: Dost Kitabevi.
- Aristoteles., (2010). *Metafizik*, (Çev: A. Arslan). İstanbul: Sosyal Yayıncılık.
- Aristoteles., (2010). *Politika*, (Çev: M. Tuncay). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aristoteles., (2014). *Nikomakhos'a Etik*, (Çev: Z. Özcan). Ankara: Sentez Yayınları.
- Arslan, A., (2006). *İlkçağ Felsefe Tarihi 2*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Arslan, A., (2007). *İlkçağ Felsefe Tarihi 3*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ateş, A., (1950). *Farabî Tetkikleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Aydınlı, Y., (2004). Farabî'nin Bilgi Anlayışına Genel Bir Bakış. *Bilimname Dergisi*, 4 (1), 5-16.
- Aydınlı, Y., (2016). Farabî'nin Kitâbu İsbâgü'ci Ey El-Medhal adlı Eseri. *Diyanet İlmî Dergisi*, 52 (1).
- Aydınlı, Y., (2008). *Farabî*. İstanbul: İSAM Yayınları.
- Bayrakdar, M., *İslam Felsefesine Giriş*. Ankara: AÜİF Yayınları.
- Bayraklı, B., (2016). *Farabî'de Devlet Felsefesi*. İstanbul: Düşün Yayıncılık.
- Bircan, H. H., (2008). *İslam Felsefesine Giriş*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Bolay, S. H., (2005). *Aristoteles Metafiziği ile Gazzalî Metafiziğinin Karşılaştırılması*. Ankara: MEB Yayınları.
- Bolay, S. H., (2009). *Felsefe Doktrinleri ve Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Butterworth, C. E., Adamson P. ve Taylor R. C. (2008). *İslam Felsefesine Giriş*, (Çev: M. C. Kaya). İstanbul: Küre Yayınları.
- Cevizci, A., (1999). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Corbin H., (2010). *İslam Felsefesi Tarihi Cilt 1*, (Çev: H. Hatemi). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çilingir, L., (2003). *Ahlâk Felsefesine Giriş*. Ankara: Elis Yayınları.
- Fahri, M., (1987). *İslam Felsefesi Tarihi*, (Çev: K. Turhan). İstanbul: İklim Yayınları.
- Farabî., (1974). *Mutluluğu Kazanma, Eflâtun Felsefesi-Aristoteles Felsefesi*, (Çev: H. Atay). Ankara: AÜİF Yayınları.
- Farabî., (1985). *Eflâtun Kanunlarının Özeti*, (Çev: F. Olguner). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Farabî., (1990). *Şeriât'it Ul-Yakîn*, (Çev: M. Türker Küyel). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Farabî., (2008). *Harfler Kitabı (Kitâbu'l-Hurûf)*, (Çev: Ö. Türker). İstanbul: Litera Yayıncılık
- Farabî., (2011). *İdeal Devlet (El-Medinetü'l-Fâzıla)*, (Çev: A. Arslan). Ankara: Divan Yayınları.
- Farabî., (2011). *İlimlerin Sayımı (İhsâu'l-Ulûm)*, (Çev: A. Arslan). Ankara: Divan Yayınları.
- Farabî., (2012). *Mutluluğun Kazanılması*, (Çev: A. Arslan). Ankara: Divan Yayınları.

- Farabî.,(2012). *Kitabu'l-Burhân*, (Çev: Ö. Türker-Ö. Mahir Alper). İstanbul: Klasik Yayınları.
- Gökberk, M., (1999). *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hammond, R., (2001). *Farabî Felsefesi ve Ortaçağ Düşüncesine Etkisi*, (Çev: G. Küken – U. Nutku). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Hançerlioğlu, O., (2006). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kaya, M., (2010). *İslam Filozoflarından Felsefe Metinleri*. İstanbul: Klasik Yayınları.
- Kılıç. C., (2015). *İslam Felsefesi Tarihi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Korkut, Ş., (2012). Meşşâî Geleneğin Kurucu Filozofu: Farabî. İçinde B. A. Çetinkaya (Edt.), *İslam Felsefesi Tarihi*. Ankara: Grafiker yayınları.
- Korkut, Ş., (2015). *Farabî'nin Siyaset Felsefesi*. Ankara: Atlas Yayınları.
- Laertios, D., (2007). *Ünlü Filozofların Yaşamları ve Öğretileri*, (Çev: C. Şentuna). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Leaman, O. ve Nasr, S. H., (2007). *İslam Felsefesi Tarihi*, (Çev: H. T. Başoğlu-Ş. Öçal). İstanbul: Açılım Kitap.
- Mahdi, M., (1962). *AlFarabî's Philosophy of Plato and Aristotelestle*. New York: The Free Press of Glencoe.
- Netton, I. R., (2005). *Farabî ve Okulu*, (Çev: M. Vural). Ankara: Elis Yayınları.
- Öçal, Ş., (1998). Farabî: Dinin Felsefeleştirilmesi Ya da Erdemli Şehir'de Vahyin Rasyonel Savunusu. *Kırkkale Üniversitesi SBE Bilim Yol Dergisi*, (1).
- Öçal, Ş., (2013). Varlığın Halleri: Farabî'ye Göre 'Varlık'ın Ontolojik, Dilsel ve Mantıksal Anlam-ları. *Felsefe Dünyası*, 57 (1).
- Özcan, E.S., (2006). *Doğunun Öğretmeni Farabî*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Özcan, H., (2005). *Farabî'nin İki Eseri (Fusûlü'l-Medenî, Tenbîh Alâ Sebîli's-sa'âde)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Özgen, M. K., (1997). *Farabî'de Mutluluk ve Ahlâk İlişkisi*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Özgen, M. K., (2007). *Mutluluk Problemi*. İstanbul: Artus Yayınları.
- Platon., (2014). *Şölen*, (Çev: Çoraklı E.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Platon., (2001). *Timaios*, (Çev: E. Güney – L. Ay). Ankara: MEB Yayınları.
- Ross, W. D., (2014). *Aristoteles*, (Çev: A. Arslan). Ankara: Kabalcı Yayınları.
- Soccio, D.J., (2010). *Felsefeye Giriş Hikmetin Yapıtaşları*, (Çev: K. K. Karataş). İstanbul: Kaknüs Ya-yınları.
- Şerif, M. M., (2000). *Klasik İslam Filozofları Ve Düşünceleri*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Taylan, N., (1997). *İslam Düşüncesinde Din Felsefeleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fa-kültesi Yayınları.
- Topdemir, H. G., (2010). *Farabî*. İstanbul: Say Yayınları.
- Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, yıl: 1995, cilt: 12.
- Yıldırım, C., (2004). *Ansiklopedik Çağdaş Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Doruk Yayınları.

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİNDE ÇALIŞAN KADIN PERSONELİN BOŞ ZAMAN DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Gülden Filiz ÖNAL¹

Öz

Bu araştırmanın temelini Kırıkkale Üniversitesi'nde çalışan kadın personelin boş zaman değerlendirme etkinliklerinin incelenmesi oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Kırıkkale Üniversitesi'nde çalışan ve Kırıkkale'de yaşayan kadın personel oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Araştırma için hazırlanan 25 soruluk anket ön-test uygulamasından sonra incelenerek ve uzman görüşleri alınarak tekrar düzenlenmiştir. Toplanan veriler, frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır. Anket 118 akademik, 190 idari personel olmak üzere toplam 308 bayan personelin mail adreslerine gönderilmiştir. Yapılan araştırmanın sonucuna göre kadın personelin çoğu boş zaman bulamadıklarını, var olan boş zamanları da verimli değerlendiremediklerini belirtmişlerdir. Bu çalışma sonucunda, Kırıkkale ilindeki kültürel etkinliklerin ve tesislerin de yetersiz olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kadın, Üniversite, Boş Zaman, Etkinlik

Investigation of Leisure Activities Assessment of Women Staff at Kırıkkale University

Abstract

The basis of this research is the examination of leisure time activities of working women staff at Kırıkkale University. The sample of the working is the female staff living in Kırıkkale. Survey form was used as data collection tool. The questionnaire prepared for the research was rearranged after the pre-test application and the opinions of the experts were taken. The collected data, frequency (f) and percent (%) distributions are presented and interpreted in tabular form. The questionnaire was sent to the mail addresses of a total of 308 female staff, 118 academic and 190 administrative personnel. According to the result of the research done, half of the employees stated that they cannot find free time. Existing free time is also not considered productive. As a result of this study, it has been observed that the cultural activities and facilities in Kırıkkale province are inadequate.

Keywords: Female, University, Leisure Time, Activities

1 Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü, E-posta: filizonal66@yahoo.com.tr

Giriş

Zaman: Bir işin, bir oluşun içinde geçtiği, geçeceği veya geçmekte olduğu süre, vakit (TDK, 2017).

Tezcan (1982)'a göre ise zaman, "insan hayatının uzun ya da kısa süreli yinelenmesi imkânsız başlangıcı ve sonu belli saat birimi ile ölçülebilen bir bölümüdür" (Akyüz, 2015, s. 9).

Zaman, süre olarak aynı olsa bile insanların buldukları duruma göre farklı algılanabilir. Mesela, derste planladığı biçimde konusunun tamamını anlatamayan bir öğretmene göre ders saati çok kısa, dersten sonra arkadaşlarıyla sinemaya gitmek isteyen bir öğrenci için aynı ders saati çok uzun gelebilir.

Bennet (1992) ye göre, zamanın kıymetini anlayan insanlar, ondan en iyi şekilde nasıl yararlanabileceklerini de iyi bilirler. Devrimizin meşhur yazarlarından biri zaman için şunları söylüyor: "Yaşamak için zamanı fırsat bilin; çünkü varlığımızın sebebi budur. Zamanı öldürmek en büyük suikasttır. Çalışmak için zaman ayırın başarının sırrı buradadır. Düşünmek için zaman ayırın, çünkü ancak bu sayede kuvvet kazanabilirsiniz" (Akyüz, 2015, s. 10).

Zaman ancak verimli kullanıldığında anlam kazanır. Bu da bireylerin ne yapıp yapamayacağını belirleyebilmesiyle, yani kendini iyi tanımasıyla mümkündür. Her bireyin yetenekleri ve kapasiteleri yönünde tanınması ve geliştirilmesi için öncelikle ailesinin sonrasında ise alan uzmanlarının yönlendirmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bireyin dış dünyayla tanışıp sosyalleşmeye başladığı eğitim hayatıyla birlikte aile-öğretmen (özellikle uzman görüşleri) iş birliği çok önemlidir. Bu sayede birey, zamanının her anını verimli ve etkin şekilde kullanmayı öğrenecek, kaygıyı azaltacak ve dolayısıyla başarısını arttıracaktır.

Birey için çok değerli bir kavram olan zaman, çalışma zamanı ve boş zaman olarak iki grupta ele alınabilir. Çalışma zamanı, temelde bireyin para kazanmak ve geçimini sağlamak üzere; işinin gerektirdiği çalışmaları yapmak, işine gitmek üzere yolda geçirdiği süre ve işiyle ilgili yapmak zorunda olduğu mesleki faaliyetlerdir. Boş zaman ise bütün bu saydıklarımızın dışında kalan zaman dilimidir. Çalışma zamanı büyük oranda yöneticiler tarafından programlanır. Ancak boş zamanın programlanması yani verimli ya da verimsiz kullanılması tamamıyla bireyin vereceği kararlar doğrultusunda olacaktır. Zamanın kötü ve verimsiz kullanılması sonucunda ortaya çıkabilecek her türlü olumsuzluk, öncelikle bireyi ve dolaylı olarak ta toplumu etkileyecektir.

İnsanlar çalışma dışındaki boş zamanlarında dinlenmekten ve sevdikleri ile hoş vakit geçirecek işlerle uğraşmaktan zevk duymaktadırlar. Bu nedenle, çalışma dışındaki geçirilen zaman, insanlar için büyük önem taşımaktadır (Şahin, Akten ve Erol, 2009).

Boş zaman (leisure), kişinin mesleksi, ailesel ve toplumsal ödevlerini ve hayatını devam ettirebilmesi için zorunlu olan faaliyetleri yerine getirdikten sonra, özgür iradesiyle yapabileceği dinlenme, eğlenme, bilgi ve becerilerini geliştirme, toplumsal yaşama gönüllü olarak katılma gibi uğraşları gerçekleştirebileceği zaman dilimidir. Boş zaman, zorlama duygumuzun en az olduğu, kendi yargı ve seçimlerimize göre kullanılan isteğe bağlı zamandır.

Bir başka tanımda ise: 1. Uyumak, yemek ve çalışmak için ayrılan zamanın dışında kalan zaman. 2. Dinlenmeye, gezmeye ve eğlenmeye ayrılan zaman (ing.: leisure, spare time) (TDK, 2017).

Boş zaman faaliyetleri geçmişte, modernite öncesi boş zaman ve sanayileşme sonrası boş zaman olarak iki bölümde incelenmiştir.

Antik Yunan'da boş zaman, iyilik, güzellik, hakikat ve bilgi gibi dünyanın üstün değerleriyle uğraşmak, bunlar üzerine düşünmek olarak anlaşılmıştır. Bu düşünceye göre, boş zaman, bir şey yapılmayan zaman değildi. Aksine, seçkinlik, derin düşünme, estetik hazlar ve beğeni oluşturma zamanıydı. Boş zaman bir ölçüde ruhun arındırılması, derin düşünömsellik yüklü bir zaman olarak görülüyordu. Boş zaman, bu yüzden iş/çalışmayla ilişkilendirilmekten uzak idi. İş-boş zaman algısı, sınıfsal düzeyde farklı değer ve ayrışımaya sahipti. Çalışma alt sınıfa özgü bir etkinlik iken, boş vakit seçkinlere/iktidar çevrelerine ait bir ayrıcalıktı. Seçkinler (aristokratlar) ile az okumuşların ve kölelerin boş zamandan anladıkları ve bu zamanı kullanma biçimleri farklıydı (Gediz, 2012. akt., Akyüz, 2015, s. 19).

Orta Çağın sonlarında, boş zaman gösteriş, lüks, zevk ve israf haline dönüşmüştür. Boş zaman kullanımı köle gibi çalışmaya karşı bir asalet göstergesi olmuştur (Vaux, 1998). Sanayi devrimiyle birlikte ise boş zaman faaliyetleri teknikleşmiş ve kitleselleşmiştir (Sevil, 2012, s. 5).

Boş zaman ile ilgili çalışmalar ilk olarak ABD'de 1950'li yıllarda sosyo-ekonomik yapı ve etkinliklere katılım arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır (Mansuroğlu, 2002, s. 54).

Çağdaş toplumlarda boş zamanı değerlendirme, bireyin yaşam kalitesini artıran ve geliştiren en önemli unsurlardan birisi olup, bireyin kendisini keşfetmesine, yenilemesine ve ortaya koyabilmesine katkı sağlamaktadır. Yalnızca bireysel değil, toplumsal ve ulusal açıdan da boş zamanı değerlendirme son derece önemli olup; kültürlerarası iletişime ve anlayışa katkıda bulunurken, küresel toplumda bireyin deneyimlerini zenginleştirmede güçlü bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda boş zamanı değerlendirme, bireyin yaratıcılığını, keşfetme duygusunu ortaya çıkartma fırsatları sağlayarak değişimi desteklemekte ve kolaylaştırmaktadır (Edginton, 2007).

Günümüzde insanların sahip olduğu en büyük problem "zaman darlığı"dır. Çalışan insanların genellikle yapacakları çok şey olmasına rağmen, kişisel hayat-

ları için zamanları çok azdır. Dolayısıyla birçok insan sorumluluklarının altında ezilmektedir. Tüm bunların üstesinden gelebilmek ancak insanın ne yapmak istediğini ve kendisi için nelerin gerçekten önemli olduğunu değerlendirmesiyle mümkündür (Aydoğan ve Gündoğdu, 2006, s. 218).

Teknolojinin gelişimiyle beraber aslında insanların daha çok boş zamanı olması gerektiği düşünülürken birçok insan işlerinin içinde kaybolduğunu hatta kendine ayıracak boş zamanı olmadığını belirtmektedirler. Hâlbuki bir değerlendirme yapıldığında, insanların vakitlerini çoğunlukla gereksiz işlere harcadıkları görülecektir. Mesela bir birey hayatındaki en önemli önceliğinin işi olduğunu belirtiyorsa, o kişinin ailesi, sağlığı, arkadaşlık ve akrabalık ilişkileri bu durumdan olumsuz etkileniyor olabilir. Bu nedenle bireyler, zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak dışında kalan zamanlarını özel hayatına olumlu katkılar sağlamak üzere değerlendirmeye çalışmalıdır.

Zamanın değerini en iyi çalışan insanlar bilir. Buna rağmen çoğu çalışan insan çalışma zamanlarına verdikleri önemi boş zamanlarına vermezler, boş vakitlerini iyi değerlendiremezler. Hâlbuki paranın tekrar kazanılabileceği, ama giden zamanın geri gelmeyeceğinin unutulmaması gerekir. Buna rağmen birçok insanın dakikaları, saatleri, hatta yılları sorumsuzca çarçur etmesine rağmen bir kuruşu bile boşa harcamaması oldukça dikkat çekicidir (Morgan, 1985).

Günümüzde insanlar yaşadıkları evre, gelişen teknoloji ile birlikte hızlı tüketen ve yaşayan bireylere dönüşmüştür. Bu durum fizyolojik ve psikolojik bozulmalara neden olmaktadır. İnsanların taşıdığı iş yoğunluğu bununla beraber stres, yorgunluk, biyolojik değerismeler, hareketsizliğin getirdiği hastalıklar, psikolojik rahatsızlıklar, yorgunluk, yaşadığı çevrede yeşil alanların azalması, nüfus artışı, ekonomik gelişmeler, endüstrinin gelişmesiyle birlikte, makinelerin ve robotların kullanımı ile insan gücüne düşen ihtiyacın azalmasına paralel olarak beraberinde boş zamanın artmasını getirmiştir (Akcan, 2010).

Günümüzde zamanın boşa harcanmasının en önemli nedeni bilgisayar, internet, televizyon, video gibi teknolojik icatlardır. Aslında insan hayatına çok faydası olan bu araçların zamanı almasını önlemek için bunlara belirli zaman sınırlamaları koymak yararlı olacaktır (Aydoğan ve Gündoğdu, 2006, s. 220). Böylece insanlar hem iş hem de iş dışındaki zamanları daha etkili kullanma fırsatını elde edeceklerdir.

Yapılan araştırmalar bir insanın bir günde ortalama on buçuk saat çalıştığını, ortalama dört saatini de ev işi ve ocuk bakımı gibi diğer işlerine ayırdığını göstermiştir. Bir insanın sekiz saat de uyuduğunu düşününce boş zaman olarak geriye bir buçuk saat kalmaktadır. Buradan çıkan sonuca göre insanların kendilerini stresli hissetmelerinin çok doğal olduğu bir gerçektir. Aslında zamanı etkili bir şekilde kullanabilmek için insanın bir süper kahraman olması gerekmez. Tam gün çalışıp boş zamanlarında ders çalışan, ocuk yetiştiren, bir evi çekip eviren,

sosyal aktivitelerde aktif roller alan ve üstüne üstlük bir de kitap yazan insanlar bulunmaktadır. Eğer işler yetiştirilemiyorsa yapılması gereken ilk üç şey öncelikleri belirlemek, gereksiz işleri elemek ve günleri doğru ve etkin bir şekilde planlamaktır (Martin, 2005. Akt. Aydoğdu ve Gündoğdu, 2006, s. 218).

Boş zaman çift yönlü olup; sanat, müzik ve bilimden zevk alma, sağlık, kuvvet ve yeteneklerimizi geliştirme ve yaratıcılığımızın açığa çıkmasını sağlayabileceği gibi bunların tam tersine başıboşluk, sıkıntı, bunalım ve düzensizliği doğurabilir. Günümüzde hayatın getirmiş olduğu zorluklar ve stres karşısında yıpranan insanın; çalışma verimini, sağlığını ve psiko-sosyal düzeylerini hareketsiz hayat tarzı etkilemektedir. Bunlara bir de hareketsizlik eklendiğinde vücut her türlü hastalığa açık hale gelmektedir. Kalp hastalıkları, şişmanlık, bağışıklığın kaybı, iş gücü ve verimin azalması, sık, sık hastalanma ve tedaviye cevap verememe gibi sayabileceğimiz sayısız sakıncalar hareketsiz yaşantı ve giderek artan yaşam güçlüklerini birer sebep olarak sayabiliriz. Spor yapan kişilerin kendilerine güveni daha fazla, çevresiyle ve arkadaşlarıyla uyumu daha iyi, ruhsal sağlıkları daha dengeli ve düzenlidir. Sağlık için egzersizin temel amacı hareketsiz bir yaşantının neden olduğu organik ve fiziki bozuklukları önlemek veya yavaşlatmak için ve beden sağlığının temeli olan fizyolojik kapasiteni yükseltmek, fiziksel uygunluğu ve sağlığı uzun yıllar muhafaza etmektir (Zorba, 1999).

Bu sayede özellikle çalışan kadınların işleri daha sistematik ve düzenli hale gelecek ve kendilerine daha çok kaliteli zaman ayırabilecekler ve dolayısıyla kendilerini daha zinde ve rahat hissedeceklerdir.

Her toplumda ve her dönemde kadınlar farklı çalışma ortamları ve üretim faaliyetleri içinde yer almışlardır. Pek çok toplumda kadınların toplumsal statü kazanımı konusunda ciddi mücadeleler verdikleri önemli bir gerçektir. Kadın sorunlarının ortaya çıkarılması amacıyla çalışmaların önem kazandığı ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin hala devam ettiği günümüz toplumlarında refah seviyesinin yükseltilmesi ve kalkınmanın sürdürülebilmesi bakımından kadın eğitimi ve istihdamı önem arz etmektedir. Eğitim-öğretim kurumlarının en üst halkası olan üniversitelerin ise toplumsal yaşamda ayrı bir önemi bulunmaktadır. Üniversite kavramı, dünyada olduğu gibi ülkemizde de önemine dikkat çekilen, farklı bakış açıları bakımından uzun yıllardır tartışılan bir kavram olma özelliğini korumaktadır. Konunun önemsenmesinin temelinde, kuruluşundan günümüze üniversitelerin toplumsal yaşamın gelişimine etkileri ve sosyo-ekonomik beklenti düzeyinin yüksek olması yatmaktadır (Önal, 2017).

Komşuoğlu'nun (2015) ifade ettiğine göre;

21. yüzyılda artık toplumsal cinsiyet eşitliği politikaları kamusal alanda devlet tarafından uygulanmaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitliği ve adaleti, demokrasinin temel bir ilkesidir, kalkınmanın ve refah toplumunun en önemli öğelerinden biridir. Bu anlayış ulusların insan hakları belgelerinde, uluslararası sözleşmelerde

ve yasalarda yer almaktadır. Bu alanda hukuki zeminin güçlendirilmesine rağmen bu hakların hayata geçirilmesinde, uygulamada ciddi zorluklar, haksızlıklar yaşanmaktadır.

Yükseköğretim Kurulunda bu hassasiyetler dikkate alınarak 29/05/2015 tarihinde Akademi Kadın Çalışmaları ve Sorunları Birimi kuruldu ve bu alanda çalışmalar yapacak bir komisyon oluşturuldu.

Bu konuda üniversitelerde ve akademik alanlarda yapacağımız çalışmalar Türkiye'nin geleceğine yönelik güçlü isteklerimizi ifade etmektedir. Üniversitemizde okuyan öğrencilerimizin %43'ü kız öğrencilerdir, genç akademisyenlerimizin %40'ı da kadınlardır. Geleceğin Türkiye'sinde söz sahibi olacak bu neslin, kadınların ve erkeklerin toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadının insan haklarının korunmasına bilinçli bir duyarlılıkla yetişmesinin gayreti içindeyiz. Ayrıca üniversitemizde kadına şiddet, kadınların iş yerlerinde maruz kaldığı psikolojik tacizler, gündelik yaşam pratiklerinde cinsiyetçi değer ve yargılar gibi sorunlar, derslerle, seminerlerle, bilgilendirme ve farkındalık yaratma politikaları ile anlatılacaktır. Yaygın olarak sürdürülecek bu çalışmalarla yön gösterici olmak ve konu ile ilgili temel değerler oluşturabilmek hedeflenmektedir.

Bu çalışmaların nihai hedefi kadınların sosyal ve ekonomik konumlarını güçlendirmek, ülke ekonomisine katkılarını artırmak, karar mekanizmalarında, liderlik konumlarında varlıklarını desteklemek ve üniversitemizde bu tip çalışmaların daha fazla önünün açılmasına gayret etmektir. Bu alanda hepimizin birlikte göstereceğimiz çabalarla başarıya ulaşacağımıza inanıyorum (YÖK, 2017).

Kırıkkale Üniversitesi'nde çalışan kadın personelin boş zamanlarını değerlendirme durumları nasıldır? sorusuna cevap aranacaktır.

Alt problemler

1. Kırıkkale Üniversitesi'nde çalışan kadın personelin demografik özellikleri nasıldır?
2. Kırıkkale Üniversitesi'nde çalışan kadın personelin bireysel özelliklerine göre boş zaman değerlendirmeleri nasıldır?
3. Kırıkkale Üniversitesi'nde çalışan kadın personelin müzikle ilgileri ve kurumdaki müzik faaliyetlerine göre boş zaman değerlendirmeleri nasıldır?
4. Kırıkkale Üniversitesi'nde çalışan kadın personelin il düzeyinde boş zaman değerlendirmeleri nasıldır?

Araştırmanın Amacı, Kapsamı ve Yöntemi

Bu çalışmanın temel amacı, Kırıkkale Üniversitesi'nde çalışan kadın personelin boş zamanlarını değerlendirme biçimlerini belirlemektir. Araştırmada veri

toplamak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden anket tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla ilgili literatür taranarak uzmanların da yardımıyla anket formu oluşturulmuştur. Örneklem olarak Kırıkkale Üniversitesi'nde çalışan ve Kırıkkale'de ikamet eden kadın personel seçilmiştir. Nisan-Mayıs 2016 tarihinde uygulanan anket, Kırıkkale Üniversitesi Personel Daire Başkanlığı biriminden elde edilen, 118 akademik, 190 idari personel olmak üzere toplam 308 kadın personelin mail adreslerine gönderilmiştir. Ancak sadece 23 akademik ve 20 idari personelden geri dönüş olmuştur. Daha sonra yapılan kişisel görüşmelerde bunun sebebinin, mail adreslerinin aktif olarak kullanılmadığından kaynaklandığı belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen veriler alt problemler doğrultusunda çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Birinci alt problemde yer alan dört soru; Kırıkkale Üniversitesi'nde çalışan kadın personelin yaş, eğitim durumu, medeni durum ve çocuklarının olup olmadığına ilişkin demografik özelliklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 1. Demografik özelliklere ilişkin dağılım

Demografik Sorular	Akademik		İdari		
	f	%	f	%	
Yaş	18-25	4	17	2	10
	26-33	10	43	4	20
	34-40	6	26	9	45
	41 ve üzeri	3	13	5	25
Eğitim Durumu	Lisans	4	17	12	60
	Yüksek Lisans	9	39	1	5
	Doktora	10	43	1	5
	Diğer	--	--	6	30
Medeni Durum	Evli	17	74	13	65
	Bekâr	6	26	7	35
Çocuğunuz Var mı?	Evet	11	48	11	55
	Hayır	12	52	9	45

Tablo 1 de görüldüğü gibi, ankete katılan akademik personelin %13'ü, idari personelin ise %25'i orta yaş grubu çalışanlardır. Beklendiği üzere akademisyenlerin önemli bir çoğunluğu yüksek lisans ve doktora mezunu iken, idari personel ağırlıklı olarak lisans eğitimi almıştır. Medeni durumda ise evli olma oranı akade-

misyenlerde %74 iken çocuk sahibi olma durumu %48, idari personelde evli olma durumu %65 iken çocuk sahibi olma oranı ise %55' tir.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

İkinci alt problemde yer alan beş soru, Kırıkkale Üniversitesi'nde çalışan kadın personelin bireysel özelliklerine göre boş zaman değerlendirmelerine ilişkin durumu ortaya koymaktadır.

Tablo 2. Bireysel özelliklere ilişkin dağılım

Demografik Sorular		Akademik		İdari	
		f	%	f	%
Kaç yıldır Kırıkkale'de ikamet ediyorsunuz	1-5 yıl	11	48	5	25
	6-10 yıl	6	26	1	5
	11 yıl ve üzeri	6	26	14	70
Etkinlik için boş zaman bulabiliyor musunuz	Evet	11	48	10	50
	Hayır	12	52	10	50
Boş zaman olarak ayırdığınız süre ne kadar (günlük)	1-2 saat	14	61	12	60
	3-4 saat	4	17	2	10
	5-6 saat	3	13	2	10
	Hiç zaman ayıramam	2	9	4	20
		N:23		N:20	
Boş zamanlarınızı kimlerle birlikte değerlendiriyorsunuz	Eşimle	8	35	4	20
	Çocuklarımla	16	70	12	60
	Yalnız	3	13	2	10
	Akrabalarımla	12	52	8	40
	Arkadaşlarımla	8	35	6	30
Boş zamanlarınızı nerede değerlendiriyorsunuz	Evde	12	52	14	70
	Açık alanlarda	6	26	2	10
	Kafe, dernek, eğlence mekânlarında	8	35	4	20
	Spor Tesisinde	4	17	2	10
	AVM (Alışveriş Merkezi)	12	52	10	50

Tablo 2 de görüldüğü gibi; Kırıkkale'de 11 yıldan fazla ikamet etme oranı %70 gibi büyük bir oranda idari personel görülürken, akademisyenlerin %48'i 1-5 yıl

arası Kırıkkale’de ikamet ettiklerini belirtmişlerdir. Hem akademik hem de idari personelin hemen hemen yarısı etkinlik için boş vakit bulamadığını belirtmişlerdir. Boş zaman olarak ayrılan süre sorusunda, akademik ve idari kadın personelin günlük zaman diliminin 1-2 saatte yoğunlaştığı görülmektedir. Boş zamanı kimlerle geçirdiği sorusunda her iki personelde de gözlenen, ilk sırada çocuklarıyla ikinci sırada ise akrabalarla zaman geçirdikleridir. Eş ve arkadaşla zaman geçirme oranları hemen hemen birbirine yakındır. Akademisyenlerin boş zamanlarını değerlendirme yöntemleri çeşitlilik gösterirken, idari personelin %70’i boş zamanlarını evde geçirdiklerini belirtmişlerdir. Burada dikkat çekici olan iki sonuçtan biri sağlıklı olmak adına bireysel yapılan spor aktivitelerine katılımın düşük oranlarda kalması diğeri ise küreselleşme kültürüyle hayatımıza giren AVM gezmenin her iki personel grubu için de %50-52’lik oranlarda olmasıdır.

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Üçüncü alt problemde yer alan beş soru, Kırıkkale Üniversitesi’nde çalışan kadın personelin müzikle ilgileri ve kurumdaki müzik faaliyetlerine göre boş zaman değerlendirmelerine ilişkin durumu ortaya koymaktadır. Bu bölümde yer alan “herhangi bir çalgı çalıyor musunuz” sorusu, kurumdaki müzik faaliyetleriyle ilişkilendirileceği için sorulmuştur.

Tablo 3. Müzikle ilgileri ve kurumdaki müzik faaliyetlerine ilişkin dağılım

Müzikle İlgileri ve Kurumsal Müzik Faaliyetleri İle İlgili Sorular	Cevaplar	Akademik		İdari	
		f	%	f	%
Herhangi bir çalgı çalıyor musunuz	Evet	8	35	3	15
	Hayır	15	65	17	85
Kurumunuzda müzik kursları verilmesini ister misiniz	Evet	21	91	19	95
	Hayır	2	4	1	5
Kurumunuzda düzenlenen müzik etkinliklerini izleme fırsatı buluyor musunuz	Evet	5	22	5	25
	Hayır	18	78	15	75
Kurumunuzda müzik etkinliklerine faal olarak katılmak ister misiniz	Evet	16	70	9	45
	Hayır	7	30	11	55
		N:23		N:20	

Boş zamanlarınızı kimlerle birlikte değerlendiriyorsunuz	Eşimle	8	35	4	20
	Çocuklarımla	16	70	12	60
	Yalnız	3	13	2	10
	Akrabalarımla	12	52	8	40
	Arkadaşlarımla	8	35	6	30
Boş zamanlarınızı nerede değerlendiriyorsunuz	Evde	12	52	14	70
	Açık alanlarda	6	26	2	10
	Kafe, dernek, eğlence mekânlarında	8	35	4	20
	Spor Tesisinde	4	17	2	10
	AVM (Alışveriş Merkezi)	12	52	10	50

Tablo 3 de görüldüğü gibi; bayan personelin müzikle ilgileri ve kurumdaki müzik faaliyetlerine göre boş zaman değerlendirmelerine ilişkin bulgular verilmiştir. Çalgı çalma oranı akademisyenlerde %35 iken idari personelde %15'tir. Hem akademik hem idari personelin hemen hemen tamamı kurumlarında müzik kurslarının verilmesini istediklerini belirtmişlerdir. Kurumlarında düzenlenen müzik etkinliklerine katılma oranları akademik personelde %22 iken idari personelde %25'tir. Akademisyenlerin kurumlarındaki müzik etkinliklerine faal olarak katılma istekleri (%70) idari personele göre (%45) daha fazladır. "Boş zamanlarınızda iş yerinizdeki etkinliklere katılmak size ne katıyor" sorusunda kadın personelin; mutlu olma, kişilik gelişimi, monotonluktan kurtulma, kendini yenilenmiş hissetme, yeni şeyler öğrenme ve yeteneklerini keşfetme gibi kavramları ön plana çıkardığı gözlenmiştir.

Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Dördüncü alt problemde yer alan üç soru, Kırıkkale Üniversitesi'nde çalışan kadın personelin il bazında boş zaman değerlendirmelerine ilişkin durumu ortaya koymaktadır.

Tablo 4. İle ilişkin dağılım

İl İle İlgili Sorular	Cevaplar	Akademik		İdari	
		f	%	f	%
İlinizde Düzenlenen Kültürel Etkinliklerin Yeterli Olduğunu Düşünüyor musunuz	Evet	3	13	1	5
	Hayır	20	87	19	95
İlinizde Düzenlenen Kültürel Etkinliklere Katılıyor musunuz	Evet	12	52	7	35
	Hayır	11	48	13	65
İlinizde Boş Zamanları Değerlendirecek Tesislerin Yeterli Olduğunu Düşünüyor musunuz	Evet	2	9	0	0
	Hayır	21	91	20	100

Tablo 4 de görüldüğü gibi; ankete katılan akademik ve idari kadın personelin neredeyse tamamına yakını boş zaman değerlendirmek üzere ildeki tesislerin yetersiz olduğunu, tesis olmayınca dolayısıyla etkinliklerin de yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuca rağmen akademik personelin ilde düzenlenen etkinliklere katılma oranı %52 iken bu oran idari personelde sadece %35'tir.

Anketin son sorusu olan “Boş Zaman deyince ne anlıyorsunuz” ? açık uçlu sorusuna karşılık alınan cevapların değerlendirilmesi sonucunda ise aşağıdaki tabloda görülen üç ana tema tespit edilmiştir.

Tablo 5. Boş zaman algısına ilişkin dağılım

Boş Zaman Deyince Ne Anlıyorsunuz?	Akademik		İdari	
	f	%	f	%
Çalışmadığım zaman	11	48	10	50
Kendime ayırdığım zaman	9	39	6	30
Dinlenme-Eğlenme	3	13	4	20

Tablo 5'te görüldüğü gibi; ankete katılanların boş zaman algısının akademik ve idari personel arasında çok fazla farklılık göstermediği gözlenmiştir. Akademik çalışanların %48'i için boş zaman kavramı “çalışmadığı zaman” anlamına gelirken, bu oran idari personel için %50'dir. “Kendime ayırdığım zaman” dilimi olarak akademik personelde oran %39 iken idari personelde %30'dur. Boş zamanı “dinlenme-eğlenme” olarak görenlerin oranı akademik çalışanlarda sadece %13 ve idari çalışanlar için %20 olması ise dikkate alınması gereken önemli bir sonuçtur.

Tartışma ve Sonuçlar

Bu araştırmada; Kırıkkale niversitesi'nde çalışan kadın akademik ve idari personelin boş zamanlarını değerlendirme etkinlikleri incelenmiştir.

1. Çalışmaya katılan ve anket formunu dolduran 43 çalışanın 23' akademik personel 20'si idari personeldir.
2. Genelde orta yaş grubunda olan çalışanların eğitim durumu akademik personel için %43 oranla doktora iken bu oran idari personelde yalnızca %5'tir.
3. Evlenme oranı ise akademik çalışanlarda %74, idari çalışanlarda %65'tir. Ankete katılan 43 çalışan arasından 11 akademik ve 11 idari personelin çocukları vardır.
4. Ankete katılanların hemen hemen yarısı etkinlik için boş zaman bulamadığından şikâyetçidir. Bu durum Johnson (1996) un da belirttiği üzere çağımızın genel sorunlarından birisidir. Haliyle boş zamanlar çoğunlukla evde geçirilmektedir. Bu sonuçlar boş zamanların yeterli olmadığını, olan boş zamanın da yeterince etkin kullanılmadığını göstermektedir. Hâlbuki Edginton (2007) un belirttiği gibi boş zamanların iyi değerlendirilmesi bireylerin yaratıcılıklarının geliştirilmesine esas teşkil eder. Hatta Zorba'ya (1999) göre boş zamanlarını verimli değerlendiren toplumlar diğer toplumlara göre daha ileri düzeylere gelmişlerdir. Dolayısıyla boş zamanların daha etkin kullanılması için daha fazla etkinlik olması gerekir.
5. Müzik, boş zamanları değerlendirme etkinliklerinden birisidir. Ancak algı alanların oranı akademisyenlerde %35 iken, idari personelde yalnızca %15'tir. Bu sonuçla birlikte, anketi cevaplayanların tamamına yakını çalıştıkları kurum da müzik kursu istediklerini belirtmişlerdir. Kurumda organize edilen müzik etkinliklerine katılım oranının da her iki grupta çok düşük olması, etkinliklerin mesai saatleri içinde yapılıyor olmasındandır. Daha fazla müzik etkinliklerinin olması ve bu etkinliklere personelin katılımının sağlanması amacıyla kurum tarafından gerekli tedbirlerin alınması hem personelin kişisel gelişimi hem de sosyal topluma aidiyet duygularının gelişmesi bakımından oldukça önemlidir. Bu etkinlikler, çalışanları mutlu ederken, yeteneklerini geliştirir ve hayatın tekdüzeliğinden kurtarır. ankaya ve Demirtaş'ın (2010) ğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre niversite İklimi ve Atalet Arasındaki İlişki isimli çalışmasında; "rgt düzeyindeki sosyal imkânlar, bireyin öğrenim gördüğü okul rgt veya çalıştığı iş rgt tarafından verilen maddi imkânları ve desteği ifade etmektedir. Bu imkânlar arasında; bireylere materyal desteği sağlamak ve araştırma ve inceleme amaçlı çalışmalara

destek vermek (Cohen, 2004), bireylere sosyal faaliyet imkânları oluşturmak (Dixon, 2003), çalışanlara yönelik rehberlik hizmetlerinde bulunmak ve duygusal destek içeren hizmetler yer almaktadır (Barrera ve Ainley, 1983) motivasyon düzeyi ve sosyal imkanların birlikte atalet olgusu üzerinde önemli yordayıcılar olduğu görülmektedir. Üniversitelerin paydaşlarını pozitif yönde destekleyici bir iklime sahip olması paydaşların atalet durumları üzerinde ters bir etki oluşturarak onların daha üretken ve dinamik hale gelmelerine katkı sağlayabilir” şeklinde ifade etmektedir.

6. Ankete katılan 43 çalışanın tamamına yakını, ildeki kültürel alanların ve dolayısıyla faaliyetlerin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Bu durumda bile yapılan etkinliklere katılımın %50 civarında olması, bireylerin bu konudaki taleplerinde samimiyetlerini göstermektedir. Özdağ ve diğ. (2009) devlet memurlarının boş zaman değerlendirme ile ilgili yaptığı çalışmalarında, boş zaman etkinliklerine katılmanın kişilerde sırasıyla sıkıntı azaltıcı, dinlendirici, eğlendirici, sağlık verici, eğitici, mutluluk verici etkileri olduğunu saptamışlardır. Deneklerin bir bölümünde de boş zaman değerlendirme eylemlerinin kişisel statü sağladığı belirlenmiştir. Yetiş (2008) kamu kuruluşu çalışanlarının boş zaman etkinlikleri ile ilgili çalışmasında, büyük çoğunluğun günde 3-4 saat boş zamanları olduğunu, boş zaman etkinliklerine genelde haftada bir kez katıldıklarını, kurumda bu amaca yönelik tesislerin nicelik ve nitelik bakımından yetersiz olduğunu ve imkân tanındığında (tesis ve zaman açısından) daha çok boş zaman değerlendirme faaliyetlerine katılım isteği olduğunu belirlemiştir (Sabbag ve Aksoy, 2011).
7. Ankete dönüşlerin sınırlı olması nedeniyle daha sonra kişisel olarak yapılan görüşmelerden; Kırıkkale Üniversitesi kadın personelin çok büyük kısmı, otomasyon sisteminde bulunan resmi mail adreslerini aktif olarak kullanmadıklarını ya da kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle birçok kişi, aktif olan başka maillerini bile boş zamanları olmadığı için kullanamadıklarını ifade etmişlerdir.

Çalışmamızın temelini oluşturan çalışan kadınların (Kırıkkale Üniversitesi); iyi eğitim almış, ruhen ve fiziklen sağlıklı bir anne/kadın olarak, geleceğimizin teminatı nesillerin sağlıklı yetişmesinde birincil aktör olduğu önemli bir gerçektir. Çalışan kadınlar, çalışma hayatının neden olduğu stres ve yorgunluktan kurtulmak amacıyla gerçekleştirilecek boş zaman etkinlikleri sayesinde iş yaşamlarında ortaya çıkaramadıkları yetenek ve becerilerini geliştirebilirler. Böylece sosyal hayatta; yaratıcılık, başarılı olma ve bir şeyler üretme gibi çeşitli insani ihtiyaçlarını giderebilecekler, iş ve özel yaşantıları arasında daha dengeli bir zaman dilimi yaratarak, gerek çalışma hayatlarında gerekse sosyal hayatlarında daha verimli ve huzurlu çalışma ortamı içinde olacaklardır.

Elde edilen sonuçlara göre kurumda:

1. Kişisel gelişim, motivasyon ve özgüveni artırmaya yönelik etkinliklere (eğitim, söyleşi vb.) yer verilmelidir.
2. Kurum çalışanlarının istekleri doğrultusunda kurslar açılmalıdır.
3. Yıl içerisinde düzenlenmesi planlanan sosyal faaliyetleri (gezi, konser, tiyatro, spor faaliyetleri vb.) organize eden ayrı bir idari birim olmalı ve maddi olarak desteklenmelidir.
4. Kadınlarla ilgili birimler kurulmalı ve özellikle lisansüstü çalışmalarla sorunlar ortaya çıkarılarak çözüm önerileri üretilmelidir.

İlde:

5. Şehir merkezinde ve mahallelerde kültürel etkinliklere olanak sağlayacak sosyal ve kültürel yaşam merkezlerinin kurulması ve var olan tesislerin yenilenmesi/düzenlenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu nedenle ilgili kurum ve kuruluşların iş birliği halinde; Kırıkkale’de yaşayan halkın yaşam kalitesini artıracak boş zaman değerlendirme alanlarını artırıcı önlemler alması sağlanmalıdır.
6. Her kurumun, çalışanlarının etkinliklere katılımlarının sağlanması amacıyla haftanın belli gün ve saatlerinde izin verilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Akcan, Z.B. (2010). *Çalışan ve çalışmayan kadınların rekreatif etkinliklerden sportif faaliyetlere katılım düzeylerinin araştırılması (Muğla ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Akyüz, H. (2015). *Üniversite öğrencilerinin boş zaman faaliyetlerine yönelik tutumlarının incelenmesi: Bartın üniversitesi örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Aydoğan, İ., Gündoğdu, B. F. (2006). Kadın öğretim elemanlarının boş zamanlarını değerlendirme etkinlikleri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 217-232.
- Barrera, M. J. and Ainley, S. L. (1983). The structure of social support: a conceptual and amprical analis. *Journal of Community Psychology*, 11, 133-143.
- Bennet, A. (1992). *Günün yirmi dört saatini yaşamak*. (Çev.: Tahran Yamaç), Ankara: Cevat Şen Yayınları.
- Cohen, S. (2004). *Social relationships and health*. *Journal of American Psychologist*, 59, 676-684.
- Çankaya, İ.H., Demirtaş, Z. (2010). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre üniversite iklimi ve atalet arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-9.
- Dixon, T. L. (2003). *Middle school teacher beliefs*. ProQuest dissertations and theses.
- Edginton, C. R. (2007). *The World leisure organization: promoting social, cultural and economic transformation*. Licere, Belo Horizonte.
- Gediz, S. (2012). *Kamu hizmeti olarak rekreasyon etkinlikleri kapsamında gençlik hizmetleri ve spor il müdürlükleri batı Akdeniz bölgesi gençlik merkezleri analizi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Antalya Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Johnson, Doug (1996). "How We Spend Our Days", www.doug-johnson.com. Erişim Tarihi: 25.11.2017
- Mansuroğlu, S. (2002). Akdeniz üniversitesi öğrencilerinin serbest zaman özellikleri ve dış mekan rekreasyon eğilimlerinin belirlenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 15(2), 53-62.
- Martin, Lisa "Make Your Time Count", www.succesbalance.com, Erişim Tarihi: 15.10. 2017.
- Morgan, Rebecca L., (1985). www.rebeccamorgan.com, Erişim Tarihi: 15.11.2017
- Önal, G. Filiz, (2017). *Müzik alanındaki kadın akademisyenler*. 1. Uluslararası Kadın Araştırmaları Sempozyumu. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Kadın Araştırmaları ve Uygulama Merkezi.
- Özdağ,S., Yeniçeri, M., Fişekçioğlu, B. , Akçakoyun, F., Kürkcü, R. (2009). Devlet memurlarının boş zaman değerlendirme eğilimleri, antropometrik ve fiziksel uygunluk seviyeleri, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 307-323.
- Sabbağ, Ç. , Aksoy, E. (2011) Üniversite öğrencileri ve çalışanların boş zaman etkinlikleri: Adıyaman örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 4. 10-23.

- Sevil, T. (2012). *Boş zaman ve rekreasyon yönetimi*. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2497 Açık Öğretim Fakültesi Yayını No: 1468. 1. Baskı, Eskişehir, s: 5.
- Şahin, C.K., Akten, S. ve Erol, U.E. (2009). Eğirdir meslek yüksekokulu öğrencilerinin rekreasyon faaliyetlerine katılımlarının belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Artvin Çoruh Üniversitesi, Orman Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 62-71.
- Tezcan, M. (1982). *Sosyolojik açıdan boş zamanların değerlendirilmesi*. Ankara: A.Ü. Yayını.
- Türk Dil Kurumu (2017). *Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü*, www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a16f6cf6c69c9.2778305, Erişim Tarihi: 23.11.2017
- Türk Dil Kurumu (2017). *Güncel Türkçe Sözlük*, www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a16f6cf6c69c9.27783205, Erişim Tarihi: 23.11.2017
- Vaux, A. (1998). *Social support, theory, research and intervention*, New York: Praeger. www.il.proquest.com/proquest. Erişim Tarihi: 25.11.2017
- Yetiş, Ü. (2008). Kamu Kuruluşlarında çalışan Devlet Memurlarının Boşzaman Faaliyetlerini Değerlendirme Alışkanlıkları (Tugsaş Örneği). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(2), 34-45.
- Yükseköğretim Kurumu (2017). Tüm Duyurular, <http://www.yok.gov.tr/web/akademide-kadincalismalari-ve-sorunlari-birimi/hakkimizda>. Erişim Tarihi: 15.10.2017
- Zorba, E. (1999). *Öğretim elemanları ve idari görevde çalışan personelin hayat tarzı, aktivite düzeyleri, antropometrik ve fiziksel uygunluk seviyeleri*, 3. Uluslararası Akdeniz Spor Bilimleri Kongresi, Muğla Üniversitesi Yayınları, Muğla.

ÖRGÜTSEL PRAETORYANİZM: KAVRAMSAL TEMELLERİN ARKEOLOJİSİ

Ali BALTACI¹

Öz

Praetoryanizm kavramı, tarihsel olarak muhafızların himayetlerindeki kişileri, koşulsuz koruma ve kollama ilişkisinden türetilmiştir. Praetoryanizm bir devlet, örgüt veya kişinin eylem ve davranışlarının, onun yararı ve çıkarları için, kontrol edilmesidir. Praetoryanist davranış biçimleri genellikle bireysel özgürlük ve otoriter sosyal denetim arasında değişmektedir. Praetoryanizm bağlamında, bir eylem (1) bir kişinin özgürlüğünü sınırlandırmalı, (2) kişinin rızası olmadan gerçekleştirilmeli ve (3) kişinin mutlak yararına veya karşılıklı faydayı gözetecek bir niyetle gerçekleştirilmelidir. Praetoryanizm kavramı, batı kültüründe aşığılayıcı ve olumsuz bir anlamda kullanılırken, doğu kültürlerinde yarar, fayda ve olumsuz durumlara karşı korunma anlamında kullanılmıştır. Praetoryanizm ayrıca gönüllü bir bağımlılığı da beraberinde getirmektedir. Örgütsel bağlamda, Praetoryanizm, yöneticiler ve çalışanlar arasında katı ve sert ilişki yapılanmalarından ziyade, daha esnek yönetim sistemleri kurmanın ve çalışma ortamını yaşanabilir kılmamanın bir aracıdır. Praetoryanist yönetim yaklaşımına sahip olan örgütlerde, yöneticiler, çalışanlarının haklarını kollamakta ve çalışanları adına yararlı olduğunu düşündükleri kararlar almaktadırlar. Tarihsel olarak, farklı kullanımları ve yönelimleri olan Praetoryanizm kavramı, çok çeşitli türlere ve alt boyutlara ayrılmaktadır. Bu araştırma, Praetoryanizm kavramını ele alan kavramsal bir inceleme olarak tasarlanmıştır. Ayrıca çalışmada yönetim ve Praetoryanizm ilişkisi de çözümlenmiştir. Çalışmanın yönetim bilimleri alanında yapılacak kuramsal ve uygulamalı çalışmalara yol göstereceği umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Praetoryanizm, Praetoryanist Davranış, Örgütsel Praetoryanizm

Organizational Praetorianism: Archaeology of Conceptual Foundations

Abstract

The concept of Praetorianism has historically been derived from the relations of the persons under guardianship, unconditional protection. Praetorianism is the control of the actions and behaviors of a state, organization or person for his or her own good and interests. The forms of Praetorianism behavior generally alternate between individual liberty and authoritative social control. In the context of Praetorianism, an action should (1) limit a subject's freedom, (2) be performed without the subject's consent, and (3) be performed with an absolute beneficial or mutual intent. The concept of Praetorianism has all been used as a pejorative and negative meaning in western culture while in eastern culture, it has been used as a profitability, beneficence, protection against harmful situations. Praetorianism also implies a voluntary dependency. In the organizational context, Praetorianism is developed to humanize the workplace as well as establish more flexible management systems instead of rigid and contractual relationships between managers and workers. In organizations that have a Praetoryanist management approach, managers take decisions that they consider to be beneficial to their employees and to protect their employees' rights. Historically, the concept of Praetorianism, which has different uses and orientations, is divided into a wide variety of types and sub-dimensions. This research is designed as a conceptual review which deals with the concept of Praetorianism. In addition, the relationship between management and Praetorianism has been resolved in this study. It is hoped that this study will lead to theoretical and practical work to be done in the literature of management sciences.

Keywords: Praetorianism, Praetorianistic Behavior, Organizational Praetorianism

1 Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, a.baltaci@alparslan.edu.tr

Giriş

Coğrafi açıdan doğu ve batı dünyası arasında bir köprü olarak konumlanan Türkiye, kültürel, toplumsal ve çalışma yaşamında da benzer özellikler göstermektedir. Çalışma yaşamının yapısal özelliklerinin batı tarzında düzenlendiği ülkemizde, toplumsal ve kültürel oluşum doğu tarzının özelliklerini sergilemektedir (Güney, 2011). Bu bağlamda batı kaynaklı tasarımların, doğunun sosyal ve kültürel dinamikleriyle uyumlu çalışması kendi içinde belirli güçlükleri beraberinde getirmektedir. Benzer şekilde batı kaynaklı örgüt modelleri ve örgütsel davranış formlarının da Türkiye gibi doğu desenli toplumlarda işlerlik kazanması güçleşecektir (Eren, 2006). Yönetim bilimleri alanyazınında son elli yıldır doğu ve batı kültürleri arasındaki ayrımlar belirlenmeye çalışılmakta, bu doğrultuda doğu yaşam tarzının çalışma koşullarına ve örgüt yapısına muhtemel etkileri incelenmektedir. Alanyazındaki geniş çaplı tecrübenin bir sonucu olarak doğu tarzı yönetim anlayışının, doğu toplumlarında gözlemlenen çoğunlukla praetoryan (koruyucu, kollayıcı) özellikler sergilediği söylenebilir (Luthans, 2002). Anılan yönetim anlayışında liderler, çalışanlarına karşı bir muhafız gibi davranmakta; koruyucu, kollayıcı bir ilgi göstermektedir. Bu durum batı toplumlarındaki bireyci yapının aksine, doğu toplumlarında kolektivist bir dinamiğin varlığına işaret etmekte ve toplumdaki kültürel karakteristiklerin örgütlere yansımaları olarak değerlendirilmektedir. Doğru toplumlarında bireylerin örgüt içindeki ve dışındaki olası fırsat ve sorunlara karşı tepkisel kalmak yerine, praetoryan davranışlar sergilemeleri, örgütsel etkililiğin önemli belirleyicilerinden biri haline gelmektedir (Griffin ve Moorhead, 2011). Özünde kişilerin birbirlerini dış etkilere karşı koruması olan Praetoryanizm, siyaset bilimlerinde askeri gücün yönetimi ele zorla geçirmesi olarak tanımlanırken; yönetim alanyazınında örgüt çalışanları ve yöneticiler arasındaki yarar ve çıkar gözetimine odaklanan dinamik ve kurgusal bir süreci kapsamaktadır (Adler ve Gundersen, 2007).

Ülkemizde de sıklıkla gözlemlenen praetoryan yönetim anlayışında yönetici veya lider, çalışanın yalnızca iş yaşantısıyla değil, aynı zamanda özel yaşamıyla ilgili konularda da çalışanın koruyucu ve kollayıcı bir tavır içinde olmakta; çalışanın tüm yaşantı alanlarına nüfuz etmektedir. Lider, çalışanın sahiplenmekte; gerek iş ortamında, gerekse özel yaşamında çalışanın refahını sağlamak, ona karşı oluşabilecek olumsuzlukları gidermek vb. için uğraş göstermektedir. Böylesi bir durumda çalışan da bu iyiliğin karşılığında, üstüne saygı ve itaat göstermekte ve çoğu durumda bu koruma durumunun devamını istemektedir (Smith, Organ ve Near, 1983). Bu karşılıklılık ilişkisini inceleyen araştırmacılar, koruyuculuk veya kollayıcılık anlamına gelen "praetoryanist" ilişki terimini kullanmışlardır. Bu ilişki praetoryanizmin daha ziyade kolektivist toplumlar için geçerli olan destekçi veya yardımsever liderlik boyutunu açıklamaktadır (Bowman, 2010). Diğer taraftan, batı dünyasında hâkim olan bireyci kültürlerde yönetici veya liderin, asstının özel hayatı ve aile yaşantısını ilgilendiren konularla ilgilenmesi arzu edilen

bir durum değildir. Türkiye'nin de kolektivist bir kültür karakteristiğine sahip olması sebebiyle praetoryanizmin iş yaşamında önemli bir kavram olduğu düşünülmektedir.

Batı kaynaklı alanyazında praetoryan yönetim modelleri istenmeyen bir durum olarak belirlenirken, doğu kaynaklı çalışmalarda praetoryanizm, olumlu bir ilişki biçimi veya karşılıklı yardımseverlik bağlamında çalışanın korunması olarak değerlendirilmektedir (Ben Eliezer, 1997; Bowman, 2010; Di Tella, 2017; Pion-Berlin ve Trinkunas, 2010). Bu çalışmada, praetoryanizm ve örgütsel praetoryanizm kavramları ile praetoryan davranışların kuramsal ve pratik kökenlerine odaklanılmaktadır. Kavramsal tarama modeliyle kurgulanan çalışmada praetoryanizm kavramı tarihsel bir bütünlük içinde ele alınmış, kavramın alt boyutları ve yönetim bilimlerine etkisi ilerleyen bölümlerde tartışılmıştır.

Praetoryanizm Kavramı

Latince “muhafız, lejyoner vb.”, Arapça “rakib, murakib” anlamlara gelen ‘praetoryan’ kelimesi, Roma İmparatorluğu döneminde, imparatoru korumakla görevli özel eğitilmiş muhafızlara verilen isimdir. Muhafızlar, imparatoru korurken, aynı zamanda ona yaşamsal konularda koşulsuz bir destek sunmaktadırlar. Praetoryanizm düşüncesi, devletin vatandaşlarını korumak ve onlara yardım sağlamak rolünü üstlendiği ‘toplumsal refah’ düşüncesinin bir sonucu olarak Roma İmparatorluğu döneminde ortaya çıkmıştır. Esasında toplumsal refahın sağlanması için devlet, vatandaşlarının yaşam alanlarına müdahale ederek onları sınırlarken, bir yandan da onların yaşamlarını devam ettirmelerine imkân sağlamaktadır (Afinotan, 2014). Praetoryanizm, karşılıklı ilişkilerin niteliğini, çoğunlukla astın ve üstün görev ve sorumlulukları kapsamında belirleyen ve siyaset bilimi içinde askeri/militarist kökenli bir kavramdır. Praetoryanist toplumsal düzlemde tıpkı askeri bir düzende olduğu gibi ast ile üst arasındaki ilişki, koruyucu (praetoryan) ile korunan (praetoryad) arasındaki ilişkiye benzemektedir. Bu ilişki biçiminde üst, astı koruyup yönlendirirken ona yol göstermekte ve astın iyiliğine ulaşmasını düşündüğü kararları onun adına vermekte, onun yanlış kararlar vermesine engel olmaktadır. Bu çaba karşılığında üstün asttan beklentisi ise astın kendisine koşulsuz itaat etmesi ve bağlılık göstermesi ile onun kontrolü altına gönüllü bir şekilde girmesidir. Praetoryanist davranışlar çoğunlukla kişilerarası ilişkilerinin nispeten güçlü olduğu feodal temelleri olan ve askeri vesayetin gücünü hissettirdiği toplumlarda görülmektedir (Archer, 1990; Ferguson, 2017).

Klasik praetoryanizm, genel anlamda, bir kişinin, başka bir kişi ya da kişilerin iyiliğini düşünerek onların özgürlüklerine ve kişisel alanlarına müdahale etmesi ve mutlak kontrolü ele geçirmesidir (Peri, 2017). Praetoryanizm kavramı, temelde muhafız olmanın doğasına vurgu yaparak, “muhafız, savunduğu kişi için her şeyi yapar” düşüncesi üzerine kuruludur (McLauchlin, 2010). Batı geleneğinde antik Yunan döneminde ve sonrasında Roma kültüründe kişileri koruyan ve kol-

layan muhafızlar, bir iktidar figürü sayılmış ve kişinin korunması muhafızların önceliğine bırakılmıştır. Antik Yunan şehir devletleri ve Roma imparatorluğu döneminde de sosyal yapıya uygun olarak devletin praetoryanist bir biçimde kurulduğu, imparatorların önemli kararları -konsül, konsey ve danışma kurulları olsa dahi- klasik praetoryanist bir biçimde aldıkları görülmüştür. Bu dönemde praetoryanist devlet kurgusu, militaryanizm eksenli statik bir yapıdadır. Zamanla praetoryanist yönetim biçimi Avrupa, Afrika ve Asya genelinde yaygınlaşmış ve orta çağ dönemlerini de içerecek şekilde sosyal yaşamın bir parçası haline gelmiştir. Sosyal yaşam içinde praetoryanların egemen, kollayıcı ve koruyucu konumu, onun toplumun tüm fertleri üzerinde baskın bir irade olmasını ve bu dolayında tüm önceliği toplum üyeleri adına devralmasını da meşrulaştırmıştır (Fair, 2015). Orta çağ boyunca zayıflayan Roma imparatorluğu yerini farklı ulus devletlere bıraksa da praetoryan yaşam biçimi sosyal hayatın önemli bir parçası olmaya devam etmiştir. Bu dönemde Roma gelenekleri üzerine inşa edilen Katolik ve Ortodoks kiliseler, praetoryanist ilişki biçimlerini sürdürecektir şekilde teşkilatlanmışlar ve gücün yeryüzündeki mutlak sahibinin Kilise olduğunu savunmuşlardır. Orta çağ boyunca kilisenin bir tahakküm aracı olarak kullanıldığı praetoryanist uygulamalar, Rönesans ile birlikte değişime uğramış; özellikle keşifler çağı ve sonrasındaki sanayi devrimi ile birlikte geleneksel devlet iktidarı, yerini özerk güç dengesine bırakmıştır. Bu dönemde aklın, bilginin ve eleştirel düşüncenin gelişmesiyle birlikte askeri kökenli klasik praetoryanizm kavramı da hem sosyolojik hem ontolojik hem de epistemolojik bir dönüşüme uğramıştır (De Kleijn, 2009; Di Tella, 2017) .

Praetoryanizm kavramını iktidar ve otorite temelinde ele alan Hobbes'a göre (2006) insanlar doğuştan eşittir; doğası gereği bencil olan insanların eşit olma durumu beraberinde güvensizliği getirmektedir. Çünkü insanlar aynı anda iki kişiye ait olamayacak herhangi bir şeyi elde etmeye yönelme potansiyelini barındırmakta (sahiplenme güdüsü) ve bu yönelim sonunda da insanlar arasında çeşitli problemlerin oluşmaya başlaması (mülkiyet sorunsalı) kaçınılmaz olmaktadır. Yine insanlar, amaçlarına ulaşmak ya da kendilerini korumak uğruna karşısındakini yok etmeye ya da kendini güçlü hissedenden kişilerin, diğerlerini kendi hâkimiyetine alma çabası (militaryanizm) her zaman karşılaşılabilecek bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu güvensizlik durumu ise, hiçbir otoritenin olmadığı, doğal ve nesnel alanlarda savaşı tetiklemekte ve insanları kargaşaya götürmektedir. Bir toplumda otorite olmaması durumu, toplum içerisinde yaşayan insanların kaygı duymasına, güvensizlik yaşamasına veya yaşamları uğruna savaşmasına neden olabilir. İnsanların yaşamları uğruna savaş halinde olmaları, anlaşmazlıklarını giderecek ve birbirlerine karşı oluşabilecek şiddet eyleminden koruyacak bir otoriteyi gündeme taşımaktadır. Buna göre insanların, barış durumunu sağlayabilmek ve yaşamlarını koruyabilmek için bir otorite tesis etmek zorunda kaldığı görülmektedir. Böylesi bir otoriteyi kurma, insanların sahip oldukları tüm

hakları, tek bir kişiye ya da bir heyete devretmesiyle mümkün hale gelmektedir. Hobbes'a göre (2006) insanlar, temel ve doğal haklarını korumak adına otoriteyi kurdukları andan itibaren ona itaat etmekten başka şansları da kalmamış demektir. Otorite kurulduktan sonra bireylerin en büyük görevi; otoriteye itaat etmek ve onun çıkaracağı yasalara uymaktır. Doğal olarak bu durum otoriteye kendisine itaat eden insanların haklarını koruma sorumluluğunu yüklemektedir. Hobbes (2006), insanı bencil bir varlık olarak tanımlamakta, güdülerıyla hareket eden insanlar arasında çatışma durumunun kaçınılmaz olduğunu düşünmekte ve bu çatışma durumunu en aza indirgeyebilmek için baskıcı niteliği ağır basan praetoryanist bir otoritenin varlığını gerekli görmektedir.

Praetoryanizm kavramını 'toplumsal çatışma durumları' bağlamında ele alan Locke'a göre (2002) savaş durumu, toplum içi görüş ayrılıklarının beraberinde getirdiği bir olgu olarak düşünülmektedir. Buna göre Locke'un düşüncesinde; insanın doğa durumunda, sadece kendi bencil arzularının peşinde olmadığı, aynı zamanda başkalarını da düşündüğü varsayımından hareket ettiği görülmektedir. Hobbes'un, insanların egoist olduğu ve içinde buldukları doğa durumunun bir nefret ve potansiyel bir tehdit olduğunu ileri sürdüğü görüşe karşılık, Locke'un doğa durumu, karşılıklı yardım ve birbirini korumanın ön planda olduğu bir barış hali olarak düşünülmektedir (Locke, 2002). Buna göre insan, doğuştan rasyonel bir varlık olduğu için başkasına karşı nasıl davranması gerektiğini, doğasının bir gereği olarak bilmektedir. Locke'un klasik praetoryanizmden farklılaşan düşünceleri bireyin yararını ön plana taşımakta ve "bireylerin kararlarına, ancak onların yararına olacağı durumlarda müdahale edilmesi gerektiğini" belirlemektedir.

Locke'un bireyi ön plana çıkartan görüşlerinin aksine Rousseau'nun praetoryanizme ilişkin görüşleri, toplumu temele alan holistik (bütüncül) bir yapı arz ettiği görülmektedir. Bu holistik kavrayışta ön planda olan praetoryanizm düşüncesi, toplumun genel yararıdır. Rousseau'ya göre insan, iki güdüyle dünyaya gelir; bunlardan biri, kendini koruma güdüsü, diğeri ise sempati güdüsüdür. Kendini koruma güdüsünün kişinin kendisiyle ilgili olduğu görülürken, sempati güdüsü kişinin toplumsal boyutuna işaret eder. Rousseau'ya göre insan, doğa durumunda özgür, mutlu ve eşittir. Fakat üyelerinden her birinin canını ve malını ortak güçle savunup koruyan bir toplum biçimi bulunmalıdır. İnsanlar, güç ve zekâ bakımından eşit olmasalar bile, sözleşme ve hukuk yoluyla eşit hale getirilmiş bulunmaktadır (Rousseau, 2007). Rousseau'ya göre bireyler tek bir sözleşme yaparlar, ama yaptıkları bu sözleşmenin iki aşaması bulunmaktadır. Birinci aşamada, bireylerin özgür iradeleriyle toplumsal yaşama geçmekte olduğu görülmekte; ikinci aşamada ise, iradelerini yönetimin şahsında genel iradeye dönüştürdükleri görülmektedir. Diğer bir deyişle sözleşmenin ikinci aşamasında bireyler, tüm yetkileri gibi haklarını da genel iradeyi temsilen devlete devretmiş bulunmaktadır. Rousseau "genel irade" ortaya çıktıktan sonra toplumsal her türlü farklılık ve özel çıkar arayışının biteceğini varsaymaktadır. Böylesi bir durumda da devlet,

herkesin çıkarını en iyi şekilde temsil eden kolektif bir varlık konumuna yükselecektir. Genel iradenin oluşması beraberinde genel yararı da oluşturmuş olacaktır. Buna göre genel yarar, her zaman özel yarardan ve tercihlerden daha önemli olmalı; kişi, kendi menfaati ve iradesi çerçevesinde hareket etmemelidir. Bu durumda da toplum içerisinde yaşayan her insanın itaat edeceği, etmediği takdirde de buna zorlanacağı tek irade, toplumun ortak menfaatini öngören genel irade ve onun yasaları olmak durumundadır (Uzgel, 2003; Rizvi, 2015).

Hobbes, Locke ve Rousseau praetoryanizmi, otoritenin bir görünümü olarak ele almışlar ve otoritenin, bir yandan topluma huzur ve barış ortamı kazandırma, düzen ve istikrarı beraberinde getirme söylemini sunmakta olduğunu; diğer yandan da topluma huzur, barış ve istikrar getirme söylemiyle baskıcı bir hal alma ihtimalini de içerisinde barındırdığını tasvir etmişlerdir. Buna karşın Marx, Gramsci ve Foucault, praetoryanizmi tahakkümün bir aracı olarak kabul etmişlerdir. Bu noktada praetoryanizmin otoritenin görülebilir bir formu olduğunu savunan Richard Sennett (2011), praetoryanizmin, tıpkı güç kavramı gibi otoritenin temel bir ögesi olduğunu ve praetoryanist gücün amacının, diğer insanları askeri bir disipline sokarak yönlendirmek ve daha yüksek bir standartta hareket etmelerini sağlamak olduğunu savunmaktadır.

Praetoryanizm kavramını maddi güce sahip olan sınıfın, kendi ilgi ve çıkarlarını genelin ilgi ve çıkarıymış gibi gösterme çabası olarak tasvir eden Marx, egemen sınıfın, diğer sınıfları yönlendirmesinin rasyonel ve sürdürülebilir olmadığını savunmaktadır. Marx'a göre (2000); yasal gücü elinde bulunduran devlet, tarihsel olarak egemen sınıfın haklarını korumaya daha meyillidir. Praetoryanizmin klasik bir eleştirisini yapan Gramsci (1992), praetoryanizmin kişinin özgür iradesiyle seçim yapmasının önünde bir engel teşkil ettiğini, toplumsal alanlardaki insanların baskın güçlerin etkisiyle yönetildiğini ve egemen sınıfın kendi isteklerini sanki toplumun tamamının isteğiymiş gibi yayma eğiliminde olduğunu savunmaktadır. İnsanların bir arada olduğu tüm yapılarda bir iktidarın da var olduğunu belirten Foucault (2012), praetoryanizmin, iktidarın görünür davranışları olduğunu ve iktidarı elinde tutanlar ile yönetilenler arasında negatif bir ilişkinin bulunduğunu savunmaktadır. Foucault, "disiplin fenomeni", "norm etrafında örgütlenme" ve "toplum bedeni" gibi kavramları ön plana çıkararak militarist temelli praetoryanizmi, iktidarı elinde bulunduranların diğerleri ile olan görünür ilişkileri olarak tanımlar. Ayrıca Foucault, tahakküm aygıtı olarak kullanılan askeri disiplin pratikleri ve praetoryanizmin özelde kişileri ve genelde ise toplumu stereotipleştirdiğini ve iktidarın insan bedenine hâkim olmaya çalışarak bireyleri disipline etme ve kendine göre normalleştirme işlevinde olduğunu savunmaktadır (Foucault, 2012). Hem Marx ve Gramsci hem de Foucault, genel olarak kişinin ve devletin mutlak bir güçle yönetildiğini ve praetoryanist uygulamaların, mutlak gücün bir tahakküm aracı olduğu yönünde görüş bildirmişler, bu yönü ile klasik praetoryanizmin koruyuculuğu ön plana çıkaran negatif doğasına odaklanmış-

lardır. Buraya kadar praetoryanizm kavramının siyasi ve felsefi kökenleri incelenmiştir. İlerleyen bölümde örgütsel praetoryanizm kavramı tartışılacaktır.

Örgütsel Praetoryanizm Kavramı

Siyaset biliminin önemli kavramlarından olan ve özünde militarist paradigmaya vurgu yapan praetoryanizm kavramı, yalnızca devlet veya hükümet yönetiminin askeri müdahalelerle ele geçirilmesi veya toplumda oluşturulan mutlak otoriteyi ifade etmez. Kamu yönetim sistemi içinde yer alan bağımsız kurumlardan tutun da özel sektördeki küçük ve büyük ölçekli örgütlere kadar tüm yapılar praetoryanist yönetim biçimini barındırabilir. Örgütsel praetoryanizm, bir örgüt içinden veya dışından bir kişi veya grubun, örgüt yönetimine ve örgüt çalışanlarına müdahil olmasına vurgu yapmaktadır. Decalo (1975) örgütsel praetoryanizmi, örgüt ya da bireyin, diğer örgüt ya da bireye karşı koruyucu davranışları olarak tanımlarken; Bowman (2010) örgütsel praetoryanizmin temel ilkesini, “bireylere karşı örgüt dışından gelebilecek tehlikeleri veya kendi kendilerine zarar vermelelerini engellemek, kendi iyilerini oluşturabilmek için onlara örgütün rehberlik etme çabası” olarak belirlemektedir. Sennett ise (2011) örgütsel praetoryanizmi, ileri kapitalizmin yarattığı örgütsel bir otorite biçimi veya örgüt çalışanlarının iyiliği için uygulanan baskıcı bir iktidar biçimi olarak tanımlamaktadır.

Sennett (2011) örgütsel praetoryanizmi, militarist ve negatif olgular düzleminde ele almış daha çok ‘örgütte olan’la değil ‘örgütte olan’ın arka planındaki düşünce olarak betimlemeye çalışmış ve çalışanın örgüt içindeki özgürlüğünün, başka kişi veya kurumların iktidarına feda edilmesi olarak görmüştür. Diğer bir deyişle Sennett’in kavramsallaştırdığı örgütsel praetoryanizmin, örgüt içindeki yerleşik iktidarın özel ve kamusal alanı yeniden şekillendirmek için kullandığı bir araç haline geldiği görülmektedir. Egretreau (2016) ise, örgütsel praetoryanizmi, herhangi bir örgüt politikasının, çalışanların bireysel eylemlerini önlemek ya da caydırmak için yasal yaptırım uygulama gücü veya yönetici/liderin, onu takip eden çalışanları korumak için kendi varlığından vazgeçmesi olarak tanımlamaktadır. Herspring’e göre (1992), örgütsel praetoryanizm, çalışanın bir eylem ortaya koyduğunda, örgütün, çalışanın yararı doğrultusunda bu eyleme yasaklama getirebilmesi şeklinde de tanımlanmaktadır. Praetoryanist lider, çevresindekilerin iyiliğini gözetirken, çalışanın iyiliği için, onun rızası olmadan, kararlar alabilmekte veya çalışanın varlığını tamamen reddeden bir tutum sergileyebilmektedir (Ben-Eliezer, 1997). Örgütsel praetoryanizm, bir yöneticinin, kendisi dışındaki örgüt çalışanlarının iyiliği ya da yararına olabilecek durumlara odaklanarak yaşamalarına müdahil olma ve çalışanların istek ve düşüncelerini göz ardı ederek çeşitli kararlar alma veya düzenlemelere gitme durumudur (Agyeman, 1988). Bu noktada alınan kararlar ve düzenlemelerin doğru olacağı inancı da örgütsel praetoryanizm kavramıyla birlikte incelenmektedir. Örgütsel praetoryanizm, kendisi dışındaki kişileri veya başkalarının kendi öznel davranışlarını yetersiz

görme veya olumsuz yönde eleştirme durumunu da içermektedir. Örgüt içinde çalışanlar adına, onları korumak ve kollamak için hareket eden kişi ise praetoryanist olarak adlandırılmaktadır (Haleem, 2003; Hakim, 2016). Bir praetoryanistin belirgin özelliği, başkalarının çıkarlarını kendi çıkarları gibi düşünmesidir. Praetoryanist, “senin güvenliğin ve zarar görmemen için en doğrusunu ben bilirim”, “öyle davranma, bu senin için doğru değil veya kendini tehlikeye atıyorsun ve bu yaptığın senin iyiliğine olmayacak” biçiminde somutlaşan bir yaklaşıma sahiptir (Peruzzotti, 2005).

Bireylerin özgür seçimler yapmaları onların doğuştan gelen ve toplumsal akitler ile kazandıkları haklarını kullanmaları açısından önemlidir. Ancak bireylerin özgürlükleri kendi seçimlerinin dışında var olan durumlardan çoğunlukla etkilenmektedir. Liberal görüşe göre her ne şekilde olursa olsun bireylerin özgür eylemde bulunabilme hakları kısıtlanamaz, kısıtlanmamalıdır. Bu doğrultuda da liberal düşünürler için örgütsel praetoryanizm, çalışanların kendi gelişimlerinin önündeki en büyük engel olarak düşünülmektedir (Pion-Berlin ve Trinkunas, 2010). Örgüt içinde çalışan bireylerin amaçlarını gerçekleştirme için karar verme biçimlerinin, seçim yöntemlerinin veya seçeneklerinin düzenlenmesi ve istenilen biçimde yönlendirilmesi temeline dayanan *özgürlükçü (liberteryan) praetoryanizm*, çalışanların özgür iradeleriyle seçim yapmasını ve onların seçimlerinin hiçbir şekilde manipüle edilmemesi görüşüne dayanmaktadır (Berlin, 1969). Mill’in yapmış olduğu bireysel eylem vurgusu, insanın tamamıyla “istediği gibi davranma” düşüncesini içermemektedir. İnsanların toplumla ilişki içindeyken mutlaka belirli kurallara uyması gerektiğini savunan Mill, özel hayatla kamusal hayat arasında bir sınır koymaktadır. Birbirleriyle iletişim ve etkileşim içinde olan insanların hayatları birbirlerine bağlıdır ve hiçbir insan faaliyeti büsbütün özel değildir. İnsan sosyal bir varlıktır; farkında olarak ya da olmayarak diğer insanlarla iletişim ve etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu noktada toplumdaki tüm bireyler eylemlerde bulunmaktadır ve bu eylemler diğer bireylere olumsuz bir şekilde etkide bulunmamalıdır.

Çalışanlar arası ilişkilerde veya örgütsel davranış açısından örgütsel praetoryanizmden bahsedebilmek için, praetoryanist davranıştan etkilenen bireyin özerk tercihlerinin sınırlandırılması ve çoğunlukla engellenmesi gereklidir. Bu noktada örgütsel praetoryanizm, gerek zarardan kaçınma ve gerekse yararlı olma isteğiyle, çalışanların seçimlerine, istek ve ihtiyaçları ile faaliyetlerine razı olmamak veya müdahale etmektir (Hen-Tov ve Gonzalez, 2011). Alanyazında ‘gizil diktatörlük, meşrulaştırılmış otorite, koruyucu melek, stratejik baskı, otonom esneklik’ gibi kavramlarla ilişkilendirilen örgütsel praetoryanizm, çalışanlara koruyucu bir şekilde yaklaşarak, onların hak ve sorumluluklarını gözetmeksizin, onların gereksinimlerini karşılayacak biçimde davranma ve sonunda çalışanları kontrol altına alma eylemidir (Mahmud, 1993). Örgütsel praetoryanizmin dayanağını “birey veya grubun zarar görmemesi ya da daha az zarar görmesi niyetiyle, birey veya

grup yarar sağlayacak şekilde karar alınabilir, kurallar ve sınırlamalar konulabilir ve bireyler kontrol edilebilir” varsayımı oluşturmaktadır. Ancak birey ya da gruplar kendilerine bu şekilde ‘koruyucu ve sınırlayıcı’ davranılmasını istemedikleri durumlarda praetoryanist uygulamaların meşruiyeti tartışmalıdır (Ferguson, 2017). Günlük hayatta, özel ve kamusal alanda ve çoğunlukla çalışma hayatında praetoryanist uygulama örnekleri sıkça görülebilmektedir. Ayrıca Praetoryanizm, uygulamalı etiğin tartışmalı alanlarından biri olması sebebiyle önemlidir. Bu noktada bireysel özerklik ve onun sınırları, başkalarının kişilik haklarına saygı, başkalarının yararı, kişinin kendi kararlarını alabilme özgürlüğü gibi konular arasında oluşacak gerilimler de önem arz etmektedir (Peri, 2017).

Örgütsel praetoryanizm, yöneticilerin çalışanların kariyerlerine destek sağlamak ve daha verimli çalışmalarını sağlamak amacıyla onların özel hayatlarına karşı ilgili olması ve çalışanların kişisel refah seviyelerini artırma çabalarını da içerir (Perlmutter, 1994). Praetoryanist ilişki biçiminde çalışanlardan, yöneticilerin ilgi ve korumasına karşılık sadakat, saygı ve itaat göstermesi beklenmektedir. Benzer şekilde çalışanlardan beklenen, yöneticinin sağladığı yakın ilgi karşılığında, işlerine ve yöneticilere kendilerini adamalarıdır (Shah, 2008). Bu adanmışlık durumu, çoğu kez praetoryanist yöneticiye karşı koşulsuz korku hissini de beraberinde getirmektedir.

Praetoryanist yönetici, örgüt içinde demokrasi karşıtı bir tutum içindedir ve egemenliğini yasal otoriteye bağlar. Otoritenin yasallığı, praetoryanist yöneticinin davranış ve eylemlerini de meşru kılmaktadır. Praetoryanist ilişki biçiminde tarafların (yönetici ve çalışan), genellikle iyi niyetli ve yardımsever davranışlar gösterdikleri varsayılır, ancak bazı durumlarda iyi niyetin ötesinde çıkarıcı davranışlar sergileyebildikleri bilinmektedir (Anderson, 2014). Örneğin, praetoryanist yönetici çalışanına görevini bir an önce tamamlaması için yardımsever davranabilmektedir. Buradaki yardımsever davranışlar esasında söz konusu görevin tamamlanması için yapılan bir çıkar ilişkisine vurgu yapmakta ve çoğu durumda yardımseverlik işin tamamlanmasıyla sona erebilmektedir. Diğer taraftan, çalışanların da yöneticilerinden çeşitli beklentiler içinde olduğu için yöneticinin emir ve isteklerini yerine getirdikleri ve itaat ediyor gibi görünmeleri de söz konusudur (Hussain, 1976; Syamsuddin, 1993).

Örgüt içinde karşılaşılan praetoryanizm doğası gereği çeşitli sorunları beraberinde getiren oldukça girift ve tartışmalı bir kavramdır. Bu noktada bir taraftan ‘yararlı olma’ niyeti söz konusuysen diğer taraftan ‘baskı, zorlama veya tahakkümün’ gündeme gelmesi, kavramın anlaşılması ve batı kültürünün bireyci değerleriyle bağdaştırılması noktasında karışıklık oluşturmaktadır (Decalo, 1974). Praetoryanist lider, karşısındaki kişinin çıkarlarını, sağlığını, yaşamı veya güvenliğini gözetmesine karşın, onun özgürlüklerine müdahil olmaktan ve onu kontrol etmekten de çekinmemektedir. Yine örgütsel praetoryanizmde çalışanın yararı,

onun özgürlüğünden üstün tutulmakta ve çalışanların örgüt içinde kısıtlanması meşrulaştırılmaktadır (De Kleijn, 2009). Bu noktada Mill'in 'zarar ilkesi' öne çıkmaktadır ki bu ilkeye göre, kişinin sahip oldukları özgürlüklere, kendisine vereceği zarardan ziyade, yalnızca başkalarının zarar görmesini önlemek amacıyla müdahale edilebilir (Berlin, 1969).

Tarihsel olarak Roma İmparatorluğunun etki alanı içindeki doğu kültürlerinin önemli bir parçası olan praetoryanist ilişki biçimi, geniş güç mesafelerine dayalı kolektivist toplum düzeninden kaynaklanmaktadır (Mahmud, 1993). Batının bireyci kültürel dinamiklerinin olumsuz anlamlar yüklediği praetoryanist ilişki biçimi, doğu felsefesinin temelinde yer alan Konfüçyüs öğretisinin ana ilkelerinden olan yol göstericilik, otoriteye itaat ve sadakat gibi tutum ve davranışları da içermektedir (Richter, 1978; Peri, 2017). Türk kültürünün de doğu kültürleriyle benzeşim içinde olduğu ve onlar gibi kolektivist bir yapıya ve geniş güç mesafelerine sahip olduğu söylenebilir. Bu bakımdan tarihsel süreçte Türk sosyal ve çalışma yaşantısının da praetoryanist ilişki biçimini benimsediği ifade edilebilir.

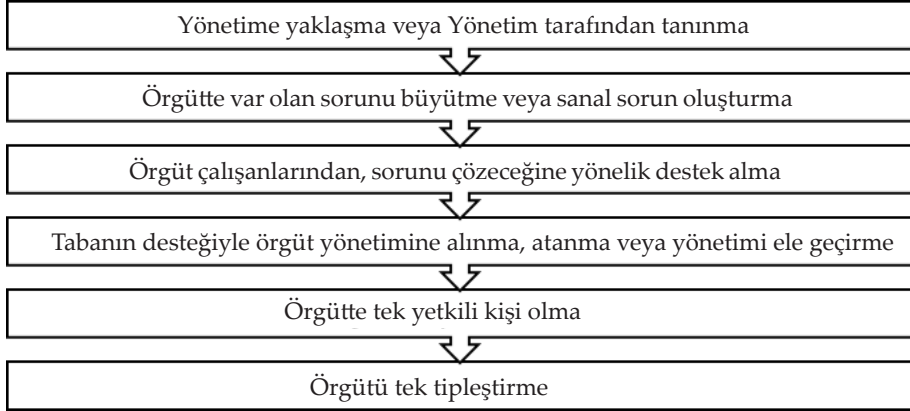
Batının bireyci toplumsal düzleminde örgütsel praetoryanizm kavramı, çalışanların hak ve özgürlüklerini sınırlandıran, onların çalışma ve yaşam biçimlerine müdahale eden ve onları temel çalışma becerilerinden yoksun gören yöneticilerle eş tutulmaktadır. Batı kaynaklı alanyazında olumsuz bir anlam yüklenen örgütsel praetoryanizm kavramı, cömertlik, iyi niyet, koruma ve kollama gibi otoriterlikle bağdaşmayan davranışları da içermektedir. Bununla birlikte baskı, zorlama, disiplin ve kontrol etkenlerinin batı kaynaklı alanyazında öne çıkarılması, doğu ve batı arasındaki kültürel farklılıklara bağlanmaktadır (Hinnebusch, 2014). Örgütsel praetoryanizm, tatlı-sert iletişim ve otoriterlik gibi iki zıt davranış biçimini barındırmaktadır. Ayrıca çalışanların, yönetici veya liderlerine karşı duydukları sevgi ve korku ikilemi de örgütsel praetoryanizmin batı alanyazında anlaşılmasını güçleştirmektedir. Praetoryanizm kavramında, toplumun önemli yapılarından olan demokrasi kavramı çalışma alanlarına girmekte ve demokratik ilişkilere karşıt bir iletişim biçiminin örgütlerde oluşturulduğu görülmektedir (Cunliffe, 2014). Batı ve doğu dünyası arasında söz konusu örgütsel praetoryanizm kavramının bu denli farklılaşmasının kökeninde demokrasi kavramına yüklenen anlamın yattığı düşünülmektedir (Hachemaoui, 2015). Demokratik toplum düzeninde bireyler birbirlerinin özel alanlarına ve özgürlüklerine saygı duymanın yanı sıra, onları koruma, kollama ve denetleme görevlerini de üstlenmektedirler. Praetoryanizm ile birlikte kurumsallaşan demokrasi karşıtı davranışlar, batı kültürel değerlerinde bir sorun olarak değerlendirilirken, doğu kültürlerinde olağan karşılanmaktadır (Estevez, 2014). Doğu kültürel desenine sahip örgütlerdeki praetoryanizm ilişkisinde çalışanların, yöneticilere bağımlı olma ve itaat etme durumu çoğu kez gönüllü olarak gerçekleşmektedir. Böylesi bir gönüllülük durumu, batı kültürel desenine sahip çalışanlarca kabul edilmemekte ve olumsuz bir yaklaşım olarak görülmektedir (Fergusson, 2017; Shah, 2008). Praetoryanizm kavramı bu haliyle

her iki kültürü birbirinden ayırmakta ve bireyci ile kolektivist toplumsal yapıları arasındaki ayrımı görünür kılmaktadır (Hussain, 1976).

Praetoryanizm, Türkiye gibi doğu desenli kolektivist toplum ve örgüt yapılarıyla oldukça uyumlu bir kavramdır. Yöneticinin çalışanların yaşantılarına müdahil olması, çalışanlara yardımcı olmaya çalışması, onlar adına en iyisi olacağını düşündüğü kararlar alması Türk geleneksel değerleriyle de uyumludur. Ancak özellikle doğu toplumlarında ve Türkiye’de son dönemlerde gelişen demokrasi ve teknoloji ile güç mesafelerinin bireyci oluşumlar lehine kısılması ile büyükşehirlerde çalışanların, geleneksel değerlerden uzaklaşarak bireysel yaşantılara yöneldikleri bilinmektedir. Bunun sonucu olarak, Praetoryanizm kavramının da değişmeye başladığı ve anılan bölgelerde batının yüklediği anlama yaklaştığına yönelik belirlemeler de söz konusudur (Perlmutter, 2014). İlerleyen bölümde örgütsel praetoryanizm süreci incelenmiştir.

Örgütsel Praetoryanizm Süreci

Örgütsel praetoryanizm süreci, örgüt yönetimini ve çalışanlarını etkileyerek içeriden veya dışarıdan bir çalışan veya grubun, örgütü kontrol altına almasıdır. Bu kontrol süreci belirli bir sıra ile olmasa da genellikle bir ardışıklık özelliği gösteren bir dizi davranış veya eylemi içerir. Şekil 1’de örgütlerde yaşanan praetoryanizm süreci görülmektedir.



Şekil 1. Örgütlerde yaşanan praetoryanizm süreci

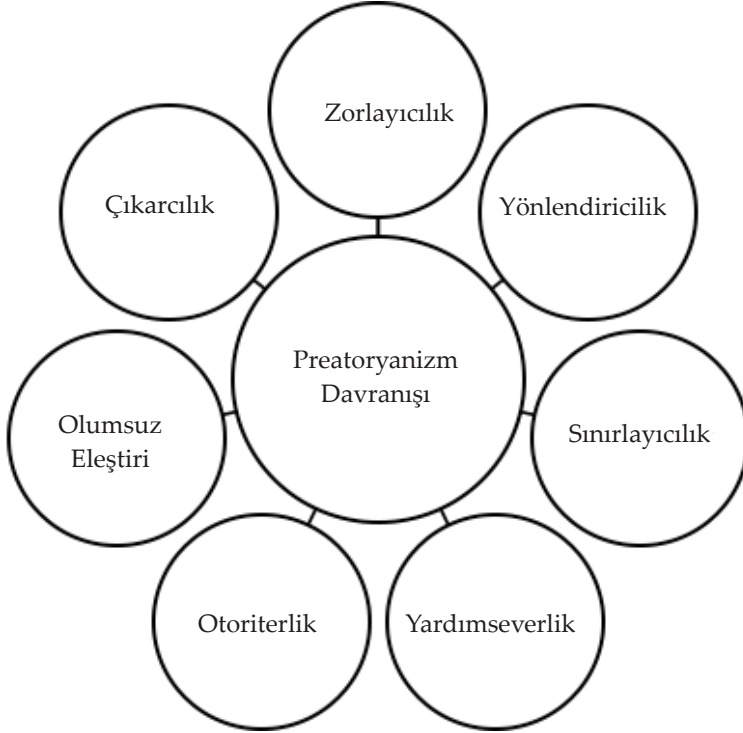
Şekil 1’de özetlenen örgütsel praetoryanizm süreci esasen bir kişi veya grubun örgüt yönetimini ele geçirmesi serüvenidir. Ancak bu ele geçirme görünür olmayabilir. İçsel ve dışsal mekanizmalar, örgütün kontrolünü sağlama niyetlerini çoğu durumda gizlerler. Praetoryanizm davranışında olumlu niyet açıkça belli edilirken, olumsuz duygu ve düşünceler gizlenmekte ve praetoryanistin gerçek düşüncesi ilk durumda bilinmemektedir (Fair, 2015). Örgüt içinden veya dışın-

dan bir kişi veya grubun, örgüt yönetimini ele geçirmek üzere yönetime yaklaşması veya yönetim tarafından tanınmaya başlanması örgütsel praetoryanizmin ilk basamağıdır (Adams ve Balfour, 2014). İçsel veya dışsal kaynaklı etki olarak adlandırılan bu ilk süreç, örgütte herhangi bir huzursuzluk yaratmaz; örgüt yönetimleri içsel veya dışsal kaynaklı bu etkiyi çoğu kez görmezden gelir ve dostane bir ilişki biçimi olarak yorumlar (Bowman, 2010). Zamanla örgüt yönetimine yaklaşan birey veya gruplar, kendilerine örgüt içinde yardımsever veya faydacı bir imaj oluştururlar. Ancak bu kişiler, gerçek niyetlerini saklayarak örgüt hakkında bilgi toplamakta ve örgütte var olan sorunları ortaya çıkarmaya çalışmakta veya sanal sorunlar oluşturmaktadırlar (Hinnebusch, 2016). Belirli bir soruna odaklanan içsel veya dışsal gruplar, bu sorunu önce örgüt içindeki diğer çalışanlara fark ettirirler. Sorunun güncel ve yaygın bir zemine oturmasını sağlamak, praetoryanizmin temel kuralıdır (Ostovar, 2016). Sonrasında bu sorun etrafında düşünmeye, alternatif çözüm yolları üretmeye başlayarak kendilerine bir izleyici kitlesi oluştururlar (Taylor, 2014). İzleyicilerde var olan sorunların çözüm yolunun kendileri olabileceğine yönelik güçlü bir inanç oluşunca, tabanın desteği ile örgüt yönetimine alınmak için başvurular. Genellikle örgüt içi yatay ve dikey iletişim yoluyla örgüt yönetimi zaten bu kişi veya grupları bir çözüm ortağı gibi görmeye başladığından, yönetim kademelerine yükseltilmeleri sürpriz değildir. Örgüt yönetimine alınan birey veya gruplar, zamanla örgüt yönetimini ele geçirmeye başlayacaktır (Decalo, 1975). Bu evrimsel döngü sonrasında örgüt yönetiminde tek yetkili, praetoryanist eğilimlerini artırır ve örgütü kendisi gibi düşünmeye ve yaşamaya zorlar. İşte bu son aşama tek tipleştirme veya klasik praetoryanizmdir (Anderson, 2014).

Örgütsel praetoryanizm süreci, örgüt yönetimini ele geçirmeye başlayan birey veya grupların, örgüt içinde ve dışında, normatif ve sosyal bir meşruiyet kazanma süreci olarak da adlandırılır (Fair, 2015). Sosyal süreçlerde kişi tabandan itibaren kendini diğerlerine sosyal ilişkilerle kabul ettirip örgüt içinde yaşanan sorunları çözeceğine inandırır (Estevez, 2014). Normatif süreçler ise çoğunlukla örgüt dışından bir 'sorun çözücü' arama ve örgütü tanımayan kişilerin, yönetime alınmasını ifade eder (Hachemaoui, 2015). Bu ikinci durumda, örgüt çalışanları hiç tanımadıkları bir kişi veya grup tarafından yönetilmekte ve burum da örgütte ciddi bir baskı unsuru olabilmektedir (Di Tella, 2017). Özellikle 2008 küresel ekonomik krizi sonrasında birçok ülkedeki örgütler, istihdam daraltmaya gitmişler ve örgüt içinde yıllarca beraber çalıştıkları iş arkadaşlarını işten çıkarabilmek için dışarıdan uzmanlar istihdam etmeye başlamışlardır. Dış kaynaklı yönetici atamaları ayrıca örgüt içinde unutulmuş veya çalışanlar tarafından benimsenmemiş belirli kurallara (iş giriş ve çıkış saatlerine riayet edilmesi, izinler, işyerindeki yüzyüze ilişkilerdeki ciddiyet düzeyi vb.) uyulmasını da garanti edebilmektedir (Decalo, 1975; Cunliffe, 2014). İlerleyen bölümde Praetoryanizm davranışının alt boyutları tartışılacaktır.

Örgütsel Praetoryanizm Davranışının Alt Boyutları

Örgütsel praetoryanizm kavramının açıklanabilmesi için bu davranışın altında yatan temel davranış kalıpları ve ilişki biçimlerinin belirlenmesi gereklidir. Alanyazında örgütsel praetoryanizme ilişkin ilk dönem çalışmalarda kavram, alt boyutları olmayan bir yapıda incelenmiştir (Ostovar, 2016). Batı kaynaklı ilk dönem çalışmalarda Praetoryanizm, askeri veya bir grubun zorla yönetimi ele geçirmesiyle kurulan otoriter bir yönetim anlayışı olarak görülmüştür. Ancak praetoryanizme ilişkin kavramsal çerçeve tartışmaları doğu kültürünü de içerecek şekilde geliştikçe, kavramın çeşitli alt boyutlardan bahsedilmeye başlanmıştır (Hakim, 2016). Taylor (2014) örgütsel praetoryanizm davranışlarını: baskıcı, yönlendirici ve zorlayıcı davranışlar olmak üzere üç alt boyutta incelemiştir. Perlmutter (2014) ise sınırlayıcı, çıkarıcı ve düzeltici praetoryanist davranışlar olarak belirlediği üç alt boyuttan bahsetmektedir. Sürekli kontrol, tahakküm ve yardımseverlik olarak kavramsallaştırılan üç alt boyutta daha incelenen örgütsel praetoryanizm davranışı bu çalışmada alanyazındaki tüm alt boyutları içerecek şekilde tartışılacaktır (Şekil 2).



Şekil 2. Praetoryanizm Davranışının Alt Boyutları

Şekil 2'de Praetoryanizm davranışının alt boyutları yer almaktadır. Buna göre Praetoryanizm, çıkarıcı ve otoriter davranışları kapsamakla birlikte, yöneticilerin belirli bir ölçüde çalışanları sınırlaması, zorlaması ve eleştirmesi gibi olumsuz tutum ve davranışları da barındırmaktadır. Ancak Praetoryanizmin yardımseverlik (iyi niyetlilik, olumluluk vb.) ve yönlendiricilik gibi olumlu davranışlara da sahip olduğu unutulmamalıdır. İlerleyen bölümde praetoryanizm davranışının alt boyutları tartışılmıştır.

Olumsuz Eleştiri. Temel olarak yönetici veya lider, devletin veya örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmek ve iç disiplini sağlamak istemektedir. Bu amaçla lider, yönetilenlerin kendi potansiyellerine uygun şekillerde yaşamasını, çalışmasını ve kendilerini geliştirmelerini beklemektedir. Olumsuz eleştiri yapan lider, sürekli olarak yönetilenlerin yetersizliğine vurgu yapıp onları yererek kendisine karşı başkaldırmasını önleme ve bu yolla örgüt içi disiplini sağlama amacı gütmektedir (Hen-Tov ve Gonzalez, 2011). Bu alt boyutta yönetici, yönetilenlerin yaptıkları işleri onlardan daha iyi bildiğini düşünmekte ve bunu onlara hissettirmektedir. Kendi uzmanlık alanında bir çalışanın faaliyetlerini izleme, zaman zaman çalışanları olumsuz eleştirme bu alt boyuta ilişkin davranışın önemli bir özelliğidir (Rizvi, 2015). Örgütteki iş akışına doğrudan müdahil olan yönetici, örgütteki önemli işleri, çalışanların becerisine göre değil kendisine yakın bulunduğu kişilere verir ve kararlarıyla ilgili kendisine soru sorulmasından hoşlanmaz. Çalışanların farklı düşünceler ileri sürmesinden hoşlanmayan yönetici, örgüte yeni katılan çalışanlara sahip çıkma eğilimindedir. Bunun yanında, çalışanlar adına onlara danışmadan kararlar alabilir. Çalışanlar tepki almamak için yöneticiye soru sormaktan ve yöneticiyle ters düşmekten çekinirler (McLauchlin, 2010).

Yönlendiricilik. Askeri vesayete benzer bir davranış kalıbı olan yönlendiricilik de örgüt yöneticisinin yapılan işlere, alınan kararlara ve örgüt içindeki sosyal süreçlere doğrudan müdahil olması, tüm eylemlerin yürütülmesini kendisinin kontrol etmesi söz konusudur. Çalışanların kendi aralarında çözebilecekleri sorunlara müdahale eden ve çalışanları kendi istediği doğrultuya yönelten yönetici, çalışanların giyim tarzına, özel ve aile yaşantılarına, kariyer gelişimlerine müdahale eder ve onları yönlendirir. Çalışanlarının, kendi belirlediği ilkelere göre yaşaması ve çalışmasını isteyen yönetici, kendisini çalışanların koruyucusu veya kollayıcısı gibi görürken çalışanların da örgütte güven içinde çalışmasını ve kendisine itaat etmesini istemektedir. Yönlendirici yönetici, sıklıkla çalışanlarının ailelerini tanımak ve onlarla görüşmek ister, çalışanlarının aile yaşantılarıyla ilgili öğütler verir ve kötü giden aile ilişkilerini de yönetme görevini kendisi üstlenir. Örgüt içinde kendisine değer verilmesini isteyen yönetici, yapılacak her işin kendisine danışılmasını isterken, çalışanların ise sadece kendi statüsündeki kişilerle muhatap olmalarını ister. Yönlendirici davranışları sergileyen yönetici, çalışanlar için yaptığı iyiliklerin kıymetinin bilinmediğini düşünür ve kendisinin yönetici olmasının onlar için büyük bir lütf olduğunu açık bir şekilde dile getirir. Bunun yanında

özel yaşamını, giyimini ya da alışkanlıklarını beğenmediği çalışanların, örgütten ayrılması için çaba gösterir ve onların diğer çalışanlar tarafından damgalanması için uğraşır (Taylor, 2014; Hachemaoui, 2015).

Sınırlayıcılık. Praetoryanizmin sınırlayıcılık alt boyutunda, yönetici veya liderin, yönetilenlerin (vatandaşların veya çalışanların) özgürlüklerini kısıtlama, çalışma alanlarını ve özlük hakları gibi olguları katı sınırlarla belirleme durumu söz konusudur. Özellikle militarist paradigma temelli praetoryanizmde görülen sokağa çıkma yasakları veya daha sert kısıtlamalar, yönetilenlerin yaşamını olumsuz etkilese de bu önlemlerin alınmasındaki temel amaç kamu düzenini tahsis etmektir (Fair, 2015). Sınırlayıcı yönetici, yönetilenler arasındaki gelir bölüşümünde veya görev dağılımında adil davranmaya çalışır; bu adil olma çabasının altında, çalışanlara sağladığı yararların, aslında devletin veya örgütün çıkarını sağlama düşüncesi yatmaktadır (Adams ve Balfour, 2014). Bunun yanında bu davranış boyutunda çalışanları disipline etmek için çalışanlar üzerinde adaletsiz ve ölçüsüz bir kontrol kurulması ve kendi emirlerine karşı çıkan çalışanların yalıtılması, damgalanması veya sınırlandırılması da bulunmaktadır. Sorumluluğu altındaki yönetilenlerin davranışlarını, onların yaşam alanlarını kısıtlayarak düzeltme çabası içinde olan yönetici, çalışanların haklarını yasal zeminde aramalarına da karşıdır. Sınırlayıcılık, çoğu durumda süt ve analık izninin kullanılmaması, çalışanların mola vermelerinin engellenmesi, yıllık izinlerin iptal edilmesi veya geç maaş ödemesi ve hatta içeriye borçlandırma gibi uç örnekleri de içerebilmektedir (Anderson, 2014).

Yardımsverlik, Özgecilik, Olumluluk veya İyi Niyetlilik. Praetoryanist bir ilişkide başlangıçta tarafların, genellikle iyi niyetli ve yardımsver davranışlar içinde olduğu ancak zamanla Praetoryan davranış kalıbında olan kişinin iyi niyetini yitirebileceği ve giderek çıkarıcı/yarararı bir davranışa bürünebileceği bildirilmektedir. Bir yönü ile prososyal davranışı anımsatan yardımsver praetoryanizm, özünde simbiyotik bir ilişkiye de vurgu yapar. Yardımsver yöneticiler, yönetilenlerin çalışma ve özel yaşamlarında karşılaştıkları sorunları çözmede onlara yardımcı olurlar. Böyle yöneticiler çalışma zamanlarını, yönetilenlerin lehine esnetmeye ve onlara karşı cömert ödül ve özendiriciler sunmaya meyillidirler (De Kleijn, 2009). Bu noktada yönetilene gösterilen cömertlik ve özenin arkasındaki motive edici güç, çalışan iyiliğine yönelik bir endişe halidir. Yönetilenler açısından Praetoryanist lider veya işverene gösterilen bağlılık, onun samimi cömertliği ve özenine bir karşılık verme yolu olarak görülmektedir (Haleem, 2003). Yardımsver yöneticiler devlet veya örgüt içinde sıcak ilişkilere dayalı bir iletişim ortamı oluşturma, yönetilenlerle kişisel ilişkiler geliştirme, onların özel yaşantılarına dâhil olma gibi yakın ilişki biçimlerini sergilerler (Millett ve Gold-Biss, 1996). Bunun yanında yardımsver Praetoryanist yöneticiler, yönetilenlerin refahıyla ilgilidirler. Örneğin, yönetilenler veya onların ailelerinden başka bir bireyin doğum günü veya düğün törenlerinde hediyeler sunmakta; yönetilenlerin çocuklarının eğitim masrafları-

na katkıda bulunmakta, onların bir yakını hastalandığında veya vefat ettiğinde onlara yardımcı olmaktadır. Yardımsever bir yönetici, çalışanlarının ekonomik ihtiyaçlarının karşılanması için onlara yardımcı olur (borç verir, kefil olur vb.). Ancak burada yönetici ile yönetilenin statü ayrımının dikkatli belirlenmesi gereklidir. Yöneticinin, yönetilenlere karşı böylesi yardımsever tutumu, “koyun postuna bürünmüş kurt” metaforu ile belirginleşen bir çıkar/yarar ikilemini gündeme getirmektedir. Praetoryan görüşe göre yönetici, yardımsever davranışları, kendi otoritesini güçlendirmek ve yönetilenlerin örgüt veya devlete koşulsuz bağlılık içinde olmasını garanti altına almak için sergilemektedir (Fair, 2015; Rizvi, 2015).

Otoriterlik. Militarist paradigma eksenli Praetoryan görüşte otoriterlik, mutlak gücün hâkimiyeti olarak kabul edilir. Bu durumda yönetici, yönetilenlerden, kendisine, devlete veya örgüte mutlak bağlılık isteme hakkını da kendinde görmektedir (Syamsuddin, 1993). Otoriter Praetoryanist davranışlara maruz kalan çalışanların yöneticilere bağlılığı ve itaati gönülsüzdür (Ferguson, 2017). Otoriter Praetoryanizm, yönetilenlerin devlet/örgüt içinde büyük ölçüde kontrol edilmesini ve katı çalışma disiplini uygulanmasını öngörür (Ostovar, 2016). Otoriter Praetoryanizmde çalışanlar üzerinde kesin otorite ve kontrol sistemi oluşturulmasının nedeni, çalışanların mutlak iyiliğinin düşünüldüğü hissini yaygınlaştırılmasıdır. Otoriter Praetoryanist yönetici, kararları tek başına alır ve yönetilenleri sanki kendisini koruyormuşçasına gözetir (Hinnebusch, 2014). Ayrıca yönetici, devlet/örgüt içinde koşulsuz bir şekilde kendisine itaat edilmesini ve emirlerinin sorgulanmamasını beklemektedir. Ona göre kendi kararları, çalışanlar için en doğrudur ve çalışanların iyiliğini en çok o düşünmektedir (Estevez, 2014). Kamusal alandaki veya örgütteki her şeyden haberdar olmak isteyen yönetici, herhangi bir katkısı olmasa dahi devlet/örgütte olan tüm başarılarından ve olumlu durumlardan kendisine pay çıkarır ve yetkilerini hiçbir çalışanla veya kurumla paylaşma gereği duymaz. Bununla birlikte, yönetilenlerin iş ve özel hayatı üzerinde gerçek bir kontrol kuran yönetici, devlet veya örgüt ile ilgili bilgileri çalışanlarla paylaşmaz (Diamond, 1995). Benzer şekilde yönetici, kendisine itiraz eden yönetilenleri cezalandırır ve onların hatalarına karşı hoşgörüsüz davranır. Otoriter Praetoryanist yönetici, yönetilenler üzerinde sıkı disiplin kurmaya çalışırken onlara karşı sevgi göstermiş gibi görünür, onların bağımsız çalışma yapmasından hoşlanmaz, çalışanlarını kendi kararlarını kendilerinin vermesine özendirmez (Taylor, 2014).

Zorlayıcılık. Yöneticilerin, yönettiklerine karşı zorlayıcı bir tutum sergilemeleri ve yönetilenleri belli değerleri kabul etmeye zorlamaları olarak ifade edilen zorlayıcılık, kamusal alanın sürekli denetlenmesi ve kamusal alanların yönetim lehine manipüle edilmesidir (Egreteau, 2016). Zorlayıcı Praetoryanizmin temelinde yönetimin benimsediği ana akım görüşlerin, yönetilenlerce değiştirilmeden kabul edilmesi yatmaktadır. Bu alt boyutta yönetilenler, belirli davranışları yapmaya zorlanmakta ve bir süre onların tüm davranışları istendik yönde manipüle edilmekte; böylece yönetilenlerde bir davranış değişikliği sağlanmaktadır.

Praetoryanist yönetici genel olarak “zorlayıcı diplomasi stratejisi”, uygular. Bu stratejiye göre, demokratik bir sistem içerisinde, siyasal sorumluluğu bulunan karar alıcıya farklı çözüm yöntemleri arasında bir alternatif sunulur. Ülkenin veya örgütün yaşamsal çıkarları ve güvenliğinin ihlal edilmesi olasılığı belirlediğinde ilk tepkinin topyekün kuvvet kullanımına yol açmadan gösterilmesi gereklidir. Gücün tüm unsurları dikkate alınarak oluşturulacak bir zorlayıcı diplomasi stratejisinde ihlali gerçekleştiren kişi, örgüt veya ülkeye karşı ölçülü bir güç kullanma tehdidini de içeren bir tepkinin oluşturulması söz konusudur. Hedef kişi, örgüt veya ülke gerçekleştirmiş olduğu fiili ihlali durdurmak ve statüko öncesi duruma geri dönmek için olaya özgü söylem ve eylemlerle uyarılarak isteme uymaya ikna edilmeye çalışılır (Aksu, 2008).

Çıkarıcılık. Çıkarıcı praetoryanizmde yönetilene gösterilen yakınlık, cömertlik ve iyi niyetin arkasındaki temel güdü, yöneticinin endişesidir. Çıkarıcı praetoryanist yöneticiler, kendi amaçlarına hizmet edilmesini arzu etmekte ve Makyavel kişilik özellikleri göstermektedirler. Bu özelliğe sahip bireyler, diğer bireylerle arasına mesafe koyar ve yönetilenlerin yaptıkları işin sonuçlarına göre hareket ederler. Yönetilenleri kendi amaçları için kullanmayı seven çıkarıcı praetoryanist yönetici, içinde bulunduğu durumun şartlarına göre hareket etme eğilimindedir. Böylesi yönetici, yönetilenin kendisine karşı sadakatini sunması için yardımsevermiş gibi davranabilmektedir. Buradaki yardımsever tavır, genellikle görevin tamamlanması veya koşulsuz bağlılığın gösterilmesiyle sona ermektedir (Bowman, 2010). Bununla birlikte yönetilenler, yöneticilerinden bir beklentileri olduğu için onun emir ve isteklerini yerine getirmekte ve itaat ediyor gibi görünebilmektedirler (Peri, 2017). Eğer yönetici istediklerini elde etmek amacıyla yönetilenlere ilgi ve yakınlık gösteriyorsa ve bunun karşılığında yönetilenler de kişisel çıkarları için yöneticiye bağlılık gösteriyorsa, burada gözlenen çıkarıcı praetoryanizmdir (Herspring, 1992). Çıkarıcı praetoryanist davranışlar özü itibarıyla yöneticinin statü ve otoritesini muhafaza etmesi ve yönetilene gösterdiği ilginin karşılığı olarak sadakat beklemesi gibi durumları da kapsamaktadır.

Örgüt ve Kamu Yönetiminde Praetoryanizm

Tarihsel süreçte çeşitli devlet yapılanmalarında, askeri veya sivil müdahalelerin meşruiyet kazanması için illiberal demokrasi² uygulamalarının devlet yönetimine hâkim kılındığı görülmektedir. Antidemokratik bir yönetim anlayışı olarak beliren praetoryanizm özünde iyi ve kötünün mücadelesini barındıran, girift bir kavramdır. Örgüt ve kamu yönetiminde praetoryanizm, çalışanların işe ilişkin

2 Zakaria'ya göre (1997) “İlliberal demokrasi” otoriter rejimlerin demokratikleşmesi sonucunda, kurumsal denge ve fren mekanizmalarının iyi işlediği, bireylerin temel haklarının anayasal koruma altına alındığı, gücün mutlak ve keyfi olarak iktidarın elinde merkezileşmesini engelleyen yasal mekanizmaların tesis edildiği bir sisteme evrilememesi durumudur. Demokrasinin temel özelliği olan seçme ve seçilme gibi aygıtlar olsa da kuvvetler ayrılığı, gibi yaşamsal değerler illiberal demokrasilerde bulunmazlar.

tutum ve davranışlarına müdahil olunmasının, örgütün amaçlarını gerçekleştirmede olumlu bir katkı sağlayacağı görüşüne dayanmaktadır. Örgütsel praetoryanizm, çalışanların iyiliği için onları korumak ve kollamak, kararlarına müdahil olmak ve onları kontrol altına almak gibi uygulamaları içeren bir örgüt yönetimi yaklaşımıdır (Fozzan ve Shahi, 2017). Praetoryanist yönetimin ilke ve uygulamalarında örgütün, çalışanları koşulsuz şekilde koruması ve kollamasının yanı sıra, onların gereksinimlerini karşılaması veya özel yaşam ve çalışma koşullarını düzenlemesi söz konusu olabilmektedir. Bu noktada praetoryanist yöneticiler, çalışanların çıkarlarını kendi çıkarlarıymışçasına koruyan bir biçimde davranırken, aynı zamanda çalışanların refah ve mutluluğu ile ilgili kararları kendileri vermek istemektedirler (Adams ve Balfour, 2014).

Praetoryanist yönetim, çalışan-yönetici ilişkisinin tutarlı, öngörülebilir ve kontrol edilebilir olduğu anlayışına dayalıdır. Praetoryanist örgütlerde yöneticiler, örgütün amaçlarını gerçekleştirmedeki başarısından ve çalışanların refahından sorumludurlar (Anderson, 2014). Praetoryanist bir örgüt sistemi içinde, öncelikli olan çalışanların korunmasıyla, bu korumanın temel güdüsü yarar ve çıkar ilişkilerine dayandırılmaktadır. Kimi zaman çalışanların yararı kimi zaman da örgütün yararı veya çıkarı ön plana gelebilmektedir. Ancak çoğunlukla karşılıklı yarara dayalı ilişki sistemi söz konusudur. Bu tarz örgütlerde, örgütün çalışanlarına hizmet edecek şekilde örgütlendiği ve çalışanların da örgütü amaçlarına ulaştıracak şekilde fedakârlıkta bulunduğu bir örüntü söz konusudur. Praetoryanist örgütlerde zaman zaman değişme isteği söz konusu olabilmekteyken; aslında bu durum geleneksel güç ve kontrolün korunma arzusunu yansıtmaktadır (Di Tella, 2017).

Praetoryanist örgütlerde çalışanlar, yöneticilerini üstün yeteneklere sahip bir koruyucu gibi görmeye yatkındırlar. Geleneksel yöneticilerin de kendilerini çalışanlarının koruyucu veya kollayıcısı gibi davrandığı bilinmektedir (Decalo, 1975). Bu davranışın belirtileri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- ❖ Güç (kendisini örgütün tek koruyucusu ve örgütteki tüm gücün kaynağı olarak görme düşüncesi),
- ❖ Sorumluluk (her şeyin yöneticinin sorumluluğunda olduğu, çalışanın işinin yalnızca bir ürünü üretmekten ibaret olduğu düşüncesi),
- ❖ Kapalılık (piyasa ile rekabet edemeyeceği düşüncesiyle kendini geliştirme düşüncesi).

Örgütlerdeki iş bölümü ve uzmanlaşma ile birlikte örgütün içinde bulunduğu çevrenin giderek karmaşıklaştığı günümüzde özellikle Türk çalışma hayatında praetoryanist yönetim anlayışıyla daha çok karşılaşılmaktadır. Bu durum yalnızca Türk kültürel yapısının bir gereği olmaktan ziyade çalışanların praetoryanist yöneticilerin olduğu örgütleri daha çok sahiplenmesi ve böylesi örgütlere daha fazla bağlılık göstermesi olarak açıklanmaktadır (Hakim, 2016). Praetoryanist ör-

gütlerde yönetici daha güçlü bir koruyuculuk rolü sergilemekte ve çalışanlarıyla yakın ilişkiler kurmanın yanı sıra çalışanların örgüt içinde değerli olduklarını ve sevildiklerini de hissettirmektedir (Estevez, 2014). Praetoryanist yönetim anlayışı, örgütte pozitif örgütsel davranış desenlerinin (örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, örgütsel özdeşleme vb.) görülme olasılığını da arttırmakta ve böylesi örgütlerde çalışanlar kendilerini örgütün bir parçasıymış gibi hissetmektedirler (Peruzzotti, 2004). Benzer şekilde praetoryanist yönetim anlayışının bir sonucu olarak,

- ❖ Çalışanlara yönelik etkili kariyer yönetimi (yöneticiler, çalışanların kariyerlerini kontrol edebilirlerse, bu durumda hem çalışanı örgütte daha uzun süre istihdam etmeyi ve hem de örgütün performansını arttırmayı başarabilirler) ve
- ❖ Çalışanlara ilgi (çalışanların bakmakla yükümlü oldukları çocukları veya ebeveynlerine yönelik bakımevleri ve sosyal imkânların bulunması çalışanların performansını arttırmayı sağlayabilir) söz konusudur (Taylor, 2014; Peri, 2017).

Otoriter eğilimli praetoryanist örgütlerde yöneticiler her tür bilginin sahibidirler ve bilgi akışı genellikle aşağıdan yukarıya doğru sürdürülür. Yöneticilerin kararları sorgulanmaz, yönetici ile ters düşülmez ve her durumda yöneticinin kararları esas alınır. Bunun yanında praetoryanizm, örgütlere, bugünün rekabet ortamı için gerekli uyum ve değişim gücünü sağlamaktan uzaktır. Modern örgüt anlayışı, yöneticilerin, çalışanların her kararını sorgulayıp sonunda kendi kararlarını uyguladıkları otoriter praetoryanist örgütlerden farklıdır (Syamsuddin, 1993). Modern yönetim anlayışı, yöneticilerle çalışanların ortak kararlar aldıkları ve örgütün amaçlarına ulaşılmasını sağlayacak şekilde demokratik ortamı desteklemekle birlikte, örgütlerde yaşanabilecek çatışma, kaos ve karışıklık durumlarında yöneticilerin çalışanlara yardımcı olmasını ve inisiyatif almanın önemini de vurgulamaktadır. Böylesi durumlarda yöneticiler praetoryanist müdahale ve uygulamalara başvurabilmektedirler. Gerek kaos veya karışıklık hali, gerekse praetoryanist yapıya sahip olan örgütlerde yöneticilerin baskıcı, zorlayıcı ve sınırlayıcı tutumunu benimsemeyen çalışanlar, örgüte karşı bir tehdit olarak algılanmakta ve genellikle etkisiz hale getirilmekte veya örgütten uzaklaştırılmaktadır (Ostovar, 2016).

Kişilerin içinde yaşadıkları toplumda, çalışma hayatı ve özel hayat bir bütün gibi algılansa da esasen çalışma hayatı, özel hayatın doğal bir uzantısı değildir. Praetoryanist bir toplumsal yapıda erkek egemenliği söz konusudur, oysa Praetoryanist örgütlerde kadınlarda Praetoryanist davranışlar sergileyebilmektedir (McLauchlin, 2010). Toplumdaki Praetoryanist davranış kalıpları, erkeklerin koruyuculuk rollerine dayandırılmaktayken, Praetoryanist kadınlar çoğunlukla toplumdaki diğer erkekleri gözlemleyerek bu tür davranışlar göstermektedirler

(Archer, 1990). Her iki durumda da koruyucu muhafız simgesi, yardımsever, iyi niyetli, hoşgörülü ve güçlü bir kişilik özelliği taşımaktadır. Kişilerin özel yaşamlarıyla paralel olarak içinde çalıştıkları örgütlerde koruyucu ve kollayıcı figürünü sergileyen yöneticilerin olması, yöneticilerin çalışanların özel yaşantılarını gitgide daha çok denetler duruma gelmesine yol açmıştır. Bu durum batı kültürlerinde olumsuz bir şekilde algılanırken, doğu kültürlerinin yapısıyla uyum sağlamakta ve istenilen bir olgu haline almaktadır (Fair, 2015). Praetoryanist yöneticiler, çalışanlarının çıkarlarını en iyi biçimde korumak üzere hareket ettiklerini öne sürmekte ve çalışanlarından kendilerine itaat ve örgütlerine bağlılık beklemektedirler (Perlmutter, 2014).

Praetoryanizm, iyi niyetli ve yardımsever bir deseni barındırsa da başka bir bireyin kendi iyiliği adına yapacağı tercihlerin reddedilmesini de içermektedir (Hinnebusch, 2014). Böylesi olumsuz bir bakış açısıyla praetoryanist ilişki kalıpları, bir taraftan baskı ve zorlama içerirken; diğer taraftan da aldatma, yalan söyleme, bilginin çarpıtılması ve karşıdaki kişiyi ilgilendiren bilginin saklanması da içermektedir. Bu yönüyle praetoryanizm, yönetici ile çalışan arasındaki güven ve güvensizliğin ötesinde bir duruma vurgu yapmaktadır. Batı toplumsal düzeninde karşılaşılan bu ikilem gerçekte çalışanın, yöneticisinden sakladığı belirli sırları olduğu ön kabulünü içermektedir (Millett ve Gold-Biss, 1996). Bu bakış açısıyla 'hangi çalışan, yöneticisine tüm gerçekleri söyler veya yaşamındaki tüm ayrıntıların bilinmesini ister' düşüncesi ön plana gelmektedir (Rizvi, 2015). Oysa doğu toplumlarında çalışan ile yönetici arasındaki sınırlar daha belirsizdir ve çalışanlar, yöneticilerine karşı daha açık sözlü olmaktadır; ancak bu durum doğu toplumlarında çalışanların sırları olmayacağı anlamına gelmemektedir (Hakim, 2016). Böylesi bir öznel alan oluşumu, örgütsel yaşantıda da belirginleşmektedir. Batı kültürel değerlerini benimsemiş örgütlerdeki çalışanlar, özel yaşantılarına müdahale edilmesini bir saygısızlık durumu olarak algılayarak; doğu kültürünü benimsemiş örgütlerdeki çalışanların praetoryanist davranış kalıplarını iyi niyetli ve yardımsever bir olgu olarak algıladıkları belirlenmiştir (Hinnebusch, 2016).

Örgütlerde praetoryanist yönetim anlayışı çeşitli tartışmaları da beraberinde getirmektedir. Batı alanyazınında süregelen tartışmalara göre praetoryanist yöneticiler, kendilerine bağımlı olanlara karşı 'sahte bir sevgi' göstermektedirler. Böylelikle hem örgütün hem de kendi çıkarlarının doğrultusunda davranmakta ve çalışanın pek çok istek ve ihtiyacını göz ardı etmektedirler. Çıkarıcı praetoryanist yönetici davranışlarına vurgu yapan bu eleştirilerin temelinde, 'yöneticilerin çalışanların bakımını, kendisinin çıkarlarına hizmet ettikleri sürece üstlendikleri' düşüncesi yatmaktadır. Böyle yöneticiler, örgütün kaynaklarını kendi kaynaklarıymışçasına karşıdakine bir lütuf olarak sunar ve bu lütfun sağladığı tüm imkânların denetimin de yine kendilerinde olmasını isterler. Birisinin bakımını üstlenmek kişiyi güçlü kılacağından, yönetici otoritesi ve gücü de artacaktır. Ancak bu ilişkinin, çalışan örgütten ayrıldıktan sonra sürmemesi ve örgütten ayrılan

çalışanın yeniden örgüte kabulünün neredeyse imkânsız olması dikkat çekicidir. Alanyazında yer alan doğu kökenli tartışmaların çoğunlukla praetoryanizmin yardımsever ve iyi niyetli doğasına vurgu yaptığı görülmektedir. Bu doğrultuda iyi niyetli ve yardımsever bir praetoryanist yönetim anlayışını benimseyen örgütlerde, çalışanlarla yöneticiler arasında olumlu ilişkiler kurulduğu söylenebilir. Praetoryanist anlayışın, çalışanların kurumlarına karşı da olumlu tutum geliştirmesine katkıda bulunduğu; yöneticilerin bir 'koruyucu melek' gibi çalışanlarını kolladığı ve çalışanların da bu durumdan hoşnut olduklarına yönelik tartışmalar söz konusudur (Richter, 1978; Anderson, 2014). Yöneticinin iyi niyetli Praetoryanist yaklaşımı, çalışanın yaşadığı duygusal çelişkileri çözümlemesini ve iş performansını artırmasını da sağlayacaktır (Taylor, 2014). Buna göre, yöneticiler iyi niyetli Praetoryanizm davranışları sergiledikçe, çalışanlar örgüte daha fazla bağlanacak ve örgütün verimi daha da artacaktır.

Sonuç

Bu çalışma Praetoryanizm kavramının doğu ve batı alanyazınındaki temellerini, felsefi kökenlerini ve uygulama pratiklerini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Doğasında koruyucu ve kollayıcı ilişki biçimleri olan Praetoryanizm kavramı, otorite, iktidar, güç, yarar ve çıkar ilişkilerine odaklanmıştır. Tarihsel olarak toplumsal yaşamın önemli bir bileşeni olan koruma güdüsü, sosyal ve örgütsel yaşamda vücut bulmuş ve koruyucu melek olarak beliren yönetici figürü, zamanla devleti veya örgütleri etkisi altına almıştır. Koruyucu devlet düşüncesinin altında yatan gerekçe, temelde devletin vatandaşların kümülatif toplamından oluşan bir yapı olmasıdır. Praetoryanizmin özünde, başkalarına yardım etme ve onların yararına olan durumları değerlendirebilme için, onları koruma ve kollama ile onlar adına kararlar alınması düşüncesi bulunmaktadır. Kavram özü itibarıyla tarihsel olarak dönüşüme uğramış, ilk ve orta çağda imparatorun mutlak gücüne atfedilen otorite ve gücün kullanılma biçimi, aydınlanma ile birlikte insanın toplum içindeki özerk konumlanmasına ve kendi özgürlüklerini korumasına dönüşmüştür. Praetoryanizmin ilk ve orta çağda kullanılagelen otorite temelli klasik anlamından, yardımseverliğin ön planda tutulduğu modern anlama evrilmesinde eleştirel düşünce tarzı önemlidir. Bu düşünce tarzı, batı ve doğu toplumlarının da farklılaşmasına yol açmıştır. Batı alanyazınında liberalizmin etkisiyle insanın sınırlandırılması, bireysel özerkliğin ihlali olarak algılanmıştır. Aksine praetoryanizm kavramı, doğu kültüründe yardımsever ve faydacı bir forma dönüşmüştür. Yöneticinin, yönetilenin iyiliği için onun seçimlerini yönlendirmesi durumu, sosyal yaşantı içinde yer alan örgütlerde yöneticinin, çalışanları adına kararlar almasını meşrulaştırma çabasını biçimlendirmiştir.

Kişilerarası ilişkilerde beliren praetoryanizm, yarar, çıkar ve otorite temelli bir nedenselliğe sahiptir ve farklı türleri bulunmaktadır. Bunun yanında işvere-

nin veya devletin kişinin yararına olduğu durumları belirleyen farklı uygulamalar için farklı praetoryanist motifler söz konusudur. Praetoryanizm, çıkarıcı ve otoriter davranışları kapsamakla birlikte, çalışanları sınırlama, zorlama, onlara olumsuz eleştiriler yapma gibi tutum ve davranışları da kapsamaktadır. Ancak praetoryanizmin yardımseverlik (iyi niyetlilik, olumluluk vb.) ve yönlendiricilik gibi nispeten olumlu davranışlara da sahip olduğu unutulmamalıdır.

Batı alanyazınında praetoryanizm olumsuz bir kavram olarak nitelendirilmektedir. Örgütlerde işverenlerin çoğu durumda örgütün menfaatlerini, çalışanların menfaatlerine yeğlemekte olduğu, böylelikle çalışan ile örgüt arasında bir gerginliğin oluştuğu yönündeki anlayış, praetoryanizmin olumsuz imajına vurgu yapmaktadır. Ancak batı kaynaklı illiberal praetoryanist yaklaşım, karşılıklı çıkar ve yarar durumunun belirli bir otoriteye boğun eğmeyi de beraberinde getireceğine vurgu yapar. Söz konusu otorite, örgütlerde yönetim kademesinde olanlardır. Örgüt yöneticilerinin praetoryanist yaklaşımları, onların örgüt içindeki iktidarının devamını sağlayan bir araca dönüşecek ve böylelikle çalışanlar açık veya örtük bir şekilde iktidarın bir formunu veya kısaca 'tahakkümü' kabullenmiş olacaklardır. Bununla birlikte doğunun kolektivist anlayışında praetoryanizm, örgüt yöneticisinin, çalışanlarının iyiliğini düşünmesi, onları her koşulda koruyup kollaması ve onların iyiliği için onlar adına doğru olduğunu düşündüğü kararlara yönelmesidir. Bu anlamda doğu kolektivizminin özü olan 'teslimiyet' kavramı, praetoryanizmin de kökenine yerleşmiş ve kişisel ilişkilerdeki yakınlık, örgüt içi ilişkilere de taşınmıştır.

Bu çalışmada temel olarak tanımlanmaya çalışılan praetoryanizm kavramı, oldukça girift ve kapsamlı bir bütünlüğe sahiptir. Çalışmanın temel sınırlılığı olan bu durum praetoryanizm kavramının farklı kavramlarla ilişkisini ele alan ve farklı yönlerine odaklanan çalışmalarla giderilebilir. Ayrıca toplumsal değişimler ve modernitenin beraberinde getirdiği bireyselleşme durumu, kavramın güncel olarak tartışılmasını zorunlu hale getirmiştir. Özellikle modern iş ve yaşam koşullarında yeniden biçimlenen sosyal yapılanma, teknoloji ile birlikte artan bireysel özgürlükler, doğu tipi praetoryanist modellerin giderek bir tahakküm aracı olarak algılanmasına yol açmaktadır. Yeni sosyal oluşumların praetoryanizm kavramına etkisinin ele alındığı kuramsal ve uygulamalı çalışmalara olan ihtiyaç, gelecekte yapılacak araştırmalara yön verecektir. Bu çalışma ile belirginleşen ve praetoryanizmin doğu ve batı kültürel yapısındaki farklılıklar alanyazında çeşitli araştırmalara konu olsa da modern teknoloji ve gelişen iş modellerinin praetoryanizm kavramını nasıl şekillendirdiği hala belirsizdir. İleride yapılacak çalışmaların yeni iş modellerini ve sosyal medya gibi farklı araçları da içerecek şekilde genişletilmesi gereklidir.

Kaynakça

- Adams, G. & Balfour, D. (2014). Administrative Evil and Public Ethics in Praetorian Times. *In Unmasking Administrative Evil* (pp. 170-190). New York: Routledge.
- Adler, N. J. & Gundersen, A. (2007). *International dimensions of organizational behavior*. New York: Cengage Learning.
- Afinotan, L. A. (2014). Praetorianism the Public Service: Analysis of the Impact and Consequences of Military Rule on Public Administration in Nigeria. *Canadian Social Science*, 10(2), 171.
- Agyeman, O. (1988). Setbacks to Political Institutionalisation by Praetorianism in Africa. *The Journal of Modern African Studies*, 26(3), 403-435.
- Aksu, F. (2008). *Türk dış politikasında zorlayıcı diplomasi*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Anderson, C. W. (2014). *Authoritarianism in Turkey* (Doctoral dissertation, Monterey, California: Naval Postgraduate School).
- Archer, C. I. (1990). The Royalist Army of New Spain, 1810-1821: Militarism, Praetorianism, or Protection of Interests?. *Armed Forces & Society*, 17(1), 99-116.
- Ben-Eliezer, U. (1997). Rethinking the Civil-Military Relations Paradigm: the inverse relation between militarism and praetorianism through the example of Israel. *Comparative Political Studies*, 30(3), 356-374.
- Berlin, I. (1969). *Four essays on liberty*. Oxford: Oxford University Press.
- Bowman, K. S. (2010). *Militarization, democracy, and development: The perils of praetorianism in Latin America*. Penn State Press.
- Cunliffe, P. (2014). *The New Liberal Praetorianism*. H-Diplo, 280.
- Decalo, S. (1975). Praetorianism, Corporate Grievances and Idiosyncratic Factors in Military Hierarchies. *Journal of African Studies*, 2(2), 247.
- De Kleijn, G. (2009). C. Licinius Mucianus, Leader in Time of Crisis. *Historia: Zeitschrift für Alte Geschichte*, (H. 3), 311-324.
- Diamond, L. (1995). Nigeria: The uncivic society and the descent into praetorianism. Politics in developing countries: *Comparing experiences with democracy*, 417-91.
- Di Tella, T. (2017). *History of political parties in twentieth-century Latin America*. Routledge.
- Egretreau, R. (2016). Embedding praetorianism: soldiers, state, and constitutions in postcolonial Myanmar. *In Politics and constitutions in Southeast Asia* (pp. 131-153). Routledge.
- Eren, E. (2006). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Estévez, E. E. (2014). Comparing Intelligence Democratization in Latin America: Argentina, Peru, and Ecuador Cases. *Intelligence and National Security*, 29(4), 552-580.
- Fair, C. C. (2015). Author's Response: The United States Needs a New Policy toward Pakistan. *Asia Policy*, 19(1), 178-182.
- Ferguson, Y. H. (2017). Competing Identities and Turkey's Future. *European Review*, 25(1), 81-95.

- Forozan, H., & Shahi, A. (2017). The Military and the State in Iran: The Economic Rise of the Revolutionary Guards. *The Middle East Journal*, 71(1), 67-86.
- Foucault, M. (2012). *İktidarın Gözü* (Çev. Işık Ergüden). İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Gramsci, A. (1992). *Prison notebooks* (Vol. 2). Columbia University Press.
- Griffin, R. W. & Moorhead, G. (2011). *Organizational behavior*. New York: Cengage Learning.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hachemaoui, M. (2015). Institutional Change versus Authoritarian Durability. *Cahiers d'études africaines*, (4), 649-686.
- Hakim, M. (2016). Soeharto and the Politicization of Indonesian Islam (1968-1998). *Journal of Indonesian Islam*, 10(2), 159-180.
- Haleem, I. (2003). Ethnic and sectarian violence and the propensity towards praetorianism in Pakistan. *Third World Quarterly*, 24(3), 463-477.
- Hen-Tov, E., & Gonzalez, N. (2011). The militarization of post-Khomeini Iran: praetorianism 2.0. *The Washington Quarterly*, 34(1), 45-59.
- Herspring, D. R. (1992). Civil—military relations in post-communist Eastern Europe: The potential for praetorianism. *Studies in Comparative Communism*, 25(2), 99-122.
- Hinnebusch, R. (2014). Historical Sociology and the Arab Uprising. *Mediterranean Politics*, 19(1), 137-140.
- Hinnebusch, R. (2016). State De-Construction in Iraq and Syria. *PVS Politische Vierteljahresschrift*, 57(4), 560-585.
- Hobbes, T. (2006). *Leviathan*. London: A&C Black.
- Hussain, A. (1976). Ethnicity, national identity and praetorianism: the case of Pakistan. *Asian Survey*, 16(10), 918-930.
- Locke, J. (2002). *John Locke: essays on the law of nature: the Latin text with a translation, introduction, and notes; together with transcripts of Locke's shorthand in his journal for 1676*. Oxford University Press.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of organizational behavior*, 695-706.
- McLauchlin, T. (2010). Loyalty strategies and military defection in rebellion. *Comparative Politics*, 42(3), 333-350.
- Marx, K. (2000). *Karl Marx: selected writings*. Oxford: Oxford University Press.
- Millett, R. & Gold-Biss, M. (Eds.). (1996). *Beyond Praetorianism: the Latin American military in transition*. North-South Center Press, University of Miami.
- Ostovar, A. (2016). *Vanguard of the Imam: Religion, Politics, and Iran's Revolutionary Guards*. Oxford University Press.
- Peri, Y. (2017). Civilian Control During a Protracted War." . *Politics and Society in Israel: Studies in Israeli Society* Vol, 3.

- Perlmutter, A. (1994). *Arafat's Police State*. *Foreign Aff.*, 73, 8.
- Perlmutter, A. (2014). *Political roles and military rulers*. Routledge.
- Pion-Berlin, D. & Trinkunas, H. (2010). Civilian praetorianism and military shirking during constitutional crises in Latin America. *Comparative Politics*, 42(4), 395-411.
- Peruzzotti, E. (2004). From praetorianism to democratic institutionalization: Argentina's difficult transition to civilian rule. *Journal of Global South Studies*, 21(1), 97.
- Richter, W. L. (1978). Persistent Praetorianism: Pakistan's Third Military Regime. *Pacific Affairs*, 51(3), 406-426.
- Rizvi, A. J. (2015). Civil-Military-Islamist Relations: An Opinion on Democracy, Islamist Militancy and Praetorianism in Pakistan.
- Rousseau, J. J. (2007). *Toplum sözleşmesi* (çev. V. Günyol). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (Eserin orijinali 1762'de yayımlandı).
- Sennett, R. (2011). *Otorite* (Çev. Kamil Durand). İstanbul, Ayrıntı Yayınevi. (Eserin orijinali 1993'te yayımlandı).
- Shah, A. (2008). Praetorianism and terrorism. *Journal of Democracy*, 19(4), 16-25.
- Smith, C. A., Organ, D. W. & Near, J. P. (1983). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. *Journal of applied psychology*, 68(4), 653.
- Syamsuddin, M. D. (1993). Political stability and leadership succession in Indonesia. *Contemporary Southeast Asia*, 12-23.
- Taylor, W. C. (2014). The Past and Future of Arab Civil-Military Relations. In *Military Responses to the Arab Uprisings and the Future of Civil-Military Relations in the Middle East* (pp. 23-43). Palgrave Macmillan, New York.
- Uzgel, I. (2003). Between Praetorianism and Democracy: The Role of the Military in Turkish Foreign Policy. *Turkish Yearbook of International Relations*, 34, 177-212.
- Zakaria, F. (1997). The rise of illiberal democracy. *Foreign affairs*, 22-43.

PSİKO-MOTOR VE GELİŞİM KURAMLARI AÇISINDAN SPOR PEDAGOJİSİ

Rüstem ORHAN¹, Sinan AYAN²

Öz

Çocukluk ve özellikle de erken çocukluk dönemi insanoğlunun hayatındaki en önemli dönemlerin başında yer alır. Gelişim sürecinin hızlı yaşandığı bu dönemde, çocukların sonraki yaşamlarında önemli rol oynayacak karakter eğitimlerinin temeli atılır, bilişsel geleceklerinin alt yapısı oluşur, çevresini algılamaya başlar, tutum ve duyguları büyük ölçüde gelişir. Bireylerin ileriki hayatlarını doğrudan etkileyen bu dönemin çok iyi yönetilmesi, ailelerin bilinçlendirilmesi ve eğitim-öğretimin buna göre planlanması gerekmektedir. Bu çalışmada, spor pedagojisi ile çocukların zihinsel ve fiziksel büyüme süreçlerini kapsayan psiko-motor gelişimleri, Freud'un Psikanalitik Kuramı, Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı, Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı, Robert Havighurst'un Gelişim Kuramı, Arnold Gesell'in Olgunlaşma Kuramı ve Bandura'nın Toplumsal Öğrenme Kuramı incelenmiştir. Çalışmada psiko-motor ve gelişim kuramları üzerinde durulmuş ve bu kuramların spor pedagojisi açısından ele alınarak betimsel bir inceleme yapılmıştır. Spor pedagojisinin bir konusu da çocukların bilişsel ve zihinsel gelişimleri ile ilgilidir. Çalışma sonucunda sporun hayatın içinden hayata hazırlayıcı etkisinin maksimum düzeyde sağlanması için aileler ve okullar başta olmak üzere gerek bakanlık gerekse sportif alanda ön plana çıkmış sporcularımıza büyük görevler düştüğü hususuna tarafımızdan dikkat çekilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Gelişimi, Psiko-motor, Fiziksel Aktivite, Spor Pedagojisi

Psycho-Motor and Developmental Theories in terms of Sport Pedagogy

Abstract

Childhood and especially the early childhood period is one of the most important periods in human life. During this period of rapid development, the foundation of character training which will play an important role in children's future lives is laid, the structure of cognitive future is formed, the environment begins to perceive, attitudes and emotions are developed to a great extent. This period, which directly affects the future lives of individuals, needs to be managed very well with raising awareness of families and planning of education. In this study, psycho-motor development including the psychological and physical growth processes of children with sports pedagogy, Freud's Psychoanalytic Theory, Erikson's Psychosocial Development Theory, Piaget's Cognitive Development Theory, Robert Havighurst's Development Task Theory, Arnold Gesell's Maturational Theory and Bandura's Social Learning Theory were studied. The study focused on the psycho-motor and development theories and the theories in terms of sport pedagogy by considering descriptive review. The topic of sports pedagogy is also related to the cognitive and mental development of children. As a result of the study, it's been pointed out that it is the responsibility of especially the families and schools, the Ministry of Sport and the athletes whom are successful in their area so as to ensure the maximum level of the life-preparing effect of sports.

Keywords: Child development, Psycho-motor, Physical Activity, Sport Pedagogy

- 1 Dr. Öğretim Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi ABD, rorhan@kku.edu.tr
- 2 Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi ABD, sayan@kku.edu.tr

Giriş

Çocuğun doğumundan ilkokula kadar geçirdiği yılları kapsayan süreç erken çocukluk dönemi olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2011). Bireylerin bilişsel ve fiziksel gelişimleri bu dönemde hızlanmakta ve ileriki yaşamlarına dair birçok temel bu süreçte atılmakta ve biçimlenmektedir. Gelişim sürecinde edinilen kazanımlar çocuğun ileriki yıllardaki yaşantısını büyük ölçüde etkilemektedir. Erken çocukluk bu bakımdan çok önemli ve hassas bir dönemdir. Ancak bireylerin karakterleri, alışkanlıkları, tutum ve davranışlarının sadece erken çocukluk döneminde biçimlenmediği gerçeği de unutulmamalıdır. Bireylerin doğumla birlikte gelen özellikleri, ileriki yaşlardaki çevreleri, eğitimleri, tercihleri, beslenmeleri gibi faktörler de karakter oluşumlarında, ruhsal ve fiziksel yapıları üzerinde etkili olmaktadır.

Gelişim sürecindeki çocuklar bedenlerini, yeteneklerini, gereksinimlerini, çevrelerini ve ilgi alanlarını henüz tam olarak algılayamazlar ve farkında olamazlar. Duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorlanırlar. Bu nedenle ebeveynler, çocuklarla ilgilenen yetişkinler ve eğitimciler sağlıklı bir insan yetiştirebilmek için çocuğu ve gelişimini iyi bilmelidirler.

Zihinsel ve fiziksel açıdan sağlıklı çocuklar yetiştirmek için onların gelişim özellikleri iyi bilinmelidir. İyi bir eğitim ise ancak çocukların gelişim özellikleri bilinerek sağlanabilir. Çocukların eğitiminde çevreleri, doğa, nesnelere ve hayvanlarla iletişimde bulunabilecekleri fiziksel aktiviteler ön planda olmalıdır. Çocuklar çevrelerini görerek, nesnelere dokunarak ve hareket ederek eğitilmelidirler. Çeşitli fiziksel aktiviteler uygulanarak çocukların ince ve kaba motor becerilerinin gelişimleri sağlanmalı ve ileriki yaşlarda spor alışkanlığı kazanmalarının temeli oluşturulmalıdır. Çocuklara gelişim süreçlerinde belli davranışları kazandırmak ve gelişimlerini desteklemek için gerekli eğitim yaşantıları evde ebeveynler, erken çocukluk eğitim kurumlarında ise öğretmenler tarafından hazırlanmalıdır.

Bu makalede literatürde yer alan kuramlar incelenerek spor pedagojisi açısından değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Psiko-Motor Gelişim

Erken çocukluk döneminde temeli oluşturulan gelişimlerden biri de psiko-motor gelişimdir. Psiko-motor gelişim süreci, özellikle çocukların zihinsel ve fiziksel açıdan sağlıklı büyüebilmeleri açısından çok iyi bilinmesi ve üzerinde ciddiyetle durulması gereken bir konudur. Psiko-motor gelişim anne karnında başlayıp, erken çocukluk döneminde yoğunluk kazanan ve daha sonraki yaşlarda etkisini giderek azaltan doğal bir süreçtir. İnsanların motor-fiziksel, bilişsel-zihinsel ve sosyal-duygusal gelişimlerinin temeli erken çocukluk döneminde şekillenmektedir.

Psiko-motor teriminin tanımını konu ile ilgili spor ve eğitim bilimleri literatüründe çoğu zaman farklı şekillerde açıklanmaktadır. Bazı yayınlarda ise bu terimin tanımı tamamen eksik kalmaktadır. Geniş kapsamlı bir açıklama Duden'in yabancı kelimeler sözlüğünde bulunmaktadır: "fiziksel kurallara göre hareketleri tecrübe eder ve bu esnada da kişinin normal veya patolojik ruh halini ifade eder" (Kretschmer ve Knut, 2002).

Psiko-motor gelişim sürecinin en önemli özellikleri arasında çocuk organizmasının sürekli büyümesi ve gelişmesi bulunmaktadır. Bu dönemde çocuğun gelişimi görünen ve görünmeyen büyümeyi kapsar ve hareket etme ön plandadır. Bebek ile anne arasındaki ilk iletişim bebeğin hareket etmesine dayalıdır.

Motor kelimesi anlam olarak hareket'i ifade eder. İnsanoğlu henüz dünyaya gelmeden daha anne karnında iken fiziksel olarak gelişmeye başlar. Erken çocukluk döneminde gelişim hızlanır. Gözü kırıştırmak veya nefes alıp vermek gibi hareketler ömür boyu refleksif hareketler olarak devam ederken yürümek, hoplamak veya düğme ilikleme gibi eylemler bilinçli motor beceriler olarak tanımlanır ve psikomotor gelişim kapsamında değerlendirilir. Psiko-motor gelişim sürecinde duyu organları, zihin ve kaslar birlikte çalışır ve davranışları kontrol altında gerçekleşmesini sağlar. Psiko-motor gelişim, fiziksel büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişimine paralel olarak organizmanın isteme bağlı hareketlilik kazanmasıdır (MEB, 2007).

Motor hareketler insanların çevresi ile mücadele verdiği ve yaşadığı tüm hareketleri kapsamaktadır. Motor beceriler kaba ve ince motor beceriler olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Motor sistemi öncelikle kaba daha sonra da ince motor becerilerin uygulanabilmesi ile genişlemekte ve gelişmektedir. Motor beceriler için temel gereksinim yeterince gelişmiş bir sinir ve kas sistemidir. Bu ise spor ve egzersiz ile çok daha iyi inşa edilebilir. Ebeveynler ve eğitimciler çocukların kaba ve ince motor beceriler edinmelerinde fiziksel eylem çeşitliliğinin çok olmasına özen göstermelidirler. Fiziksel eylemler psiko-motor gelişimi doğrudan etkileyen faktörler arasında yer almaktadır.

Çocukların emeklemeye, yürümeye başlamaları kendi kendilerine bağımsız olarak hareket etmelerinin ilk adımıdır. Böylece çocuklar kendi ayakları üzerinde durmaya ve kendi hareketlerinden sorumlu olmaya başlarlar. Çocukların ilk fiziksel aktiviteleri kaba motor hareketleridir. Kaba motor beceriler vücudu hareket ettirmek için gerekli olan temel fiziksel eylemleri içermektedir. Fiziksel aktivitelerde çok fazla kuvvet sarf edilmemesi için ölçüsü iyi ayarlanmış uygun egzersizlerin uygulanması gerekmektedir. Kaba motor becerilerin temel biçimleri emekleme, ayakta durma, yürüme, sıçrama, tırmanma vb. şeklindedir. Fiziksel aktivitelerin temel taşı niteliğinde olan kaba motor hareketleri şekillenmeye başlaması neticesinde ince motor hareketi inşa edilebilir. Bu nedenle çocuklar özellikle yaşamlarının ilk yıllarında dengede durma, bedenlerinin farkına varma ve kas

gerginliği gibi alanlarda eğitilmelidirler. İnce motor becerileri, tüm küçük ölçekli hareketleri içeren kaba motor beceriler üzerine kurulmuş fiziksel aktivitelerdir. Bunlar çok fazla kas gücü gerektirmeyen hassas hareketlerdir. Bu tür beceriler için sakın bir kafa, sabır ve uygun ölçüde kuvvet kullanılmalıdır. Yazmak, ayakkabıyı bağlamak, dikiş dikmek, makası uygun bir şekilde kullanabilmek ve düğmeleri iliklemek gibi fiziksel eylemler ince motor beceriler için birkaç örnektir. Sporda ve dolayısıyla atletizmde de kaba motor becerileri çoğunlukla eğitilir. Bununla birlikte yüksek atlama veya cirit atma gibi birçok disiplin için çok hassas teknik gerektirir (Gohla, 2010).

Sağlıklı ve şekillendirilmiş motor becerilerinin önemli unsurları arasında koordinasyon, tepki yeteneği ve denge bulunmaktadır. Spor ve hareket etme motor becerilerinin gelişimini etkilediği gibi, çocukların sağlıklı ve zinde olmalarını da teşvik etmektedir.

Psiko-motor'da vücut sağlığı insanın psikolojisini, psikolojik durum da insanın vücut sağlığını etkilemektedir. Beden ve ruh birbirine bağlıdır. Ruhsal yapı ne kadar iyi ise insan o kadar özgür hareket eder. Vücudun hasta olduğu durumlarda insanların psikolojisi de bundan muzdarip olmaktadır (Buchmann, 2018).

İnsan vücudu beden ve ruh olarak birbirinden ayrılamaz. Beden ve ruh bir bütün olarak hareket eder, birbirine bağlı ve etkileşim içerisinde bulunur. Bu bakımdan çocukların psiko-motor gelişimleri üzerine önemle durulmalı ve eğitim-öğretim planlamalarında buna göre programlar hazırlanmalıdır.

Gestalt teorisine göre "Bütün, parçaların toplamından farklıdır." Bu kapsamda olgular birbirinden bağımsız hareket etmeyen bir bütün olarak görülmelidir. Birey de bir bütündür ve bir bütün olarak ele alınmalıdır. Bu bakımdan öğrenicilerin tüm duygularını sağlıklı bir biçimde kullanabilmesi, başkalarıyla kolay etkileşime girebilmesi, kendisini daha iyi tanıyabilmesi, daha iyi kararlar verebilmesi, fiziksel, bilişsel, estetik, sosyal ve duygusal açıdan gelişebilmesi önemlidir (Yüksel, 2003).

Freud'un Psikanaliz Kuramı

Psikiyatriye karşı sorunlu bir ilişkisi bulunan Sigmund Freud (1856-1939) bilimsel bir dünya bakışını yaşam felsefesi haline getirmeyi kendisinde zorunlu hisseder. Freud, dogmatik lokalizasyon teorisini temsil eden Theodor Meynert'in yanında yardımcı doktor olarak çalışır. Ona göre ruhsal bozuklukların nedeni daima beyindeki lokal lezyonlardan kaynaklanmaktadır. Freud, bu tez üzerine psikolojik araştırma görevlerine yönelir ve nihayetinde 1884 yılında Kokain kullanma denemelerine başlar. Bu denemelerin kendisini bilinmeyene götürdüğünü ve bununla da psikanalize giden yolu açtığını görür (Arminger, 2008).

Freud psikanalizi 1922 yılında şu şekilde tanımlar;

“Psikanaliz: 1) Başka türlü neredeyse ulaşılmayan ruhsal süreçleri bir soruşturma yöntemidir; 2) Bir soruşturmaya dayanan nevrotik rahatsızlıkları ele alma yöntemlerinden biridir; 3) Bu yolla elde edilmiş ve giderek yeni bir bilimsel dal bünyesinde kaynaşan bir dizi psikolojik kavramdır.” Günümüzdeki psikanaliz ekollerini genel olarak dört başlık altında toplanmaktadır: Dürtü-Savunma Ekolü, Ben (Ego) Psikolojisi, Nesne İlişkileri Ekolü ve Kendilik Psikolojisi (Anlı, 2010).

Sigmund Freud, geliştirdiği psikanalitik kuram ile insanın psikolojik açıdan evrensel prensiplere uygun olarak geliştiğini ifade eder. Freud, bireylerin kişiliğini toplumun da şekillendirdiğini belirtir. Freud’un erken yaşlardaki deneyimlerin ömür boyu devam edecek örüntülerin oluşmasındaki önemini altını çizmesi gelişim sürecinin incelenmesi açısından çok değerlidir.

Freud’un geliştirdiği psikanaliz kavramı üç anlamda kullanılır (Brühlmeier, 1992):

- ❖ Derin psikolojik araştırma metodu olarak (Freud, psikoloji bilgilerini psikanalizle elde etti).
- ❖ Freud’un öğretisinin toplamı olarak (Psikanaliz, cinselliğe temel bir anlam yüklüyor).
- ❖ Tedavi Yöntemi/Terapi-Formu olarak (Psikanaliz olmadan nevrotik rahatsızlarından muhtemelen kurtulamayacaksınız).

Anlı (2010) “Psikanaliz, uyum ve uyum bozukluğu parternlerinin devamlılığı ve değişimin temelini oluşturan psikolojik süreçleri anlamamıza yardım eder. Bireylerin büyük bölümü bir kriz durumuna adapte olmakta ve durumla başa çıkmakta son derece zorlanırken, bazı kişiler kriz durumunda nasıl olur da daha güçlü ve zengin bir deneyimle çıkar? Psikanalitik kuramlar, gelişimi kişilerin deneyimlerine anlam verdikleri ve bu verilen anlamın sonucu değiştirebildiği aktif ve dinamik bir süreç olarak ele alır. Kişilerin biyolojik yapısı bir taraftan bu deneyimleri şekillendirirken, diğer taraftan bu deneyimlerle şekillenir.”

Her tür ruhsal ve psiko-motor rahatsızlıkların (özellikle de nevroz olanlar) tedavisi; sevgi ve çalışma yeteneği; bastırılmış olanın aydınlığa kavuşturulması ile kişisel hayat hikâyesinin yeniden inşa edilmesi; bilinmeyen bilini hale getirmek; kendi kendini analiz etme yeteneği kazandırmak olarak belirtilebilir. Hedef gruplar: bütün yaş grupları (Webinger, 1994).

Psikanaliz Kuramının temelini oluşturan iki temel ilke: 1) Nedensellik (*kozalite-causality*)-psişik determinasyon (*pschic determination*) ve 2) Bilinçdışı’nın (bilinçaltı-bilinç ötesi) (*unconscious*), insanın ruhsal hayatında, bilinçsel olaylardan çok daha dominant bir rol oynadığıdır (Ersevim, 2006).

Psikanalizde çocuklukta başarılı olmamış çatışmaları ruhsal rahatsızlıkların nedeni olarak görülmektedir. Bu tür çocukluk yaşanmışlıklar bilinç dışında etkisini sürdürmekte ve yetişkinlikte semptomlar olarak açığa çıkmaktadır. Freud erken çocuklukta cinsi gelişim basamaklarında (oral, anal, genital) içgüdüsel çatışmaları ve içgüdüsel sabitlenmeyi (odaklanmayı) sinir hastalığının oluşma nedeni olarak kabul etmiştir (Webinger, 1994).

Psikanalitik Yaklaşım

Freud 1900'de "Düşlerin Yorumu" adlı eserinde psikiyatrinin üç sistemden oluştuğunu anlatır: bilinç, ön bilinç ve bilinç dışı. Freud kuramını geliştirdikçe bu model gitgide önemini ve işlevini kaybetti ve 1923'ten itibaren "Ego ve İd" yapısının yayınlanması ile beraber "Yapısal Model" in içine asimile oldu (Anlı, 2010).

Freud'a göre ahlâk ve kişilik gelişimini "id", "ego" ve "süperego" oluşmaktadır. Bunlar şu şekilde tanımlanmaktadır (Yapıcı, 2005):

İd; yeni doğan çocuktaki kişiliğin en ilkel kısmıdır. Daha sonra ego ve süperego id'den gelişir. İd, yeni doğan çocuktaki kişiliğin en ilkel kısmıdır ve temel biyolojik dürtülerden oluşur. Ego ve süperego id'den gelişir. İd haz ilkesiyle çalışır ve yeme, içme, vücuttan artıkları atma, acıdan kaçınma ve cinsel haz elde etme gibi ihtiyaçların hemen tatmin olmasını ister. Acıdan kaçınmaya ve haz elde etmeye çalışır. Örneğin, sokakta annesinin kucağında gezinen 5 aylık bir bebek acıktığında hemen emmek ister. Bu isteğine ulaşma süresi uzadıkça memnuniyetsizliği giderek artar. Çünkü id derhal emme ihtiyacının karşılanması ister. Freud İd'i denetleyen ve bilinç dışı kılan yapıya ego demiştir. Ego; insanın biyolojik yapısına ters olan veya gerçeklere uygun düşmeyen eylemleri bilinç altına iter. Kişiliğin gerçekçi yürütme organıdır. Egonun görevi kendi içinde ve dışında uyum sağlamaktır. Ego, id gibi hemen zevk peşinde değildir, gerçek ihtiyaçlar için zevki feda etmeye hazırdır. Ego dış dünyanın temsilcisidir. Örneğin; zorlu bir sınava girecek olan ve aynı zamanda sinemaya gitmek isteyen bireye sinemaya gitmeyi erteleten ve sınava çalışmasını söyleyen ego'dur. Freud toplumun inandığı, doğru ve yanlış kararlarının kaynağını oluşturan kısma süperego adını verir. İd ve ego gibi, süperegonun da büyük kısmı bilinç altındadır. Süperego bir hareketin doğru mu, yanlış mı olduğuna karar verir. Toplumun ahlâki değerlerinin içselleştirilmesi, temel olarak bireyin vicdanını oluşturur. Süperego, gerçekten ziyade, ideal için vardır. Süperego; doğru-yanlış, uygun-uygun olmayan ahlâkî değerlere göre karar verir.

Freud'a göre psikanaliz bilinmeyenini bilinir hale getiren bir metot, bilinmeyen ruhsal sürecin kaynağı ve etkisi üzerine bir teoridir (Simonov, 2005).

Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı

Psikososyal Gelişim Kuramı, Erik H. Erikson (1902-1994) tarafından geliştirildi. Araştırmalarının ilk yıllarında Freud'un çalışmalarından etkilenen Erikson,

Freud'un psikoanalitik kuramında ifade ettiği bireyin kişilik gelişimi konusunda ve onun bireye olan bakış açısından farklı düşünmektedir. Freud, kişilik gelişiminde bireyin bilinçaltının ve biyolojik yönüne ağırlık kazandığını, Erikson ise gelişimde kültürel ve sosyal etmenlerin daha etkili olduğunu belirtir (Arslan, 2008).

Erikson (1968), bireyin ve toplumun kimlik kavramı üzerinde durur ve bunun Psikososyal Gelişim Kuramı içinde ifade eder. Bireylerin bedensel ve zihinsel gelişimi ile toplumsal değişimlerin kimlik oluşumunu etkilediğini belirten Erikson, kişisel gelişim ve kimlik krizi ile toplumsal kültürün, değişimin ve tarihsel/güncel krizlerin birbirinden ayrılmayacağı gibi bunların birbirlerini tanımladığını açıklar. Erikson, kimlik oluşumunu psikolojik ve toplumsal ile gelişmesel ve tarihsel özellikler arasındaki ilişki olarak tanımlar (Süslü, 2002).

Erikson'a göre "Bireyin kişisel gelişimi ile toplumsal değişimleri ve yaşamındaki kimlik krizi ile tarihsel gelişim içindeki güncel krizler birbirlerini tamamladıklarından birbirinden ayırt edilemezler (Morsünbül, 2005).

Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri

Erikson bireylerin sekiz dönem içerisinde psiko-sosyal gelişimini tamamladığını belirtir. Bu gelişim dönemlerinin en önemli özelliği olumlu ve olumsuz iki özellikten hangisinin birey tarafından kazanılıp kazanılmayacağıdır (Ağaç ve Harmankaya, 2009). Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri Tablo 1'de gösterilmiştir (Patricia, 2007):

Tablo 1. Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri

Dönem	Psikolojik Krizler	Görev veya Kriz	Sosyal Zorunluluklar	İlgili Şahsın Çevresi
I 0-1 Yaş	Temel Güvene Karşı Güvensizlik	Dünyaya güvenebilir miyim?	Temel ihtiyaçlara bakma ve yerine getirme - Yetersiz Bakım	Anne
II 2-3 Yaş	Özerkliğe Karşı Utanç ve Şüphe	Kendi işimi kendim yapabilir miyim?	Mahrumiyet, hoşgörü, bakım Abartılı koruma ve yetersiz bakım	Ebeveyn
III 4-5 Yaş	Girişimciliğe Karşı Suçluluk Duygusu	Sınırlarımı test ederken ebeveynlerimden bağımsız olabilir miyim?	Deneme için cesaretlenme Deneme için yetersiz fırsat	Aile ortamı
IV 6-11 Yaş	Çalışkanlığa Karşı Yetersizlik Duygusu	Uyum için gerekli becerilere hâkim olmayı öğrenebilir miyim?	Orantılı alıştırma ve cesaretlenme Yetersiz alıştırma ve destek eksikliği	İkamet çevresi, Okul
V 12-18 Yaş (Gençlik)	Kimlik Kazanmaya Karşı Kimlik Karmaşası	Kimim? İnançlarım, duygularım, görevlerim nedir?	Ruhsal metanet ve pozitif geri bildirim Hedefsizlik, belirsiz geri bildirim	"Kendi" grupları, "Diğerleri". Lider-Model

VI Yakın Yetişkinlik	Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık	Başka bir insana teslim olabilir miyim?	Arkadaşlık ve sosyal olma Yalnızlık	Arkadaşlar, cinsel partner, rakipler, mesai arkadaşları
VII Yetişkin	Üretkenliğe Karşı Verimsizlik	Gelecek kuşağa ne sunabilirim?	Hedefi belli ve üretkenlik Yetersiz gelişim ve gerileme	Ortak çalışma, evlilikte birlikte yaşam
VII Olgunluk	Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk	Yaşamımda çalışma ve oyun ile tatmin ve başarı buldum mu?	Birlik ve başarımlık Bıkkınlık ve memnuniyetsizlik	“İnsanlık” “Benim gibi insanlar”

Erikson, inanın psikolojisinin iyi olabilmesi için ana etkenler arasında temel güven duygusunun olduğunu belirtir. *Temel Güvene Karşı Güvensizlik (0-18 ay)* dönemindeki deneyimler çevreye ve insanlara yönelik tutumlar kişilerin hem kendine hem de diğer insanlara olan temel güven duygusunu oluşturur. Erikson'a göre güven duygusu kişiliğin ve kimlik oluşumunun temelinde yer alır. Bu süreçte özellikle anne-baba eğitimi çok önem kazanmaktadır. Çocuklarda güven duygusu geliştiği gibi çevrenin olumsuz tutumları neticesinde güvensizlik duygusu da kazanılabilir. *Özerkliğe Karşı Utanç ve Şüphe (18 ay-3 yaş)* döneminde çocukların psiko-motor sistemi gelişir. Çocukların motor becerileri geliştikçe bağımsız hareket etmeye başlar ve böylece öz-yeterlilik duyguları gelişir ve kendine güveni artırır. Bağımsız hareket etmesi engellenen veya bunu sağlamayan çocuklarda utanma duygusu artar, kendine güveni azalır, olaylara şüpheyle yaklaşır. *Girişimciliğe Karşı Suçluluk Duygusu (3-6 yaş)* döneminde çocuklar neler yapabileceklerini algılamaya, kendilerine, dolayısıyla da bir işin üstesinden gelebileceklerine inanmaya başlarlar. Çocuklar özgür hareket etmeye, çevresini keşfetmeyi, önceleri anlamadığı konuları anlamaya, durmadan sorular sormaya başlarlar. Bu dönemde çocukların düşünme ve hayal dünyalarında genişleme olduğu gözlenir. Tüm bu olgular ebeveynler tarafından desteklenmeli, onların fiziksel aktiviteleri çeşitlendirilmeli ve buna uygun ortam oluşturulmalıdır. Çocukların girişimci davranışları cezalandırılması halinde suçluluk duygusu olduğu gibi kendine güven duygusu da gelişmez. Erikson, *Çalışkanlığa Karşı Aşağılık Duygusu (6-12 yaş)* döneminde çocukların her zamankinden daha fazla öğrenmeye hazır olduğunu belirtir. Çocuklarda bu dönemde paylaşma, disiplin, çalışkan olma, başarıma ve rekabet duygusu gelişir. Çocuklar bu dönemde uygun bir şekilde ödüllendirilir ve çalışkanlığının sonucu bir şeyleri başarıma hazzını kazanabilirlerse çalışmaya yönelik tutumları gelişir. *Kimlik Kazanmaya Karşı Kimlik Karmaşası (12-21 yaş)* dönemi çocukluk ile yetişkinlik dönemi arasındaki ergenlik dönemidir. Cinsel olgunlaşma ile ilgili fizyolojik değişimler, rol model olarak aldığı kişilerde belirsizlik, kendisiyle ve çevresiyle uğraşılan dönem olarak ifade edilebilir (Arslan ve Arı, 2008).

Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Jean Piaget felsefe, psikoloji ve eğitim bilimleri alanlarındaki eserleri, araştırmaları ve yazılarıyla çok önemli bir yere sahiptir. Özellikle zihin gelişiminde çalışmalarda bulunmuş, zekâ konusunda yapıya yüklediği anlam gereği sınıflandırmalar yapmıştır. Bu gelişimleri yapılarıyla sınıflandırmış ve yapıları psikoloji alanına başarıyla uygulamıştır. Günümüzde hala geçerliliğini koruyan ve eğitimde kullanılan yapılandırmacı kuramı; yapısalılık fikrinin yapı kavramına yüklenen anlama göre değiştiği görüşüne sahiptir (Ak, 2007).

Yeni yetişen her insanın, doğru ve yanlış kararlarını, içinde bulunduğu gelişim dönemine göre farklı şekillerde ele aldığı düşünülmektedir. Piaget ve Kohlberg teorilerinde, kişinin gelişim dönemlerine göre değişik yargılarda bulunduğunu ifade ederek, bunları ahlaki gelişim başlığı altında yaşa bağlı dönemler halinde sunmuşlar. Piaget ahlak gelişiminin, bilişsel gelişime benzer bir şekilde belirli süreçlerde geliştiğini ve çocuğun ahlak gelişiminde çevrenin etkisinin olduğunu belirtir. Çocukların ahlaki gelişimlerini gözlemek için Piaget çocuk oyunları, buradaki kuralları ve ifade edilen tutumları değerlendirebileceği hikayelere başvurmuştur. Böylece çocukların doğru-yanlış" hakkındaki düşüncelerini anlamaya çalışmıştır. Piaget, çocukların yaşlarına göre ahlak gelişiminde değişimler olduğunu belirtmiştir. Ona göre çocuklar kurallara ilkin riayet edilmesi gereken unsurlar olarak bakarken, ilerleyen zamanlarda ise kuralları anlamlandırdıklarını ifade etmektedir (Özdemir, 2003).

Berkowitz (1964) çalışmasında Piaget ve arkadaşlarının problemleri durumlar karşısında çocukların davranışlarını değil, ahlaki yargılarını değerlendiklerini, Cenevre'nin yoksul bölgelerindeki çocuklara bazı problemleri durumlar hakkında sorular sorduklarını ve çocukların cevaplarından yola çıkarak ahlaki yargıların iki evrede oluştuğunu belirtmiştir. Bunlardan birincisi; 7 ya da 8 yaş sonlarını içeren zorlama/baskı altındaki ahlak (the morality of constraint) ve ikincisi kabullenici/işbirlikçi ahlak (the morality of cooperation) dır (Çapan, 2005).

Piaget bilişsel gelişimi, niteliksel olarak birbirinden farklı dört temel döneme ayırarak açıklamıştır. Bu dönemler (Çapri ve Çelikkaleli, 2005);

1. Duyusal-Motor Dönem [Sensory-Motor Period] 0-2 yaş.
2. İşlem Öncesi Dönem [Pre-Operational Period] 2-7 yaş.
3. Somut İşlemler Dönemi [Concrete Operational Period] 7-11 yaş.
4. Soyut İşlemler Dönemi [Formal Operational Period] 11 ve yukarı yaş.

Piaget *Duyusal-Motor Döneminde (0-2 yaş)* bebeklerin yakın çevresi ile etkileşimde bulunduğu, öğrenmenin çabuk gerçekleştiğine, istek ve ihtiyaçlarına yönelik uygun davranışları geliştirdiğine inanır. *İşlem Öncesi Dönemde (2-7 Yaş)* çocuklar mekan, nesne, zaman, nedensellik gibi unsurlar hakkında düşüncelerini

geliştirmekte ve somut işlemler için hazırlık yapmaktalar. Çocuklar *Somut İşlemler Döneminde (7-11 yaş)* zihinsel gelişme sürecindedir ve somut işlemleri kullanmaya başlarlar. Çocuklar nesnelere büyükten küçüğe veya tersine dizebilir. Büyük - küçük kavramını artık algılayabilirler. Ölçme, çarpma, bölme gibi işlemleri yapabilir ve ilişkisel düşünebilir. *Soyut İşlemler Döneminde (12 ve yukarı yaş)* zihinsel yapı etken ve esnek, karmaşık problemler artık çözülebilir. Bu dönem ergenlik çağı süresinde devam eder. Çocuklar dengeleme yetenekleri ve zihinsel gelişimleri ile çevresel etkenlerin üstesinden gelebilirler (Ak, 2007).

Robert Havighurst'ün Gelişim Kuramı

Robert Havighurst, biyolojik, toplumsal ve kültürel olguların birbiriyle etkileşiminin gelişim sürecinde etkili olduğunu belirtir. Havighurst, belirli dönemlerde bireylerin başarılı olması gerektiği bazı görevlerin olduğunu ifade eder. Hareket etme, oyun ve fiziksel aktivite erken çocukluk dönemi gelişimi için tanımladığı görevlerdir. Havighurst gelişimi hayat boyu devan eden bir öğrenme süreci olarak ifade eder. Havighurst'un gelişim kuramında önerdiği dönemler (Özer ve Özer, 2006);

- ❖ Bebeklik ve erken çocukluk dönemi (0-5 yaş)
- ❖ Orta çocukluk (6-12 yaş)
- ❖ Ergenlik (13-18 yaş)
- ❖ İlk yetişkinlik (19-29 yaş)
- ❖ Orta yetişkinlik (30-60 yaş)
- ❖ İleri olgunluk (61 yaş ve ilerisi)

Havighurst'e göre yaşamın gelişim görevleri Tablo 2'de belirtilmiştir (Çok, 1976):

Tablo 2. Havighurst'e göre yaşamın gelişim görevleri

Yaklaşık Yaş	Karakteristik Görevler
Erken Çocukluk (Doğum - 6 yaş)	Yürümeyi, katı yiyecek yemeyi, konuşmayı, tuvalet kullanmayı öğrenir; cinsiyet farklarının toplumsal doğrularını öğrenir. Bu evrenin sonuna doğru, daha kavramsal görevler beklenir, doğruyu yanlıştan ayırabilir, vicdan geliştirmeye başlar, okumayı öğrenmeye hazırlanır; işaretlerin (örneğin gülümseme) kelimelerin yerine geçebildiğini öğrenir.
Orta çocukluk (6-12/13 yaşlar)	Oyun oynamada gerekli fiziksel becerileri öğrenir, akranlarla birlikte olmayı öğrenir; uygun kadını ya da erkeksi toplumsal rolü öğrenir, okuma, yazma ve hesaplamada temel becerileri geliştirir; vicdan, ahlak ve değerler geliştirmeye devam eder, özerklik geliştirmeye başlar, temelde demokratik olan toplumsal tutumlar geliştirir.

Ergenlik (13-18 yaşlar)	Duygusal ve fiziksel olarak olgunlaşır. Her iki cinsten akranlarla olgun ilişkiler kurar, toplumsal olarak kabul edilen erkeksi ya da kadınsı toplumsal rolü öğrenir, fiziğini kabul eder ve bedenini etkili biçimde kullanır, ana babadan ve diğer yetişkinlerden duygusal bağımsızlık kazanır, evlilik ve aile yaşamı için hazırlanır, bir mesleğe hazırlanır ve davranışlarını belirleyecek bir dizi değer ve ilke kazanır.
Erken Yetişkinlik (18-35 yaşlar)	Eş seçer, yakın bir ortakla yaşamayı öğrenir, yuva kurar, mesleğine başlar, vatandaşlık sorumluluklarını kabul eder, toplumsal ilişkiler kurar.
Orta Yaş (35-60 yaşlar)	Ergenlerin sorumlu kişiler olmasına yardım eder; toplumsal ve vatandaşlık sorumluluğu kazanır, mesleki doyum elde eder, orta yaşın fiziksel değişikliklerine uyum sağlar, yaşlanan ana babaya uyum sağlar.
İleri Olgunluk (60 yaşın ötesi)	Azalan fiziksel güce, eşin ölümüne, azalan ya da sabit kalan gelire uyum sağlar, akranlarıyla yakınlık kurar.

Arnold Gesell'in Olgunlaşma Kuramı

Gesell, insanoğlunun dünyaya biyolojik bir programla geldiğine inanır ve “ana baba belirli kurallara zorlamadan, çocuğu kendisinden alacağı doğal ipuçlarına göre eğitmeyi bilmelidir” der (Özer ve Özer, 2006).

Olgunlaşma alanındaki kuramcılarının çalışmaları gelişimin evrensel yönleri ile ilgilidir. Bu çalışmalardaki temel unsur dünyadaki bütün çocukların (kültür/toplumdan bağımsız; merkezi sinir sistemi ve organları sağlam) doğal olarak gelişim sağladıkları yönündedir. Bu akımın tanınmış araştırmacısı ve temsilcisi Arnold Gesell (1880-1961) yaptığı çalışmada 1000'nin üzerinde çocuğu inceler ve çocuklarda kavramanın, oturmanın, ayakta durmanın veya koşmanın her zaman aynı silsilede ve yaklaşık benzer yaşta gösterdiğini ortaya çıkarır. Gesell, olgunlaşma kavramını araştırmanın merkezine alır ve böylece insanın gelişiminde genetiğin etkisini belirtir. Yetersiz beslenme, ilgisizlik veya kötü muamele gibi gelişim sürecini baltalayan çevresel etkilerin bir noktaya kadar önemli olduğunu vurgular. Gesell ve diğer olgunlaşma kuramcıları için başarılı bir gelişimin temel ihtiyaç çerçevesini “uygun ortam” oluşturmaktadır. Diğer unsurların genetik olarak belirlenmiş planı takip ettiği, yani kendiliğinden (organizma) meydana geldiği belirtir. Olgunlaşma kuramı kapsamında çocuk gelişiminin evrenselliğinin bilinmesi (örneğin kaba motor beceriler, bedensel büyüme ve muhtemelen zekanın belirli yapı taşları vb.) sosyal çalışmalar açısından büyük bir değeri vardır. Bunlar sosyal çalışma ile meşgul olan insanların gelişim sürecini geciktiren unsurları tanımlamalarını sağlamak ve gençlik yardımı, destek çağrısı, tedavi edici eğitim gibi belirlenmiş tedbirleri almalarını hızlandırmaktadır (Lauer, 2003).

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı

Davranışçı kuramdan etkilenerek geliştirilen sosyal öğrenme kuramının temeli 1950'lerde Rotter tarafından atıldı ve daha sonraki yıllarda Bandura ve Michel tarafından geliştirildi (Hogben ve Byrne, 1998).

Sosyal öğrenme kuramının önemli bir temsilcisi olan Bandura, insan yaşamında "gözlem" yolu ile öğrenmenin önemini savunur. Gözleme dayalı öğrenme dört süreç içinde gelişir; Bunlar 1. Dikkat etme, 2. Akılda tutma, 3. Davranışı tekrarlama ve 4. Pekiştirme ve güdülemedir (Özer ve Özer, 2006).

Sosyal öğrenme kuramında modelleme ve gözlem yolu ile öğrenme ön plana çıkmaktadır. Bir çok tutum başka insanları gözleme, rol model alma ve onları taklit etme ile öğrenilir. Bandura 3 tür modelden bahsetmektedir (Bayrakçı 2007):

1. Canlı model: belirli bir davranışı sergileyen gerçek bir kişi.
2. Sembolik model: bir filmde, televizyon şovunda, kitapta veya başka bir platformda tasvir edilen bir karakter veya da kişi.
3. Sözlü direktifler: nasıl davranılacağına ilişkin açıklamalar – canlı veya da sembolik bir insan tarafından gösterilmeyen.

Bandura ve Kupers'e (1964) göre sosyal öğrenme kuramının dayandığı temel ilkeler; karşılıklı belirleyicilik (birey, çevre ve davranış değişkenleri), sembolleştirme kapasitesi (dil ve mimikler), dolaylı öğrenme kapasitesi (modelleme, taklit ve tanımlama), öngörü aktivitesi (sonuçların bilişsel olarak sezilmesi), kendini düzenleme kapasiteleri (amaç belirleme ve kendini yönlendirme) ve öz-yeterliği (kendine güven) kapsar (Bayrakçı, 2007).

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında öz yeterlik kavramı öne çıkmaktadır. Öz yeterlilik, bireylerin muhtemel durumlarla baş edebilmek için nasıl davranacaklarını bilmeleri ile ilgilidir (Bandura, 1982). Bu teoride bireylerin davranışları aktif olarak katılım sağladıkları ve karar aldıkları fiillerde biçimlenmektedir. Bandura'nın sosyal öğrenme (Sosyal bilişsel) teorisine göre, öz yeterlilik iki farklı boyutta incelenebilir: Birincisi, öğretmenlerin etkili bir öğretim için gerekli olan davranışları gösterecekleri konusundaki sahip oldukları inanç ve yargılarıdır (self-efficacy). İkinci boyut ise öğretmenlerin öğrencilerin başarılarının etkili öğretim yöntem ve teknikleriyle artırılabilmesine olan inanç ve yargılarıdır (Yılmaz ve ark., 2010).

Sosyal öğrenme kuramında öğrenme ve düşünme öğelerinin birçok önemli faktörü vardır. Öğrenmenin iki bölümden oluştuğu kabul edilebilir. İnsanların etkileşim ve kişilerarası ilişki süreçlerini daha iyi anlamalarını sağlamak için problemle ilgili hem gerçekleri hem de bilgileri öğrenmeleri gerekmektedir. Bu durum Weblar ve ark tarafından (1995) bilişsel gelişim ve ahlaki gelişim, PahlWostl ve Hare (2004) tarafından ise zayıf ilişkisel ve sıkı gerçeklere dayanan analiz ve insan - çevre sisteminin yönetimi olarak farklı şekilde ifade edilmiştir (Kilvington, 2007).

Psiko-Motor ve Gelişim Kuramlarının Spor Pedagojisi Açısından Değerlendirilmesi

Pedagoji kavramı eski Yunan dönemine ait Paideia sözcüğüne dayanmakta ve eğitim - öğretim anlamına gelmekte. Kavram, okul derslerinin ötesine geçerek eğitim öğretim süreçleri aracılığıyla insanoglunun yüksek anlamda gelişimini ifade eder. "Paideia" kelimesi eski Yunancada "pais" çocuk, "agein" ise yol göstermek, rehberlik etmek anlamına gelen kelimelerin birleşiminden oluşmaktadır (Stein, 2017). Kullanımında bazı karışıklar olmasına karşın terimi; öğrenme, kültür ve kimlik, bilgi şeklinde ifade etmek mümkündür (Ayan ve ark., 2016). Türk Dil Kurumunun (2006) genel Türkçe sözlüğünde pedagojinin anlamı eğitim bilimi olarak ifade edilmektedir.

Spor pedagojisi, spor biliminin bir alt disiplindir ve geniş anlamda spor aracılığı ve yardımı ile eğitimi, öğretimi ve gelişimi kapsamaktadır (Koplin, 2016). Spor pedagojisi, spor ve spor aracılığı ile ilgili eğitim bilimidir. Spor pedagojisi uygulamalı bilimin ötesinde beden eğitimi dersindeki pratik eylemlerin kendisidir. Bu bağlamda, yalnız bu alanda çalışan bilim adamları değil, aynı zamanda okullarda, kulüplerde, kliniklerde vb. yerlerde çalışan spor öğretmenleri de spor pedagoğu olarak tanımlanabilir (Mitmannsgruber, 2005). Alman Duden sözlüğünde spor pedagojisi "Eğitim ve öğretimde sporun görevleri ve imkanları ile ilgili bilim" olarak tanımlanmaktadır (Duden, 2018).

Psiko-motor ve gelişim kuramları spor pedagojisinin konu başlıkları arasında bulunmakta ve spor bilimi açısından çok önemli bir yere sahiptir. Aşağıda psiko-motor ve gelişim kuramları açısından spor pedagojisi değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Psiko-motor Gelişim: Bilişsel ve fiziksel gelişimin yoğun ve hızlı bir şekilde yaşandığı çocukluk dönemindeki psiko-motor gelişim sürecinin ebeveynler, yetişkinler ve eğitimciler tarafından iyi bilinmesi gerekmektedir. Bu hassas dönemde çocukların kaba ve ince motor becerileri hızla gelişmekte, vücudunu tanımaya başlamakta, kendi yeteneklerinin farkına varmakta, çevre ile iletişimi - ilişkisi sonucu öncelikle somut ve daha sonraki yaşlarda da soyut kavramları algılamaya ve açıklamaya başlamakta. Ebeveynler ve eğitimciler çocukların bilişsel ve fiziksel gelişim süreçlerinde fiziksel aktivite çeşitliliğine yer vermeliler ve bunu mümkün olabildiğince doğada gerçekleştirmelidirler. Çocukların hareket etmeleri sağlanarak toprağa basmaları, çim üzerinde yuvarlanmaları, çiçeklere, kedilere, köpeklerle dokunmaları, tavukları, arıları ve inekleri görmeleri ve bunların kendilerine ne tür katkı sağladıkları öğrenmelidirler. Kaba ve ince motor becerilerinin gelişmesi için çeşitli egzersizler planlanmalıdır. Çocukların düzgün bir duruş sergilemeleri sağlanmalıdır. Erken yaşlarda başlayan fiziksel aktivitelerle çocuklara spor alışkanlığı kazandırılmaya çalışılmalıdır.

Freud'un Psikanaliz Kuramı: Freud, erken yaşam deneyimlerinin bireylerin yaşamları süresince var olacak örüntülerin oluşmasına neden olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ruhsal rahatsızlıkların nedenini çocuklukta başarılmamış çatışmalara bağlamaktadır. Çocuklukta yaşanmışlıkların bilinç dışında etkisini sürdürdüğünü ve yetişkinlikte semptomlar olarak açığa çıktığını belirtmektedir. Freud'a göre kişilik erken çocukluk döneminde oluşmaktadır. Bu tez sportif açıdan değerlendirildiğinde; erken çocukluk döneminde uygulanan fiziksel aktiviteler ve bunlardan elde edilen haz bireyin ileriki yaşamında sporu alışkanlık haline getirmesinde etkili olacaktır. Ebeveynler ve eğiticiler bu dönemde yürütülen fiziksel eylemlerin çok çeşitli olmasına, çocukların rekabet içerisinde değil de, bir oyun ve eğlence aracı olarak sporu görmelerini sağlamalıdır.

Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı: Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri anlayışı içerisinde insan olgusu ön plana çıkmaktadır. 0-5 yaş aralığındaki çocukların gelişim sürecinde öncelikle ebeveynleri ve aile ortamı, daha sonraki yaşlarda ise çevresi, arkadaşları ve farklı kuşaklardaki bireylerin etkili olduğu vurgulanmaktadır. Erken çocukluk döneminde kazanılan güven duygusunun ileriki yaşlarda çocukları olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Ebeveynler çocukların koşmalarını, atlamalarını, tırmanmalarını vb. destekleyerek çocuklardaki girişimci ve öz-yeterlilik duygularının gelişmesine katkı sağlamalıdır. Bu süreçte çocuklara oyun oynayabilecekleri ve spor yapabilecekleri ortamlar ilgililerce oluşturulmalıdır. Fiziksel aktivitelerle çocukların bedenlerini tanımaları ve yapabileceklerini görmeleri sağlanmalıdır. Fiziksel aktivitelerin çeşitliliğine özen gösterilmelidir.

Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı: Piaget, çocukların özellikle zihinsel gelişimini incelemiştir. Piaget, çocuk gelişiminde fiziksel olgunlaşma kadar çevrenin, deneyimlerin, toplumsal aktarımların da etkili olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca ahlak gelişimi, bilişsel gelişim gibi birbirini izleyen dönemler halinde ortaya çıktığını ve çocuğun çevreyle etkin etkileşiminin ahlaki gelişimini de etkilediğini belirtmektedir. Çocukların ahlaki gelişimlerini gözlemlemek için Piaget çocuk oyunları, buradaki kuralları ve ifade edilen tutumları değerlendirebileceği hikayelere başvurmuştur. Çocukların ahlaki gelişimlerinde fiziksel aktiviteler, sportif faaliyetler, takım arkadaşlıkları, oyun kuralları ve rakip oyunculara tutumlar da etkili birer unsurdur. Ebeveynler ve eğiticiler çocuklara oyunlardaki kuralların sadece kural olarak değil, bunların ahlaki birer unsur olduğunu öğretmelidir. Spor aracılığı ile öncelikle kendine, vücuduna ve rakip oyuncuya saygılı bir tutum sergilemesi gerektiği, kazanmanın, başarılı olmanın güzel duygular olduğu, ancak bunun sadece ahlaki değerlere sahip çıkarak, adil bir şekilde tutum göstererek gerçek manada erişebileceği belirtilmiştir.

Robert Havighurst'ün Gelişim Kuramı: Robert Havighurst gelişimi; biyolojik, sosyal ve kültürel kuvvetlerin birbirleri ile etkileşimi sonucu gerçekleşen ve ya-

şam boyu devam eden bir öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır. Havighurst, bebeklik ve çocukluk döneminde gelişimin fiziksel aktivitelere, oyun ve hareket etmeye dayalı olduğunu ifade etmektedir. Bu anlamda çocuklar için çeşitli sportif faaliyetler hazırlanmalı, uygun sportif alanlar oluşturulmalı, sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlenmeli ve çocukların bunlara katılımları desteklenmelidir. Böylece çocukların zihinsel ve fiziksel gelişimlerine katkı sağlanacağı gibi sosyalleşmeleri gerçekleşecektir.

Arnold Gesell'in Olgunlaşma Kuramı: Arnold Gesell çocuklardaki fiziksel ve motor gelişim aşamalarına dikkati çekerek çocuklardaki fiziksel ve motor gelişiminin dünyanın her yerinde aynı silsilede ve benzer yaşta oluştuğunu belirtir. Başarılı bir gelişim için ise uygun bir ortamın bulunması gerektiğini ifade eder. Spor pedagojisi açısından bu değerlendirme çok önemlidir. Dünyadaki bütün çocukların gelişim süreçleri benzer yaşlarda ve aynı doğrultuda ise niçin bazı ülkeler sportif anlamda başarılı oluyor da bazıları olamıyor? Bu sorunun cevabı uygun ortamdır. Olimpiyatlarda veya diğer sportif müsabakalarda başarılı olan ülkeler incelendiğinde bunlarda uygun spor alanlarının bulunduğu, çocukluktan itibaren spor kültürünün geliştiği, eğitim-öğretim ortamlarının ve programlarının buna göre dizayn edildiği görülmektedir.

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı: Bandura, öğrenmenin gözlem yolu ile gerçekleştiğini savunmaktadır. Ayrıca bireyin öz yeterlilik inancının ulaşmak istediği hedefe aracılık ettiğini ve başarıya götürdüğünü belirtmektedir. Çocukların spor kültürü ve alışkanlığı kazanabilmeleri için rol model olarak gördüğü kişilerin örnek davranışlar sergilemeleri gerekir. Buradaki rol modeller evde aile üyeleri, okulda öğretmenler ve toplumda profesyonel sporcular. Çocuklar bu kişileri gözlemleyerek ve bunlardan olumlu yönde etkilenerek kendilerini geliştirebilirler. Bu anlamda spor camiasına ve basına önemli görevler düşmektedir.

Sonuç

Çocuklar, doğaları gereği hareket etmek isteyen ve bundan haz alan varlıklardır. Çocukların bu doğal gereksinimleri erken çocukluk döneminde aileleri tarafından fiziksel aktiviteler çeşitlendirilerek ve çocuklara gerekli ortamlar oluşturularak yerine getirilmelidir. Çocukların psiko-motor becerilerinin sağlıklı bir şekilde gelişmesi için aktivite çeşitliliğine özellikle dikkat edilmelidir. Çocukların koşmaları, tırmanmaları, atmaları, fırlatmaları, atlamaları, tutmaları vb. fiziksel aktivite yapmaları sağlanmalıdır. Böylelikle çocuklar hem bedenlerini tanımış, hem yeteneklerinin ve sınırlarının farkına varmış olurlar. Tüm bu aktiviteler esnasında çocukların düzgün bir duruş sergilemeleri de hedeflenmelidir. Fiziksel aktivite esnasında yapılan bir hatanın, düşmenin, bir yerin kırılması gibi durumlarda aileler çocuklarına öz güvenlerini yitirecek davranışlarda bulunmamaları gerekir.

Spor pedagojisinin bir konusu da çocukların bilişsel ve zihinsel gelişimleri ile ilgilidir. Sportif faaliyetlerle çocukların dünyaya daha güzel bakmaları sağlanmalıdır. Sporun sadece bedene değil ruha da hitap ettiği vurgulanmalı ve öğretilmelidir. Çocuklar spor kurallarına bağlı kalarak disiplini, başarıyı, ödülü elde etmek için çok çalışmayı öğrendikleri gibi takım arkadaşlığının, dayanışmanın, rakibine saygı duymayı da öğrenerek ahlaklı birer birey olmayı da düstur edinmelidir.

Gerek okul ve okulun bulunduğu çevre, gerekse il, hatta ülke bazında çocukların katılabileceği sportif faaliyetler çeşitlendirilmeli, çocukların ilgisini üzerinde toplamış olan ünlü sporcuların doğru mesajlar içeren video, resim vb. görseller her türlü medyada bol bol yer almalıdır. Aileleri de içine alan sportif faaliyetler desteklenerek çocukların küçük yaşlardan itibaren sporu alışkanlık haline getirmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca kuşaklar arası iletişimin güçlenmesi bakımından spor bir araç olarak sonuna kadar kullanılmalıdır. Erken çocukluk döneminde temeli atılan gelişimlerin - becerilerin üzerine eklenerek daha sonraki yaşlarda devamının sağlanması için sportif faaliyetlere ağırlık verilmeli ve eğitim programları buna göre hazırlanmalıdır. Bu anlamda çocuklarda spor kültürünün, spor ahlakının ve spor alışkanlığının kazanılması için başta spor ile ilgili kurum ve kuruluşlara, okullara, yerel yönetimlere, eğitimcilere ve spor insanlarına önemli görevler düşmektedir.

Kaynakça

- Ağaç, S., Harmankaya, H. (2009). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin giysi tercihleri ve giysi satın alma davranışlarına etki eden faktörler, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Ak(Mert), Ö (2007). *Jean Piaget düşüncesinde psikolojik yapılar*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Anlı, İ.(2010). *Psikanalitik kuramlar*, Ankara: Nobel Tıp Kitapevleri.
- Armingier, A. (2008). *Psychoanalytische theorien der psychosen. Von Freud zu Lacan*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Arslan, E. (2008). *Bağlanma stilleri açısından ergenlerde erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ve ego kimlik süreçlerinin incelenmesi*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, E., Arı, R. (2008). Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışması, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, s. 41-52.
- Ayan, S., Yılmaz, A., Esentürk, O.K., Altun, A., Ulaş, M. (2016). *Beden eğitimi ve gençlik sporunda pedagojik olaylar*, Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A., Kupers, C.J. (1964). Transmission of patterns of self-reinforcement through modeling. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69, 1-9.
- Bandura A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*. 37(2); 122-147.
- Bayrakçı, M. (2007) Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 198-210.
- Brühlmeier, A. (1992). *Die Psychoanalyse Sigmund Freuds*. www.bruehlmeier.info/Freuds%20Psychoanalyse.pdf Erişim Tarihi: 07.06.2017
- Buchmann, T. (2018) *Die psychomotorische entwicklung*, http://www.schulekreuzlingen.ch/documents/Unterstuetzung_durch_Eltern.pdf
- Çapan, A.S. (2005). *3-11 yaş çocuklarının ahlak gelişimlerinin Piaget'in ahlaki gelişim kuramı'na göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çapri, B., Çelikkaleli, Ö. (2005). İlköğretim birinci kademedeki (7-11 yaş grubu) çocukların korunum gelişim düzeylerinin cinsiyet ve sınıf değişkeni açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), s. 48-65.
- Çok, F (1976) Gelişim psikolojisi, kuramlar, yöntemler ve yaşamın ilk yılları (kısaltarak çeviri). *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2 (26), s. 641-670.
- Duden (2018). *Die sportpädagogik*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Sportpaedagogik> Erişim Tarihi: 25.08.2017
- Erikson, E.H. (1968). *Identity, youth and crisis*. N.Y: Norton.
- Ersevimi, İ. (2006). *Freud ve psikanalizin temel ilkeleri*. Elazığ: Assos Yayınları.
- Gohla, S. (2010). *Die bedeutung von sport und bewegung in der entwicklung des Kindes*. daten2.verwaltungsportal.de/.../leichtathletik_link_facharbeit.doc, Erişim Tarihi: 15.02.2018
- Hogben, M., Byrne, D. (1998). Using social learning theory to explain individual differences in human sexuality. *Journal of Sex Research*, 35(1).
- Kilvington, M., 2007. *Social learning as a framework for building capacity to work on complex environmental management problems*. http://www.landcareresearch.co.nz/publications/researchpubs/Social_learning_review.pdf. Erişim Tarihi: 16.05.2016

- Koplin, S. (2016). *Aufgaben und ziele der sportpädagogik und sportdidaktik und ihre verankerung im rahmenlehrplan*, Universität Potsdam.
- Kretschmer, J., Knut, D. (2002). *Psychomotorische entwicklungsförderung (an hamburger grundschulen)*. Universität Hamburg.
- Lauer, A.G. (2003). *Die entwicklung des menschen. fachhochschule nordost-niedersachsen fachbereich sozialwesen*. <http://opus.uni-lueneburg.de/opus/volltexte/2003/199/pdf/Entwicklung%20des%20Menschen.pdf> Erişim Tarihi: 24.07.2017
- MEB (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi psiko-motor gelişim*, Ankara: MEGEP
- MEB (2011). *Erken çocukluk eğitiminde temel ilkeler*, Ankara: MEGEP
- Mitmannsgruber, P. (2005). *Emführung in die bewegungs- & sportpädagogik. akademieverbund pädagogische hochschule in krems*. <http://mitmannsgruber.net/wp-content/uploads/2015/06/H4-Lehrbehelf.pdf> Erişim Tarihi: 24.03.2017.
- Morsünbül, Ü. (2005). *Ergenlikte kimlik statülerinin bağlanma stilleri, cinsiyet ve eğitim düzeyi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, M.Ç. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, 1.Basım, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Özer, M.K. ve Özer, DS. (2006). *Çocuklarda motor gelişim*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Patricia, DB. (2007). *Berufliche eingliederung von jugendlichen mit verminderter lebenserwartung*. Diplomarbeit. Institut für Angewandte Psychologie.
- Pahl-Wostl C, Hare M 2004. Processes of social learning in integrated resources management. *Community and Applied Social Pyschology*, 14, 193–206.
- Simonov, N. (2005). *Sozialpsychologische aspekte der sozialisation von jugendlichen spätaussiedlern aus russland*, Magisterarbeit, Universität Hannover.
- Stein, M. (2017). *Allgemeine pädagogik*. 3. Auflage. Ernst Reinhard Verlag.
- Süslü, DP. (2002). *Çalışan ve öğrenci ergenlerde kimlik duygusu kazanımının araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu (2006). *Genel Türkçe sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=PEDAGOJ%C4%B0 Erişim Tarihi: 24.07.2017.
- Yapıcı, M. ve Yapıcı Ş. (2005). *Çocukta ahlaki gelişim*. AKÜ Eğitim Fakültesi, Üniversite ve Toplum, *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 5(3).
- Yılmaz, G., Yılmaz, B. ve Türk, N. (2010). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi (Nevşehir İli Örneği)*, *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 12 (2), 85–90
- Yüksel, G. (2003) İlköğretim öğrencilerinin gelişim alanları, gelişim alanlarının işaretçisi olan ihtiyaçlar ve geliştirilmesi gereken beceriler: bu süreçte rehber öğretmenin işlevleri: kurumsal bir inceleme, *MEB Dergisi*, 159.
- Webinger, C. (1994), *Psychoanalyse nach freud. überarbeitet (2002)* - <http://www.psychotherapie-netzwerk.de/infobuero/therapie/tiefenpsychologie/psychoanalyse/psychoanalyse.htm>
- Webler T, Kastenholz H, Renn O 1995. Public participation in impact assessment: a social learning perspective. *Environmental Impact Assessment Review* 15, 443–463.

BİR LİDERLİK TARZI OLARAK KOÇLUK YÖNTEMİ İLE YÖNETİCİ YETİŞTİRME

Adnan AKIN¹, Esra ULUKÖK²

Öz

Koçluk, bireylerdeki nitelik birikimini bir başka personel ile paylaşma sürecidir. Bu çalışmada, örgüt kademelerindeki ast yöneticilerin yetiştirilmesi sürecinde, onların daha nitelikli bir seviyeye getirilmesine yönelik uygulamalar konu edilmektedir. Böylelikle, koçluk sürecinde konu edilen rollerden “eğitici koçluğu, kariyer koçluğu ve klavuz koçluğu” rolleri, geliştirme süreçleri bağlamındaki yetiştirme ilişkisi çerçevesinde incelenmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, örnek bir koçluk uygulamasındaki sistematik işleyişin incelenerek, koçluk uygulaması ile liderlik sürecinin nasıl geliştirileceğinin ortaya konulmasıdır. Sonuç itibarıyla, bir örgüt koçunun, geliştirme süreçlerinde motivasyonu yükseltici bir ortam oluşturması ile ast yöneticinin yeterliliğini ve bu eksende yönetici performansını nasıl geliştirebileceği ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Koçluk, Yönetici Yetiştirme, Liderlik

Manager Training with Coaching Method as a Leadership Style

Abstract

Coaching is the process of sharing the qualifications of individuals with another staff. In This research, practices of training low level managers through more qualified degrees in organization levels. Thus, the roles of “instructional coaching, career coaching and guidance coaching” roles in the coaching process are examined within the context of training in the context of development processes. The main purpose of this research is to examine how the leadership process is improved through coaching practice by examining the systematic functioning of an exemplary coaching practice. As a result, it has been revealed how the low level manager can improve his competency and manager performance by creating a motivational environment in the coaching development process.

Keywords: Coaching, Executive Training, Leadership

1 Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü, akin-adnan@hotmail.com
2 Arş. Gör., Kırıkkale Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü, esraulukok@kku.edu.tr

Giriş

Hızla büyüyen bir işletmede ihtiyaç duyulan profesyonel yönetici temininde, özellikle iş performans düzeylerine bakarak değerlendirme yapmak mümkün olabilmektedir. Buradaki kurumsal amaç, becerilerin kazanılmasında bireydeki mevcut birikim ve yeteneğin düzeyinin belirlenmesidir. Bu çerçevede, örgütlerde yönetici yetiştirme faaliyetlerine gerek duyulmakta olup, bu faaliyetler birbirinden farklı ve sürdürülebilir süreçleri gerekli kılmaktadır. Bunun devamı, örgütlerdeki her bir personelin görevlerini yerine getirmeleri sürecinde gerekli niteliklere sahip olabilmeleri özellikle spesifik geliştirici uygulamalar ile anlamlı olabilmektedir.

Bir örgüt çatısı altında koç'un birikimlerinin aktarılacağı uygulamalardaki geliştirme uygulamaları ile beceriler geliştirilmeye çalışılır. Geliştirici süreçlerde, eğitici-yönetici koç'un liderlik becerilerinin personele kazandırılması ve böylece astların gerekli nitelik gelişimlerinin sağlanması, örgüt kültürü ekseninde gerçekleştirilmeye çalışılır. Bu evre, karşılıklı etkileşime dayalıdır ve geliştirilecek personeldeki performans yetersizliklerinin kapsamı ve düzeyi söz konusu sürecin temel belirleyicisi olmaktadır

Edmondson (1999, s. 356), geliştirme süreci boyunca liderlik karizmasına dayalı psikolojik gücünün farkındalığıyla çeşitli tutum ve davranışlar ortaya koyabilen koç'un, alt yöneticiler üzerinde yönlendirici etkisini arttırabileceğini ifade etmektedir. Yine ona göre, lider-koç'un davranışları, göze çarpıcı şekilde öncelikle alt yönetici güvenliğini sağlamayı öncelikli tutmaktadır. İşletmelerde kariyer sahibi bir yönetici olma çabasında olan alt yöneticinin performansı, belli niteliklerin varlığına bağlı olduğundan, gelişme evrelerini ancak periyodik işbaşı eğitimleriyle gerçekleştirebilecektir. Diğer taraftan, daha üst sorumlulukları almak isteyen alt kademe yöneticinin becerilerini geliştirme sürecinde, kariyer geliştirme çabalarına engel olan her türlü beşeri, teknik ve diğer kurumsal faktörler aşılabilir olmalıdır.

İşletmelerdeki yetiştirme süreci faaliyetlerinde katılan çalışanlardaki gelişmelerin gözlenmesi, toplantının verimli geçip geçmemesiyle ilgili geri beslemeye veri sağladığını ileri süren Armstrong (1991, s. 490)'a göre bununla birlikte, koç'un etkililiğiyle örgüt kültürünün anlaşılmasını sağlama ve test etme yollarını planlama belirsizlikleri kaldırmaktadır. Koç, yapı içerisinde geliştirilmesi öngörülen yönlerin farkına varabilmeyi ve sorunları erkenden anlamayı çabuklaştırmayı öncelikli hedef olarak ele almaktadır. Buna bağlı olarak süreç içerisinde işletmelerdeki kültürün formal ve informal düzenlemelerini de astlarına öğretmeyi önceler.

Bir koçluk sürecinde gerek beceri kazandırmada gerekse sorun çözme sürecinde temel eksiklik, sorunların çözülmesi ve yeni taleplerin yönetici tarafından kazanılabilmesine yönelik geliştirme faaliyetlerinin düzenlenmemiş olmasından kaynaklanmaktadır. Yöneticinin geleceğine yönelik kariyer beklentilerinde bü-

yük yer tutan geliştirme çabaları, en kısa sürede, en az maliyetle, en iyi pozisyona ulaşmayı hedeflemektedir. Bu yönüyle, kariyer geliştirme evrelerinde yönetim başarısı için bireysel tatmin sağlanması, sahip olunan yeteneklerle eşdeğer sorumluluk verilmesi ve yöneticileri hedeflerine vardırarak bir yönlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu bağlamda, çalışmada, koçluk geliştirme süreçlerinde öne çıkan birçok rol olmakla birlikte bu çalışma kapsamında söz konusu rollerden sadece “*eğitici koçluk, kariyer koçluğu ve klavuz koçluğu*” rolleri işlevsel olarak incelenmekte olup, ast yöneticide sorun çözme ve davranış değiştirme aşamalarının nasıl gerçekleştirileceği, müdahale, gelişme ve çözüm aşamaları itibariyle ortaya konmaya çalışılmaktadır.

Koçluk

Genel itibariyle Koçluk, herhangi bir iş uygulamasında alt kademe yer alan insan kaynaklarının yetkin bir üst personel olan koç tarafından rehabilitasyonu, geliştirilmesi ve yönlendirilmesi doğrultusundaki süreçleri içermektedir. Birbiriyle ilişkili ve iç içe geçmiş aşama ve adımları içeren süreçlerden oluşan koçluk uygulamaları farklı büyüklükteki işletmelerde farklı sektörel uygulama örnekleri içerebilmektedir. Bir örgütteki personelde performans eksikliklerinin varlığı ya da örgüt bütününde çeşitli nedenlerle oluşmuş yönetsel sorunların giderilmesi çeşitli şekillerde mümkün olmaktadır.

Robbins (1997, s. 466)'e göre yöneticileri örgütsel konularına bağlı çalışmalarını esnasında hareket geçirecek ve kökeninde liderlik boyutu olan etkileme becerileri, geliştirme sürecinde sürekli kullanılabilir. Bu kapsamda, stratejik olarak koçluk uygulama programlarında atıl kaynakların kullanılması gerekmektedir. Koç, işgücü ihtiyaçlarını belirlemek ve kritik örgüt sorunlarını (kalite, verimlilik gibi) organize ederek öğrenme ihtiyaçlarını belirleyecek bir programı uygulamayı planlamaktadır. Kram ve Brogor (1992, s. 221-254)'a göre, özellikle bireysel performans sorunlarının giderilmesinde ihtiyaç duyulan yetiştirme faaliyetlerinde, yetiştirici koç ile yetiştirilecek ast yönetici arasındaki toplantılar yapılması geliştirme süreçlerinin temelini oluşturur. Bir koçluk uygulaması, bazen yöneticilerin nitelik geliştirme talepleri ile mümkün olurken, bazen de astların yeni becerilere ihtiyaç duymaları örgütsel bir tespitle mümkün olabilmektedir.

Edmondson (1999, s. 354-357) etkili bir koçun, ast yöneticilerine görevlerini yapabilecek yeteneği aktarabilme için farklı destekler sağlayabileceğini dile getirmektedir. Hatta ona göre, koç, bazen başarı sağlamayı hedefleyen çeşitli engeller koyabilmektedir. Bu yönüyle, koç'un yöneticilere yönelik destekleyici tavırları, güven oluşturabilme ve yüz yüze ilişkileri canlı tutarak geliştirme yönünde olmalıdır ve performansa odaklanma bu aşamada oldukça belirgindir.

Koç'un ast yetiştirmede kullanacağı beceriler ise; geliştirici operasyonlardaki gelişmeleri gözleme, çalışmaları planlama ve elde edilen başarı ya da başarısızlıkları onaylama ve doğrulamadır (Kinlaw, 1997, s. 45). Nitekim, ast personelin-yöneticinin becerilerin geliştirilmesine yönelik koçluk süreçlerinin temeli iki unsura dayanmaktadır. Bunların; performans geliştirme ve sorun çözme olduğunu ileri süren Kinlaw (1997, s. 3); yöneticilerden beklenen verimin elde edilebilmesi için ya giderilecek problemlerin ya da geliştirilmesi öngörülen beceriler için pozitif ortamın varlığının istenen bir durum olduğunu da belirtmektedir. Yeni hedef noktalarına yönelik olarak yöneticilerin sahip olması gereken daha üst düzey beceriler için, bir eğitim sürecine ihtiyaç duyulması ve bunun nasıl sağlanabileceğinin koç tarafından belirlenmesi, bu aşamadaki temel adımdır.

Jappee vd. (1991, s. 75-77)'ne göre, geliştirme müdahaleleriyle ilgili sürekli olarak geri besleme veren klavuz rolündeki koç, yöneticileri geliştirecek öğrenme fırsatları oluşturmak için çaba sarf eder. Örgüt içi ilişkilerinde yol gösterici olarak karar alan, risk yüklenen ve huzurlu bir iş çevresi oluşturan klavuz koç, oluşan her sorunun çözümü için kişiler arası ilişkiler için uygun müdahale sürecini başlatacaktır.

Araştırmanın Amacı, Kapsamı ve Yöntemi

Çalışmada, bir ast-üst yetiştirme ilişkisini oluşturan koçluğun üç rolü olan, *eğitici koçluk, kariyer koçluğu ve klavuz koçluğu* rollerinin, *müdahale, gelişme ve çözüm* aşamalarındaki uygulamalara ilişkin süreçleri nitel araştırma yöntemleri kapsamında içerik analizi ile incelemeyi içermektedir. Cohen ve arkadaşları'na (2007) göre içerik analizi, bilgilerin içeriklerinin özetlenmesini içermektedir.

İçerik analizleri; tematik içerik analizi, betimsel içerik analizi ve meta-analizi olmak üzere üç'e ayrılır. Bunlardan betimsel içerik analizi, bir konuda yapılan çalışmalara ilişkin araştırma sonuçlarının tanımlayıcı çerçevede incelenmesini kapsar (Çalık ve Sözbilir, 2014, s. 33-34). Diğer taraftan, (Altunışık vd., 2010, s. 322)'ya göre betimsel analizde çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ile yorumlanmasını içermektedir.

Koçluk Yaklaşımı İle Yetiştirme Süreci

Örgütlerde gerçekleştirilecek koçluk uygulamalarındaki sorunların yoğunluğu yöneticilerin duygu ve düşüncelerine tamamıyla nüfuz etmiş olabilir. Bu durum örgütteki çalışma hayatını derinden etkileyebilecektir. Bu nedenle öncelikle yönetsel sorun kaynakları tespit edildikten sonra, mevcut sorunların çözümüne ilişkin olarak önerilerin ve çözüm alternatiflerinin ortaya konmasında yukarıda belirtilen koçluk rollerinden hangisinin işlevselleştirileceği önemlidir. Bu çalışma kapsamında "*eğitici koçluk, kariyer koçluğu ve klavuz koçluk*" rolleri kapsamındaki işlevsel roller ele alınmaktadır.

Eğitici koçluk ile yönetici yetiştirme.

Koçluk sürecindeki temel hareket noktası, sorunlu davranışların değiştirilmesidir. Bu çerçevede, ne için, kiminle, nasıl ve ne düzeyde ilişki kuracağı belli olan yönetici, çözülecek sorunun veya düzeltilecek davranışın ayrıntılı olarak belirlenmesi, gerekli geliştirici materyalin toplanması ve iş ortamının uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Bunlardan eğitici Başlangıç etabı şeklinde görülebilecek olan bu safhada, sorunlar koçluk sorun tespit toplantılarında ortaya konmuştur. Özellikle yönetsel sorunların temelinde yer alan tutum, davranış ve beceri eksikliklerinin giderilmesi doğrultusunda koç ve yönlendirilecek yöneticinin söz konusu toplantılarda birlikte karara bağladıkları ve koç tarafından koordine edilen eğitim programlarında belirlenen bazı amaçlar ve gerekli nitelikler belirlenmiştir.

Tablo 1: Eğitici koç'un amaç ve nitelikleri

Amaçlar	Nitelikler
Beklentiler	Açıklama: Amaçların ortaya konması İlgi: Yöneticiyle iletişim kurma
Huzur	Bilgilendirme: Bilgi sunabilme rahatlığı
Güven	Araştırma: Sorunları giderebilme yeteneği Yansıma: Yöneticilere nitelik aktarma Saygı: Davranışları geliştirirken saygılılık

Kaynak: Kinlaw, 1997, s. 44

Eğitici koç, bağlılık ve olumlu sosyal ilişkilerin genel sonuçlarını yeniden hedefleyen iki ilave amaç olan oturumları tamamlama ve gelecek aşamaları da planlama için kullanır. Tamamlama işlemlerinde amaç, yöneticinin anlama duyarlılığını yeniden güçlendirmektir. Toplantılar boyunca vuku bulan şeylere karşı gözlemleme, mevcut ve gelecekteki yöneticilerin başarılarının doğrulanmasından etkilenmektedir. Bu durum tabloda gösterilmiştir.

Koç, yukarıdaki tablo 1'de belirtilen amaçların tespiti ve süreç sonunda beklenen niteliklerin elde edilmesinde, bir bilgilendirici pozisyonundadır ve daha çok iletişim yoluyla sosyal becerilerini öncelikli olarak kullanmak durumundadır. Bu süreçte koç'un bir uzman-lider tavrı daha belirgindir. Koç'un müdahalede bulunacağı ast yönetici için farklı tutumlar ve davranışlar göstermesi, onlara liderlik edasıyla üstünlük psikolojisi içinde davranması veya onları ciddiye alması halinde, yönetici yetiştirme operasyonları başarısızlıkla sonuçlanacaktır. Bu uygulama daha çok bir *prensip koçu* izleniminin göstergesidir. Yine, geliştirilmesi planlanan her yöneticiye yönelik operasyonlarda eşit davranılmaması ya da katılımında buldukları ortamlarda görüşlerini dikkate almama tutumları da, kendini gerçekleştirme planları yapan ast yönetici adayını olumsuz etkileyecektir.

Aynı şekilde, geliştirilecek yöneticilere yönelik nitelik geliştirme çabalarında dinleme, geri besleme ve sosyal ilişkiler kurma becerilerindeki zayıflık da bir başarısızlık etkeni olabilecektir. Bunun yanında, koç'un aşırı disiplin ve azarlama anlayışı da gerilim dolayısıyla ast yöneticilerde stresi arttıracaktır. Koç tarafından oluşturulan paranoid bir iş çevresine bağlı olarak yöneticilerin performanslarına yönelik eleştirilerden ziyade kişiliklerin hedef alınması da koç'a olan güveni azaltacağını belirten Evenden ve Anderson (1993, s. 12), problemlerin farkına varamamış olan koç'un, etkili olmayan bir geliştirme delegasyonunda nitelik kazandırıcı role sahip olması gerekirken, ast'a yönelik gereksiz tepkiler göstermesi de onun etkililiğini kırarak ve örgütteki atmosferi olumsuz yönde etkileyeceğini ileri sürmektedir. İşte bu tip tutum ve davranışlar tipik saldırgan yönetici tavrı olarak koç'un işini zorlaştıracaktır.

Buradaki koç tavrı, daha ileri düzeyde yetiştirdiği astları ya da yönetici adaylarını ikaz ve azarlama davranışlarını beraberinde getirebilir (Cohen, 1990, s. 125). Bu çerçevede, bu olumsuz tavırların geri beslemesi yapılarak, yönetici yetiştirmede yanlış ve motivasyon bozucu atmosferin ortadan kaldırılmasına yönelik çabaların sarf edilmesi önemlidir. Bu yönüyle, kurumsal amaçların oluşturulmasında var olan alt unsurlar konusunda koç'u bilgilendirememekten kaynaklanan huzursuzluk ve sorunları giderilebilmesine yönelik güvenin sağlanamaması ile koç'a yönelik saygısız tavırlar bireyin müdahale sorunlarının tam anlamıyla fark edilmesini engelleyecektir. Böylelikle de koç'a ve örgüte bağlılığı azaltılabilecektir.

İşletmenin yönetim birimlerinde yöneticilik yapanların her biri farklı sorun çözücü uygulamalarda bulunurlar. Bu kapsamda koçluk süreçlerinde kullanılacak öncelikli teknik boyutlar şunlardır (Butler ve Waldroop, 1996, s. 109-112):

- ❖ Aktif dinlemelerin var olması
- ❖ Eylem ve yansıtma aracılığıyla öğrenmeyi destekleme
- ❖ Geliştirme sürecinde küçük hedeflerle ilerleme
- ❖ Koç'un toplantılarda rehabilite konuşmaları yapması
- ❖ Pozitif geri besleme için koç'un teşvik edici davranışları

Belirtilen bu boyutlar, koçluk sürecinin karşılıklı etkileşime dayalı olduğunu göstermektedir. Koç yapacağı eğitimlerde çeşitli zorluklarla karşılaşacaktır. Başarılı bir koç'un yetiştirdiği kişiler gelişirken kendisinin de gelişmemesi mümkün değildir. Koç, eğiteceği kişiye karşı saygılı, bilgi ve zaman israf etmeyen, objektif ve kaliteye değer veren bir kişi görüntüsü vererek gelişmeyi sağlamayı planlamak durumundadır.

Aşama 2: Gelişme

Mevcut bireysel sorunları çözmek ya da yetersizlikleri düzeltmek için yetiştirme süreci boyunca gelişme aşamasında yapılan müdahalelerde aktif taraf olan koç amaçların belirlenmesi ve bu amaçları gerçekleştirebilecek yönelik kalıcı müdahalelere girer. Bu aşamaya yönelik amaçlar ve nitelikler şunlardır:

Tablo 2: *Eğitici koçluk uygulamasındaki amaçlar ve nitelikler*

Amaçlar	Nitelikler
Öğrenme	Konsantr olmak: Bilgi ve beklenti iletişimde spesifik ve objektif olma, Kaynak olabilme: Bilgi, tavsiye ve talimat verme, Tasdik etme: Öğrenme ve algı alıcılarından bilgi sağlama.

Kaynak: Kinlaw, 1997, s. 45

Bu tabloda gösterildiği üzere, mevcut yönetsel sorunların farkına varan yöneticilerin anlayışları ve tanımlanmasına yönelik gelişme bilgisi önemlidir. Senge'ye göre (1990, s. 79-82) süreç boyunca talimattan ziyade öğrenmeye odaklanma söz konusudur. Kişisel gelişmeyi sağlamaya yönelik her etkinlik, öğrenme amaçlıdır. Ast yöneticinin işiyle ilgili her öğrenme teşebbüsü bir geri besleme unsuru olacaktır. Bu aşamadaki faktörlerden gelişmelere konsantr olma becerisine sahip Koç, yöneticilerin kendilerinden beklentileri olan birikimlere ilişkin nitelik kazandırılmasını geciktirmemelidir. Beceri kaynağı olan koç, geliştirilecek yöneticilere özel bilgi ve deneyimlerini aktarabilmelidir.

Yine bir geri besleme aracı olarak geliştirici bilgi ve beceriyi tasdik etme, anlama ve kabul etmeyi içerir. Ancak bilgi ve beceri ile ilgili geri beslemedeki zayıflığın yeni bir müdahale gerekçesi oluşturacağı unutulmamalıdır (Gilley ve Boughton, 1996, s. 14). Bu kapsamda hali hazırdaki aşamada, genelde kullanılan geliştirme tekniği beyin fırtınası yönteminin olabileceği açıktır. Buna göre, yetiştirme süreçleri, koç'un geliştireceği personel eğer fazla kişiden oluşuyorsa, maksimum düzeyde gelişme aşamasındaki çabalar için yoğun tekrar gerektirebilecektir. Çünkü, beyin fırtınası toplantılarının önemli katkısı katılımcıların hepsinin sorun için odaklanmaya zorlanmasıdır. Ayrıca Cohen (1990, s. 78), katılımcılara sorumluluk yükleme de motive edici olacağını ifade etmektedir. Buna göre, yetiştirme sürecinde koç'un yöneticiyle paylaşacağı duygu ve düşüncelerin yoğunluğu zaman ve enerji maliyetini azaltacaktır.

Bu açıdan bakıldığında, yapılması gereken yetiştirme sürecinde koç'un üç görevi vardır (Bently, 1981, s. 52):

1. Örgütteki potansiyel işlerin yapılması: yanlış giden işleri düzeltmek için yapılacak müdahalelerde koç'un iş potansiyelini yeniden yapılandırma modelini oluşturması.
2. Geleceğe umut bağlama: Geleceğe yönelik beklentileri olan pozisyonlara ulaşma düşüncesi ile yetiştirilecek yöneticilerle ilgili umut besleyici olmak
3. Bireysel güven eksikliği: Deneyimlerin verdiği olumsuzluklar yöneticilerin kendilerine güvenlerini kaybetmelerine neden olabilir ve işlerini yanlış yapacaklarına yönelik bir güvensizlik ortamı hakim olacağından koç buna fırsat vermemelidir.

Koç, geliştirme sürecinde yönetici adaylarını güçlendirme ve gelişmeye teşvik, rehberlik etmedir. Bu görevlerin yeterli ve gerekli düzeyde yerine getirilmesini gerektirecek eğitim sürecinin her zaman tekrarlanması mümkündür.

Aşama 3. Çözüm

Eğitici rolündeki Koç'un sorun çözme aşamasında yapacağı son süreçtir. Bu aşamadaki gerçekleştirilmesi istenen amaçlar ve bu amaçları gerçekleştirmek için gerekli nitelikler aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Tablo 3: *Eğitici koçluk uygulamasındaki çözüm sürecine ilişkin amaç ve nitelikler*

Amaçlar	Nitelikler
Oturum tamamlama	Gözden geçirme: Ortak anlayışa varmak için toplantı yapma
Geleceği hedefleme	Planlama: Geleceğe ilişkin stratejilerde anlaşma
Sosyal ilişkiler	
Bağlılık Oluşturma	Doğrulama: Yöneticiye itaat.

Kaynak: Kinlaw, 1997, s. 45

Tablo 3'e göre, iki önemli bağlılık unsuru olan yetenek ve etkileycilik öne çıkmaktadır. Yeni oluşturulan bu bağlılıkların sorunlu kısmı, yöneticilerin daha iyi olacağına dair eğitici koç'un yaklaşımlarının değişmesidir. Goleman'a (1998, s. 93-97) göre ise, süreç boyunca koç, ast yöneticilerle ilişki ağı oluşturarak onları yeterli seviyeye getirmeyi planlamaktadır. Dostça ve sağlıklı bir zemine oturmuş ilişkiler, nitelik geliştirme süreci çeşitli avantajlar sağlamaktadır. Eğitici rolündeki koç açısından çözüm aşamasındaki gelişmeler takip edildiğinde görülmektedir ki; sorunların giderilmesinde ast yöneticilerin tutum ve davranışlarında geliştirme için sürekli sağlıklı sosyal ilişkilerin ve geleceğe odaklılığın var olmasına gerek duyulmaktadır.

Özetle, koç uygulamalarının müdahale, gelişim ve çözüm olmak üzere üç aşamasında da gerçekleştirilen eğitici faaliyetlerde stratejik uyumun önemi ortaya çıkmaktadır. Müdahale aşamasında, iyi sosyal ilişkiler, zaman ve kullanılan bilgi ve beceri materyali uyumu ile ortama uygun davranış geliştirme stratejilerinin benimsendiği görülmektedir.

Kariyer koçluğu ile yönetici yetiştirme.

Yetiştirme süreçlerinde takip edilecek müdahale süreçleri olan müdahale, gelişim ve çözüm aşamaları aşağıdaki eğitici süreçleri içermektedir. Bu kapsamda, Hellriegel ve Slocum (1999, s. 415), koç yöneticilerin kariyer geliştirme ihtiyaçlarını gidermek için değiştirici veya dönüştürücü müzakere teknikleri kullanılarak, bilginin aktarılmasında birebir eğitim imkânı olabilen interaktif eğitim uygulama-

maları yapılabileceklerini ileri sürmektedirler. Onlara göre, bunun yanında, yönetsel sorunlarla ilgili geri besleme, kişiler arası ilişkiler ve bilgi sunulmasında bireysel yetersizliklerin giderilmesinde önemli katkılar sağlayan programlanmış öğrenme tekniklerinin kullanılması mümkündür.

Aşama 1: Müdahale

Sorun çözmeye yönelik koçluk toplantılarındaki yetiştirme müzakereleri, koç ile yönetici aday arasındaki etkileşimin düzeyi, roller, kurallar ve sorumlulukların niteliği ile güven unsuru başlangıç aşamasının amaçlarını oluşturmaktadır. Müdahale aşamasının amaçları ise geleceğe ilişkin beklentiler, kurumsal huzur ve güvenden oluşmaktadır. Bu aşamadaki gerekli nitelikler açıklama, ilgi, bilgilendirme, yansıma, araştırma ve saygılı olma temeli üzerine oturtulmaktadır.

Koç ve ast yönetici adayının algılamalarındaki farklılıklar yetiştirme sürecinde, bireysel değişimin yönünü etkileyebilir. Özellikle yenilik sağlama fırsatlarında değişimin ast yönetici tarafından algılanma şekli, gerçekleri değiştirebilmektedir. Sahip olunan niteliklerin kullanılma yerleri aynı zamanda yönetici davranışlarının algılanmasındaki tutumlara da bağlı olmaktadır (Drucker, 1998, s.152-156). Dolayısıyla, kariyer geliştirme uygulamaları ile olan etkileşim açısından bireyin davranışlarından kaynaklanan sorunların etkileri, beceri yetersizlikleri ve tutumlardan kaynaklanan sorunlara oranla daha fazla olacaktır. Örgütün değişik birimlerince ihtiyaç duyulan nitelik ve potansiyele sahip yöneticilerin geliştirilmesi çabaları bu belirlemede etkili olmaktadır.

Bu aşamadaki yönetici yetiştirme süreçlerinde, örgüt felsefesi, değerleri ve çalışma ortamından kaynaklanan kariyer geliştirme taleplerinin yönetici yetiştirme işlemlerine bağlı olarak gerçekleştirilmesinde de koç'a gerek duyulur. Performans değerlemede ise standart yokluğu, etkili olmayan delegasyon, yetiştirilecek yöneticilere yönelik olarak sabır ve tahammülsüzlük, iş gereklerindeki önceliklerin değişmesi ve sorunlu bir iş çevresinin varlığı gibi davranışlardan kaynaklanan yönetsel sorunlar, bir dizi çeşitlendirilmiş müdahaleye zemin hazırlar. Bu müdahalelerde hedef, davranışları değiştirmeye ve geliştirmeye yönelik kariyer koçluğu sürecindeki temel unsurlara, yetiştirilecek yönetici tiplerine ve kariyer seçim sürecinin özel şartlarına bağlıdır.

Bu kapsamda koçluk uygulamasına temel olan performans yetersizliklerinin giderilmesine ilişkin müdahale gerektiren üç tip aday yönetici vardır (Gilley ve Boughton, 1996, s. 128):

- ❖ *Çalışmak için yaşayanlar:* Bunlar işleriyle ilgili tüm ayrıntıları öğrenmek isterler. Yenilikleri özellikle takip ederler. Her fırsatı değerlendirmeye çalışırlar. Kariyerlerinde uzun dönemli bir hedefleri vardır. Örgüt içinde ilerlemek ve gelişmek onların taleplerini oluşturur.

- ❖ *Denge ve istikrar arayanlar:* Kariyer gelişmelerini takip ederler ancak onu elde etmek için kendilerini tehlikeye atmazlar. Doğal olarak yanlışlıkları gördüklerinde en sağlıklı olan çözüm için arayışları vardır. İş rotasyonunu da bir gelişme fırsatı olarak algılamazlar.
- ❖ *Kötümserler:* Olumsuz gelişmelere bakarak sonuçları genellemeye yönelirler. Kendilerine olan güvenlerinin kalmayıp, işten soğuma, sınırlı kariyer yönlendirmeleri, örgüte yönelik eleştiriler ve dağılma bunun nedenleri arasında yer alır. Bu kategoridekiler belli bir zaman sonra örgütü terk ederler ve yeterli performansa sahip olmakta zayıf kalırlar.

Buna göre, kariyer seçim sürecinde kariyerlerinin henüz başındaki ast yöneticiler arayış içindedirler. Örgüt faaliyetlerindeki keşifçi tutumlarıyla becerilerinin yeterliliği noktasında beklentileri arttırmaktadır. Hatta örgütün, kişisel değerlerini olumlu karşılayıp karşılamayacağı, onların beklentilerinin merkezini oluşturur. Bu aşamada ast yöneticiler, mesleki ihtiyaç ve ilgilerini daha iyi anlamak için kariyer kimliklerini geliştirmek isterler. Koç ise, mesleki kariyer hedeflerine yönelik müdahalelerde yönetsel sorunları çözebileceği, ast yöneticilerin kendilerini geliştirmelerine uygun işbaşı ortamları hazırlayan planlar yapar. Gelişme aşamasındaki eğitim müdahalelerinde yönetsel sorunları çözerken, yöneticilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek ve öğrenme fırsatlarını elde etmeye yönelmek de yine koç vasıtasıyla sağlanır.

Aşama 2: Gelişme

Yöneticinin kariyerleriyle ilgili faaliyeti ve sorunlu davranışlarında ilgilerini geliştirmesi bu aşamanın konusudur. Bu aşamadaki eğitici amaçlar, bilgi sağlama ve kavramadır; beceriler ise, geliştirici unsurları açıklama ve yöneticiler sağlıklı ilişkiler kurmaya dayanır (Kinlaw, 1997, s. 44). Bu yönüyle, kariyer geliştirme, aynı zamanda bir tatmin sistemi olduğu için kariyer yönetim programı belli seviyede genel bir amaca sahiptir. Bu seviyeye varmak için yöneticiyi yetiştiren koç, örgütün kariyer dinamiklerini anlamaya çalışan ve yönetim ihtiyaçları karşılanmış kariyer politikalarına sahiptir.

Bu aşamada, amaçlara ulaşmaya çalışan yönetici adayı, koç'tan gelen her türlü bilgi ve beceriyi, gelişiminde destekleyici bir faktör olarak kullanacaktır. Yönetsel sorunların teşhis ve tespitine yarayacak yeterli bilgi elde etmek veya geliştirmek gereğine inanan koç, daha sonra bu kez düzeltilmesi gereken performans sorunlarına ilişkin çözümlere yönelik bilgi elde etmek durumundadır (Armstrong, 1991, s. 490). Bu yönüyle, bu süreçteki koç tutumu, yöneticilerle daha yakın ilişki içine girerek, onlara geliştirici bilgiler sunarak geliştirilmesi planlanan niteliklere ilişkin açıklayıcı bilgiler sunmayı öngörmektedir.

Koç'un birey davranışları ile ilgili gelişme ve çözüm aşamalarında başvuracağı operasyonel planları, katılımcı iletişim, olumlu bir iletişim ortamının oluş-

ması, kişiler arası iletişim becerileri kullanma gibi üç boyutu içermektedir (Gilley ve Boughton, 1996, s. 131). Koç, bu noktada, geliştirme müdahalelerinde ödüllendirmeyi de bir iletişim aracı olarak kullanabilmektedir ve eğer giderilmesi istenen davranış sorunu için motivasyon sağlayıcı bir etken olarak katılımcı iletişimini kullanırsa, yöneticilerin gelişim trafiği pozitif yönde hareketlenebilecektir. Motivasyon ortamı oluşturacak bu iletişimde, koç'un otoriter tutum göstermemesi ve yöneticilerin katılımının yüksek seviyede olması hedeflenmektedir.

Aşama 3: Çözüm

Sürecin bu aşamasında performans sorunlarına odaklı geleceğe yönelik adımlar, yetiştirilecek yöneticilerle karşılıklı konuşma ve iletişim saygınlığını sağlama hedeflenmektedir. Bu aşamadaki amaçlar; geliştirme müdahaleleri oturumunu başlatma, gelecek odaklı projeler belirleme, operasyonel olma, gelişmiş sosyal ilişkiler kurma ve örgütsel bağlılığı güçlendirmeyi içermektedir (Kinlaw, 1997, s. 45). Bu açıdan bakıldığında, Armstrong'un (1991, s. 472) tespitiyle koç, kariyer geliştirme dinamiklerini etkili kullanmasında ve yeni bilgi ve becerileri yöneticilere aktarmasında; kariyer genişlemesini, kariyer amaçlarının yerleştirilmesini ve yönetici olarak olgunlaşmasını, önemsemektedir

Kariyer geliştirme sürecinde lider pozisyonuyla koç, uygulayacağı eğitimde yöneticilere dönük bilgilendirici ve olgunlaştırıcı eğitimde bir sorumluluk sahibidir. İster otoriter isterse uzmanlık birikiminden olsun koç'un liderlik gücü, eğitim pratikleri açısından sorumluluk doğuran bir yetiştirme birikimidir. Bununla birlikte, özellikle esnek örgüt yapılarında koç'un yöneticilerle ilişkilerini daha özerk bir alanda sürdürdükleri ve yetki ve sorumluluk denkliği ile devrinin daha çok işlerlik kazandığı da görülmektedir (Walker, 1992, s. 265). Dolayısıyla, ast yönetici-koç arasındaki yetki ve sorumluluk ilişkilerinde, koç'un kişisel ya da örgüt amaçlarını gerçekleştirmede yöneticinin sorumluluk alanını genişletmesi daha köklü ve demokratik bir liderlik anlayışından kaynaklanabilir.

Bu aşamadaki bir başka önemli nokta da, eğitimde sürekliliğin bazen yetiştirilecek bireylerde sabırsız olmaya yol açabilmesidir. Biran önce belli bir kariyere sahip olma ve kariyer çizgisine gelme isteği strese hatta kaosa yol açabilmektedir (Thorne, 1989, s. 146-149). Bu nedenle oluşan olumsuzluklarla baş edebilmek için kontrolü kaybetmeme, paniklememe, entelektüel zayıflığı giderme, eğitim ile ilgili zaman sınırlamasını ortadan kaldırma ve işi becerilerini kazandırıcı nitelikleri kısa zamanda kazanma bu süreçte önemli bir ayrıntıdır.

Klavuz koçluk ile yönetici yetiştirme.

Klavuz koç, yönetici yetiştirme sürecinde oluşan probleme ve şiddetine göre eğitim tekniklerini kullanır. Hızla karar vermenin gerekli olduğu ve çok sayıda adayın yetiştirilmesinin söz konusu olduğu eğitim operasyonlarında rasyonel, ekonomik, kolaylaştırıcı ve zaman tasarrufu sağlayan tekniklerden birisi uygula-

nabilir (Robinson, 1990, s. 154; Hellriegel ve Slocum, 1999, s. 415). Diğer taraftan, psikolojik tahlili içeren, farklı algılamaların anlaşılmasını sağlayıcı karakterde teknikler de uygulamada kullanılabilir (Ergin, 1995, s. 92-136). Bu çerçevede, işbaşında geliştirme ihtiyaçları karşılama yönelik performans yönetim sistemleri değerlendirilmektedir. İş bilgisi ve tecrübesiyle proje takımlarında beceri geliştirici analizlerini içeren ve öğrenme nitelikleri elde etmeye yönelik yönetici yetiştirme yaklaşımları bu kariyer aşamasında değerlendirilmektedir (Armstrong, 1991, s. 460-462).

Klavuz koçluk süreci de aday eğitimi süreçlerini içeren müdahale, gelişme ve çözüm aşamalarını içermektedir.

Aşama 1: Müdahale

Kinlaw (1997, s. 45), yöneticilerle kolay ve hızlı iletişimi güçlendirmek için güven ve dürüstlüğü geliştirmenin, çalışma zamanı ve sorumlulukların temel unsur olduğunu ileri sürmektedir. Yine devamla bu aşamada, örgütsel amaçların geleceğe yönelik kariyer beklentileri, çalışma hayatında yönetim düzeyinde huzur ve güven, hedefleri ve gelişme kaydedilen süreçlerle ilgili açıklama yapma, yeni geliştirici niteliklere ilgi duyma, yetiştirilecek astları bilgilendirme ve gerekli niteliklerle ilgili araştırmada bulunmayı içermekte olduğunu ilave etmektedir. Bu bağlamda, işlemler için talep edilen niteliklere yönelik ise, becerileri astlara aktarma ve eğitilecekler için uygun davranmanın önemine vurgu yapmaktadır.

Bu aşamada koç, yetiştireceği yöneticiye yönelik geliştirici müdahalelerinde yine bazı yönetsel sorunlardan kaynaklanan engellerle karşılaşacaktır. Güç dengelessnessi ve formel örgütsel çevre, klavuzun yönetici adayına dengeli yaklaşımını bozabilir (Burke ve Mc Keen, 1989, s. 76-79). Buna göre, serbest ve karşılıklı etkileşim için Klavuz-Koç'un oturumlarda muhatabı olan yönetici adayının bilgi aktarımının edilgen tarafında olması, bazı kişilerin yanlı ve yanlısı müdahalelerde bulunmasını da beraberinde getirebilmektedir. Çünkü tepe yönetimi, astlara daha katı davranılması taraftardır. Bu tür bir tutum da, arkasından personelle iletişim kopukluğu olumsuzluğunu getirecektir.

Bir başka gelişme engeli ise, ilk aşama olan müdahale sürecindeki amaçlara ulaşmak için yetiştirilecek yöneticilerle karşılıklı güvenin ve huzurlu çalışma ortamının bozulmasıdır. Yöneticilerin iş başındaki çeşitli tasarruflarına yönelik bir sınırlama getirilebilir. Çünkü, kariyer gelişimini hedefleyen ast yönetici için klavuz eğitici programlarındaki otoriter tutumlar geliştirici olmamaktadır. Özellikle örgütün yapısında ve kültüründe problemlerle dolu bir değişime yol açacak klavuzluk uygulaması yerine problemlere odaklı ancak yapısal değişime yol açmayacak klavuzluk programları tercih edilmelidir.

Aşama 2: Gelişme

Klavuz koç'un bu aşamada mükemmel sosyal ilişkilere sahip olması gerekir. Ast yöneticilerle etkileşimden zevk alan ve olabildiğince sorunları irdeleyen bir kişilikte olması, çalışma ortamını daha yaşanılır hale getirecektir. Bu aşamada elde edilmesi gereken amaçlar; öğrenmenin merkez alınmasına dayalıdır. Gerekli nitelikler ise; nitelik kazandırıcı eğitime ve ortama konsantre olma, bilgi beceri kaynağı olabilme ve yetiştirme sürecindeki birikimi doğrulama süreçleridir.

Kinlaw'a göre (1997, s.60), koç, geliştirme toplantılarında yapacağı konuşmalarında "benim başıma da bu tür bir olay geldi." ya da "bunu ben de hissedemedim." ifadelerinde olduğu gibi motive edici üslup ile iletişim sürecini başlatacaktır. Böylece, süreç boyunca hatalar ve bilmeleri gereken şeyler hakkında geliştirilecek yöneticilere bilgi iletilir. Potansiyel yardım kaynakları bilgi ve deneyime sahip olan yöneticiler bunları astların yetiştirilmesinde kullanırlar. Bir geri besleme becerisi olarak "doğrulama" koç'un sıklıkla başvurduğu bir araçtır. Yaşanabilecek bir iletişim zorluğu ise, takım çalışmaları ya da bireysel müdahalelerin her ikisinde de ürün geliştirme, örgüt geliştirme, örgütsel değişim süreçleri ve stratejik yönetim hedeflerinde klavuzun kesin hakimiyeti ve belirleyiciliğinin söz konusu olmasıdır.

Bu durum göstermektedir ki, örgütlerdeki çalışma süreçlerinde kavramsal, iletişimsel, teknik ve sosyal becerilerin tümü klavuz koç'un yetiştirme sürecinde kullanabileceği temel becerilerdir. Yöneticilerde geliştirilmesi gereken tutum ve davranışlardan ya da beceri eksikliklerinden kaynaklanan sorunlar müdahale için uygun zemin ve zaman faktörü ile çözümlenebilir. Klavuzluk aktiviteleri için uygun yetiştirme ortamı gereklidir. Verimli bir koçluk sürecinin yaşanması için ortamın yanında o ortam için gerekli faaliyetlerin belirlenmiş olması da gereklidir.

Bu süreçteki klavuzluk uygulamalarından bazıları şunlardır (Gilley ve Boughton, 1996, s. 173-174):

- ❖ Performans için geri besleme sunmak
- ❖ Örgütün misyonuna ve amaçlara uygun bilgiyi yöneticilere sunmak
- ❖ Örgütsel felsefenin idrakine varmak
- ❖ Uzun dönemli kariyer planlaması yapmak
- ❖ Risk almayı teşvik etmek

Örgütte geleceğin yönetici-liderleri, kaliteli ve geri beslemesi iyi olan eğitim süreciyle gerçekleştirilebilir. Genişletilmiş statü ve pozisyonlar kariyere yönelik istekliliği ve motivasyonu güçlendirebilir. Bu nedenle kararlı bir çalışma ile risk alabilmiş yöneticiyi değerlendirme, geleceğe yönelik beklentilere ve algılamalara ters olmamalıdır. Geliştirmede sabır ve sürekliliğin ne kadar önemli etkenler oldukları bilindiğinden, geliştirici eğitimi reddeden ve disiplinsiz davranışlarda bulunanlar için koç, çeşitli yaptırımlara gidebilmektedir (Cohen, 1990, s. 125). Bu

yönüyle, yapılacak yaptırımlar yetiştirilecek yöneticilere eğitim süreci boyunca standart davranışlar gösterilmemesi, ciddiye almama, ilgisizlik ve performanslarının eleştirilmesi şeklinde olabilmektedir. Bununla birlikte, yöneticilerin kişiliklerinin eleştirilmesi gibi olumsuzluklar klavuz koç'un uygulamalarında idari sorunlara yol açabilmektedirler.

Öte yandan, Goleman (1998, s. 93-97) ise motive edici faktörler olarak, elde edilecek niteliklerin önemsenmesinde duygusal zekâyâ öncelik vermek gerekebileceğinden bahisle, bu şekilde davranışların düzeltilmesini yetiştirilecek bireyle ilgili kendine güven faktörü olarak ele alınarak mümkün olabileceğini ileri sürmektedir.

Aşama 3: Çözüm

Bu aşamadaki amaçlar; geliştirme oturumlarını tamamlama, geleceğe yönelme, olumlu sosyal ilişkiler kurabilme ve örgüte bağlılık sağlamadır Kinlaw (1997, s. 87), kendini geliştirme konusunda sorumluluk taşıyan, yenilikçi olarak verilen görevleri kabul eden ve yerine getirmeye çalışan yönetici, olumlu bir görüntü vermektedir.

Gilley ve Boughton (1996, s. 178) bir klavuzluk ilişkisi yaratmada, yönetici ile koç arasında yaşanan ilişkinin bir dizi aktiviteyi içermekte olduğunu ileri sürerek, bu ilişki sürecinin genel itibarıyla şu eylemleri içerdiğini sürmektedir:

- ❖ Bir iletişim ağı yaratma ve sinerjiyi geliştirme
- ❖ Yöneticilerde serbestliğe izin
- ❖ Zamanı iyi kullanmaya yöneltme
- ❖ İlişki arttıracak aktif dinlemeyi kullanma
- ❖ İlişkilerin sınırlarını belirleme

Armstrong (1991, s. 490)'a göre, süreç boyunca gösterilen çabaların boşuna gitmediğini gören klavuz için çalışma coşkununun, istekliliğin ve ödüllendirmenin kesintiye uğramaması gerekir. Sürecin olumlu ilerlemesini engelleyen etkenlerin takibi motivasyonu yükseltmektedir. Klavuz koç sayesinde nitelikli hale gelen ve sorunları çözebilecek birikimi elde eden ast yönetici adaylarının kendileri için bir olgunluk görüntüsü olarak, yeni nitelikleri kullanmada istek duyması geliştirme müdahalelerini kolaylaştırır.

Böylece, örgütte değişim için bağlılık ihtiyaçlarını belirleyip düzenleyecek koç, yöneticiler arasında destek konsensüsü oluşturarak ve sorumluluk alanını genişleterek yeteneklerinden mümkün olduğunca geniş ölçüde yararlanılmasına imkân sağlar (Ulrichs, 1998, s. 131). Buna göre, yönetici adaylarının kritik ortamlarda yeteneklerini geliştirebilme gücü, performans geliştirmeyi teşvik eden bir örgütsel çalışma ortamı oluşturabilme gücü, yöneticilerin davranış ve tutum etkileyebilme ve değiştirebilme gücü klavuzluk uygulamalarıyla gerçekleşmektedir.

Sonuç olarak, düşünme, planlama ve eyleme dönüştürmedeki stratejik bakış açısına sahip olabilen ve önemli kararları tek başına alabilme yeterliliğindeki yönetici adayları, klavuz koç ile uyum içinde hareket edip gerekli durumlarda ona danışması gerekmektedir. Böylelikle, aday yöneticiler, koç ile birlikte eğitimi sürdürecektir ve çeşitli düzeylerde nitelikler kazanarak mesleki belli bir seviyeye sahip olabileceklerdir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada yapılan inceleme sonucunda yönetici-koç'un, yerine getirebileceği üç tutumun olduğu gözlemlenmiştir. Bunlar; yüksek motivasyonla yeteneklerin geliştirilebilmesinin mümkün olması, yetkilendirmeye amaçları gerçekleştirme yönünde yönetici adaylarının yönlendirilmesi ve eğitim sorumluluğunda etkin yönetici-koç'un da önerileri ile örgüt çalışmalarındaki eksiklikler ve enerji ve yetenek yoksunlukları giderilebilmesidir.

Geleceğe yönelik geliştirici aşamaları planlama süreçleri çok sayıda farklı etkinliği, *eğitici koçluk* fonksiyonlarına bağlı olarak düzenlemeyi içerir. Koç ve yönetici, gelişme aşamasında ortaya konan sorunları çözmekte kullanmak için birlikte strateji geliştirecektir. Bu durum, bir öğrenme projesi üzerinde çalışarak pratik yapma imkânı sağlayabilir. Bu aşamadaki beceriler gözleme, yöneticilerin katıldığı bilgi ve öğrenme başarımlarını içerir. Ely vd.'ne göre (2010, s. 587), liderlik geliştirme müdahaleleri (ör. sınıf eğitimi, değerlendirme merkezleri, deneyimsel kurslar ve yardım kitapları), eğitmen yani koç tarafından belirlenen farklı kitlelere yönelik geniş bilgiler sunmaktadır. Geliştirilmesi istenen niteliklerle ilgili olarak yönetici adaylarını gözleme bir anlamda eğitim oturumlarını tamamlamayı da içerir. Bu aşamadaki planlama becerilerinin bir yandan ilave öğrenme fırsatları ve yeni öğrenilen becerileri test etme işlemlerini kapsamakta iken, diğer taraftan elde edilen yeni becerileri doğrulama becerisinin ise, başarılı koçluğun ilk genel amacı olduğu gözlenmektedir. Böylece yöneticilerin koç'a bağlılıklarını daha yüksek düzeye çıkarması söz konusu olabilmektedir.

Yine görülmektedir ki, çalışma yaşamındaki çabalarını bir yaşam tarzı haline getirme eğilimindeki yönetici adaylarının, *kariyer geliştirici koç*'tan nitelik ve tecrübe beklentileri fazladır. Kendine belli yönetim kariyerlerini hedef seçmiş yönetici adayları, otoriter olmayan liderlik anlayışıyla, astlarına bağımsız iş gördürerek yetiştirmeye öncelik vermek istemektedir. Yönetici adayları bunu sağladığında sahip olacağı niteliklerle, örgütteki yönetsel sorunlara duyarlı, başarılı olmaya yönelmiş, enerjik ve girişimci kişiliğe sahip olabileceği görülmektedir.

Koçluk sürecinde en nitelikli olunması gereken aşama olan *klavuz koçluk* rolüne bağlı olarak tutum ve davranışların gösterileceği süreçlerdir. Örgütsel sistem ve ürünler için geliştirme fırsatları belirleme ve faaliyetler ve planlama yoluyla örgütlerde yönetici geliştirmeyi hedefleyen koç, böylelikle yöneticileri destekleme

ve aynı zamanda güven oluşturmayı sürdürecektir (Robbins, 1997, s. 40). Böylece, projeler üretebilen, astlarına yönelik verimli çalışma şartları oluşturma çabasındaki yönetici, kariyer geliştirme faaliyetleri için geliştirme planlamaları yapmalı ve gelecekteki kariyer amaçlarına ulaşmak için de iş yöntemleri belirlemektedir. Nitekim, sorun çözme sürecinde bir değişim ajanı konumunda olan koç, yöneticilerde gelişimi gözlerken, müdahale oturumun tamamlanmasını takip etmektedir. Müdahaleyi planlamada sorunların çözümünde bireysel kapasiteyi zenginleştiren stratejiler uygular.

Personelin gelişiminde *klavuz koçluk* süreci, iş yöntemleri belirlemeyi, değer oluşturabilmeyi, örgütsel kaynak arzını, nitelik geliştirici projeler yapmayı, değişimi belirleme ve örgüte etkilerini kontrolde işlerliği olan sürecini kapsamakta olduğunu ileri süren Robbins (1997, s. 40), en temel klavuzluk fonksiyonları çerçevesinde yöneticilere bilgi, beceri ve yetenek kazandırma yanında gelişme eğilimine göre yönelme, hedef belirleme ve gelişme stratejilerini tayin etmenin gerekliliğini öngörmektedir. Böylece, klavuz koçun, yönetici eğitiminde tavır geliştirebilme ve yürütebilme sorumluluğunu da üstlenebilmesi mümkün olacaktır. Aynı şekilde, yönetici yetiştirebilme strateji ve politikalarını belirleme ve destekleme sorumluluğu klavuz koçun sorumluluk alanına girdiğinden, yöneticilerde iş, kalite ve verimlilik standartlarının yükseltebilecek bir karizmatik lider tipine de gerek duyulabilecektir.

Bir performans geliştirici olarak koç, örgütsel faaliyetlerde her türlü teknik desteği vermeye yatkın kişidir. Bu faaliyetler esnasında astların işlevsel sorumluluğuna ilişkin tüm koşulları kabullenmek koç için kolay değildir, çünkü iyi bir gözlem yeteneği, hassas bir yargılama ve doğru tepkiyi geliştirme becerisini gerektirir. Bu süreç, aynı zamanda yönetim becerileri ile ilgili yenilik takibini de gerekli kılmaktadır. Bir kolaylaştırıcı olarak alternatif çözüm yollarının fazlalığı koç'un ast performans karşılaştırma faaliyetlerini kolaylaştırır ve böylelikle astların yaratıcılık yeteneğinin gelişmesine yönelik çeşitli avantajlar sağlar. Nitekim, Bond ve Seneque (2013, s. 68), koçluğun, bu yönüyle, bireysel ve örgütsel öğrenmeyi entegre ederek bir şekilde astların performansı artırdığını ileri sürmektedir.

Eğiticilik ve kariyer koçluğu rolleri tüm örgütsel işlemlerde ve süreçlerde bireyi pozisyonel iş gerekleri kapsamında geliştirici bir birikim sağlamaktadır. Bu süreçlerdeki yetiştirme müdahaleleri sonucu elde edilen nitelik ve tecrübe ast yöneticilerin bireysel birikim düzeylerini arttıracığından bu olumlu sonuç direkt olarak örgütsel etkinliğe yansiyacaktır. Koç, kariyer geliştirmeye destek veren tavsiye ve telkinlerde bulunacağından, destekleyici ilişkilerin devamında örgüte sağlanacak katkıların farkında olan klavuz koç sosyolojik ve psikolojik atmosferin olumlu hale dönüştürülmesinden de sorumludur.

Öte yandan, örgütü oluşturan her bir insan kaynağı yeni tutum ve davranışları öğrenirken, geri besleme yapmak, hataları tartışmak, örgüt içi ve dışı bilgi

kaynaklarını değerlendirerek beklentilerini ve ihtiyaçlarını tatmin etmek istemektedir (Edmondson, 1999, s. 357). Böylelikle, grup ya da örgüt çalışması etkinliklerinin, örgütsel sinerjinin ve kaliteye verilen önceliğin artması ile hem yöneticilere hem de örgütün diğer personeline yönelik olumlu kariyer yansımalarını gerçekleştirebilmek mümkün olabilecektir.

Bu inceleme ile görülmektedir ki; örgütte bir katalizör görevi yüklenmiş olan koç'un diğer yönetsel görevlerinin yanında, iyi bir yetiştirici ve yönlendirici olması, ancak iyi bir motivatör, tecrübe aktarıcısı ve yetenek avcılığıyla mümkün olabilmektedir olmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma ile koçluk geliştirme süreçlerinde "eğitici koçluk, kariyer koçluğu ve klavuz koçluğu" rolleri işlevsel olarak incelenmekte olup, ast yöneticide sorun çözme ve davranış değiştirme aşamalarının nasıl gerçekleştirileceği, müdahale, gelişme ve çözüm aşamaları itibarıyla var olan bir koçluk tekniğine ilişkin örnek bir uygulama geliştirilerek alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Altunuşık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. 6. Baskı, Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Armstrong, M. (1991). *Personel management practice*. London: KoganPage.
- Bently, T. (1981). *The business of training*. London: Mc Graw Hill.
- Bond, C., ve Seneque, M. (2013). Conceptualizing coaching as an approach to management and organizational development. *Journal of Management Development*, 32(1), 57-72.
- Butler, T. ve Waldrop, J. (1996). The executive as coach. *Harvard Business Review*, Nov/Dec, New York.
- Burke, R. ve Carol A. Mc Keen, (1989). Developing formal mentoring in organizations. *Business Quarterly*, (53)Winter, 76-79.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Cohen, L. Ve diğ. (2007). *Research methods in education* (6. b.), New York, Routledge.
- Cohen, William A. (1990). *The art of leader*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Dessler, G. (1997). *Human resources management*. New Jersey: Prentice Hall.
- Drucker, P. (1984). *The practice of management*. New York: Harper and Brothers Pub.
- Drucker, P. (1999). Managing oneself. *Harvard Business Review*, March-April, 2(77), Boston.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in workteams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Ely, K., Boyce , L.A., Nelson , J. K., Zaccaro, S. J., Hernez-Broome, G., Whymand , W. (2010). Evaluating leadership coaching: A review and integrated framework. *The Leadership Quarterly*, 21, 585-599.
- Ergin, A. (1995). *Öğretim teknolojisi iletişim*. İstanbul: Pegem.
- Evenenden, R. ve Anderson, G. (1993). *Making the most of people*. New York: Addison -Wesley.
- Gilley, L.W. ve Nathaniel, W. B. (1996). *Stop managing start coaching*. London: Irwin Pub.
- Golemann, D. (1998). What makes a leader. *Harvard Business Review*, November-December, 76(6), Boston.
- Hellriegel, D. ve Slocum, J.W. (1999). *Management*. Addison- Wesley Publishing Co.
- Jappee, C., Frederick, D.F. ve Michael, D.S. (1991). *The art of managing*. New York : Addison-Wesley Pub.
- Kinlaw, D.C. (1997). *Coaching for commitment: Managerial strategies for obtaining superior performance*. Toronto: Pfeiffer Co.
- Kram, K.E. ve Bragar, M.C. (1992). *Development through mentoring: A strategic approach*. In D. Montross & C. Shinkman (Eds.), *Career development: Theory and practice* (pp. 221-254). Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Robbins, S. (1997). *Managing today*. New Jersey: Prentice-Hall.

Robinson, K.R. (1990). *Training management*. London: Kogan Page.

Senge, P. (1990). *Beşinci disiplin*. (Çev. A.Akdeniz ve A. Doğukan), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Synder, P. (1993). *The first steps in solving problems developing diversity*. San Fransisco: Jossey-Boss Inc.

Thorne, P. (1989). *The new general manager*. New York: Mc Grav Hill.

Ulrich, D. A. (1998). *New mandate for human resources*. Boston: Harvard Business Review, January-February.

Walker, J. (1992). *Human resource strategy*. New York: Mc Grav Hill, Educ.

1260-61 / 1844-45 TEMETTUAT KAYITLARI IŞIĞINDA KIRLANGIÇ KÖYÜNÜN SOSYAL VE EKONOMİK YAPISI¹

Rafet METİN²

Öz

Temettuat Defterleri XIX. yüzyıl Osmanlı sosyal ve ekonomik tarihinin önemli kaynaklarından biridir. Vergi kaynaklarını yeniden tespit ederek halkın üzerindeki vergi yükünü hafifletmek ve vergi dağılımında yaşanan adaletsizliği önlemek amacıyla hazırlanan temettuat kayıtları sosyo-ekonomik ve demografik yapının da ortaya konulmasında önemli bilgiler sunmaktadır. Kayıtlarda anılan dönemde bölgelerin mal-mülk, hayvan, arazi ve insanların şahsi mal varlıklarının kaydedilmesi ile sosyo-ekonomik hayat, nüfus ve tarımsal ekonomi ile ilgili bütün karakteristik özellikler ortaya konulmaktadır. Kayıtlarda ayrıca mükelleflerin adları, lâkapları, meslekleri hakkında da bilgi alabilmek mümkün olmaktadır. Bu çalışmada, H.1260-1261/M.1844-1845 yılında Dinek Keskin Kazasına tabi Kırlangıç karyesinin 669 numaralı temettuat defterinden faydalanılarak, sosyal ve ekonomik yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Toplam 26 hanesi olan karyede sakin olan insanların geçimlerini büyük ölçüde tarım ve hayvancılıktan sağladıkları anlaşılmaktadır. Köyde tarımsal manada buğday, arpa üretimi yapılmaktadır. Hayvancılık alanında ise daha çok küçükbaş- büyükbaş hayvanlar ile yük ve binek hayvanları yetiştirilmektedir. Meslek dalı olarak ziraat erbabının fazlalığı dikkat çekmektedir. Bunun yanında, imam, hizmetkâr ve çoban gibi meslek kollarında görev yapan kimselerinde olduğu kayıtlardan anlaşılmaktadır. Köyde vergi mükellefi hane reislerinin tarım, hayvancılık ve meslek gelirleri ile birlikte ödemiş oldukları vergi çeşitleri tespit edilerek vergi yükleri de ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kırlangıç Karyesi, Temettuat Defteri, Mesleki Yapılanma

1260-61 / 1844-45 Social and Economic Structure of Kırlangıç Village in the Light of Temettuat Records

Abstract

Temettuat registers are one of important sources of Ottoman's social and economic history. Temettuat records have been prepared in order to reduce the tax burden on the people and to prevent injustice in the tax distribution by re-determining the tax sources. In addition, these records provide important information for the socio-economic and demographic structure. In the period referred to in the records, all characteristics of socio-economic life, population and agricultural economy are revealed by registering the properties, animals, lands and persons' personal wealth of regions. In these records, it is also possible to get information about taxpayers' names, nicknames, and occupations. In this study, benefiting basically 669 numbered temettuat record of Kırlangıç village which is within in the boundaries of Dinek Keskin district in year of H.1260-1261/M.1844-1845, it is tried to reveal social and economic structure. It is understood that people provide their livelihood largely from agriculture and animal husbandry in the village which consist of 26 families. In terms of agriculture, wheat, and barley production is being done in the village. In the field of animal husbandry, mostly small cattles, bovine animals, draught animals and mount animals are grown. As field of profession, the surplus of agricultural staff is remarkable. Besides, it is understood from records that there are different field of professions like imams, servants and shepherds in the village. It is also tried to reveal the burden of tax of taxpayers by determining agriculture, husbandry and occupation revenue and kind of tax which is paid by them.

Keywords: Kırlangıç Village, Temettuat Register, Occupational Structuring.

- 1 Bu çalışma 4-7 Nisan 2018'de International Congress Of Eurasian Social Sciences'ta Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur.
- 2 Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, E-posta: rafet_metin71@hotmail.com

Giriş

Temettü' kâr etmek anlamına gelen Arapça bir kelimedir. Temettuat ise; kârlar, kazançlar anlamına gelmektedir (Devellioğlu, 1996: 1073). Tanzimat'a kadar değişik adlarla halktan alınan vergilerin yerine getirilen Temettü vergisinin kaydedildiği defterlere, "Temettuat Defterleri" adı verilmiştir. Bu defterler 19. yüzyıl ortalarında Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu iktisadi, sosyal ve ticari hayatı ortaya koymaktadır (Kütükoğlu1995: 395). Temettuat defterleri genel itibariyle bir bölgenin demografik yapısı, hane reisinin menkul ve gayr-i menkul kaynakları, yıllık kazancı, işletmelerin büyüklüğü, iş gücü ve ayrıntılı vergi yükü, kişilerin mesleği, yetiştirilen zirai ürün ve hayvanlar ileticari ve sınaî müesseseler hakkında bilgiler sunmaktadır (Gül, 2009: 81). Ayrıca anılan defterlerden Osmanlı ülkesinde yaşayan nüfusun yerleşim düzeni, zirai üretim durumunu, hanelerin servet ve gelirleri ile vergilendirme konularında çok zengin bilgiler elde etmek mümkün olmaktadır (Güran, 2000: 79). Kısaca bu defterlerden bir bölgenin Demografik etnik yapısı, fert düzeyinde menkul ve gayr-i menkul kaynaklar, ferdin yıllık kazancı, işletmelerin büyüklüğü, toplam ve ayrıntılı vergi yükünü, işgücünü, kişilerin mesleği, yetiştirilen zirai ürün ve hayvanlar, Ticari ve sınaî müesseseler hakkında önemli veriler elde edilmektedir (Özer, 2000: 596). Defterlerde, mahallelerdeki toplam hane sayısı, arazi miktarı, hane reislerinin meslekleri, yükümlü oldukları vergi miktarları gibi birçok konuda teferruatlı bilgiler bulunmaktadır. Ayrıca her hane reisinin adı ve unvanı, sahip olduğu mal varlığı, ne kadar emlak ve arazisi olduğu ve bu arazinin ekili olan bölümleri ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Meslekler, hane reisinin isminin üzerine eğik olarak yazılmıştır. Tarımla geçinen hane reisinin meslek bölümü "erbab-ı ziraattan idüğü", esnaflıkla geçinenlerinki ise "erbab-ı ticaretten idüğü" olarak belirtilmiştir. Ticaret ve ziraatın her ikisiyle geçimini sağlayanlar "erbab-ı ziraat ve ticaretten idüğü" şeklinde belirtilmiştir. Çalışmamızın ana kaynağını teşkil eden Temettuat Defterlerinden BOA, ML VRD. TMT. 669 numaralarda kayıtlı "Dinek Keskini Kazasına tabi Kırlangıç karyesinin sosyal ve ekonomik yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada Kırlangıç köyünün nüfusu ile birlikte köyde kullanılan isimler, lakaplar, meslekî yapılanma, köyde yaşayan hane reislerinin tarım, hayvancılık ve meslek gelirleri ile birlikte ödemiş oldukları vergi çeşitleri tespit edilerek vergi yükleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2. Kırlangıç Karyesi

2.1. Nüfus

Kırlangıç karyesinin nüfusu ile ilgili olarak 669 numaralı temettuat defterinden tespit ettiğimiz kadarı ile 1845 yılında Kırlangıç karyesinin 26 haneye tekâbül eden 130 neferlik nüfusu söz konusudur. Günümüzde Kırıkkale'nin Balışeyh ilçesine bağlı olan köyün 2000 yılı adrese dayalı nüfus tesbitine göre nüfusu 420 olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Kırlangıç karyesinde 1845-2000 yıllarındaki tahmini nüfus

Yıllar	Tahmini nüfus
1845	130 nefer
2000	420

2.2.Şahıs Adları ve Kullanılan Lakaplar

669 numaralı temettuat defterinde hane reislerinin isimleri babalarının adları ve lakaplarıyla birlikte yazılmıştır. Bu nedenle köyde yaygın olarak kullanılan baba ve oğul isimlerini tespit etmek mümkün olmuştur.

Tablo 2. Kırlangıç karyesinde kullanılan şahıs isimleri

İsim	Sayı	%
Mehmed	7	25
Vahab	3	10.7
Osman	2	7.1
Ömer	2	7.1
Hüseyin	1	3.5
Hasan Hüseyin	1	3.5
Kasım	1	3.5
Halil	1	3.5
Süleyman	1	3.5
Abdulkadir	1	3.5
Ali	1	3.5
İsmail	1	3.5
Sıddık	1	3.5
İbrahim	1	3.5
Yakub	1	3.5
Ahmed	1	3.5
Satılmış	1	3.5
Memiş	1	3.5
Toplam	28	100

Tablo 2'de yer alan verilerden anlaşıldığı üzere Kırlangıç karyesindeki vergi nüfusunun tamamı erkektir. İsimleri incelediğimizde Peygamber ve onun ehl-i beyti başta olmak üzere daha çok Arapça kökenli isimlerin olduğu görülmektedir. Birinci sırada Mehmed ismi gelmektedir. Mehmed ismi i toplam isimlerin %25'ini

teşkil etmektedir. İkinci sırada %10.7 ile Vahab ismi yer almaktadır. Üçüncü sırayı ise %7.1 ile Osman ve Ömer isimleri almaktadır. Tabloda zikredilen isimler arasında Satılmış ve Memiş gibi isimler o dönemde yörede kullanılan ender isimler olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.3.Kırlangıç Karyesinde Kullanılan Lakaplar

Kırlangıç'ta hane reislerinin toplumda tanınmasını sağlayan aile ve sülale adlarının Tablo-3'te yer alan küçük, kitapsız, kara, tatar Esir gibi lakaplar ise muhtemelen ailelerin geçmişten beri kullandıkları lakaplar olarak görülmektedir.

Tablo 3. Kırlangıç karyesinde kullanılan lakaplar

Kasım kâhya oğlu Halil	Vahab kethüda oğlu Abdullah	Pir oğlu Ahmed
Küçük Mehmed oğlu Mehmed	Demirci oğlu Süleyman	Kör Mehmed oğlu Abdulkadir
Tatar oğlu Ali	Tatar oğlu Mehmed	Esir oğlu İsmail
Ekşi oğlu Mehmed	Kitapsız oğlu Satılmış	Kara dana oğlu İbrahim

2.4. Kırlangıç Karyesinde Mesleki Yapılanma

Toplam 26 hane olan köyde yaşayan insanların 21'si ziraat erbabındandır. Geriye kalan 5 haneden 2 tanesi ırgad³ 1 tanesi hizmetkâr⁴, 1 tanesi çoban⁵ 1 tane-sinin ise vefatından dolayı kayıt altına alınmadığı tespit edilmiştir⁶.

2.5. Hayvancılık ve Hayvan Dağılımı

Belgelerden anlaşıldığına göre 1845-1846 yıllarında Kırlangıç karyesinde yaşayan haneler geçimlerini tarım ve hayvancılıktan sağlamakta idiler. Genel olarak süt ve süt ürünleri ihtiyaçlarını karşılamak için inek ve koyun, binek hayvanı ihtiyaçlarını karşılamak için merkep, çift sürmede faydalanabilmek için öküz kullandıkları anlaşılmaktadır. Kırlangıç'ta toplam 215 olan hayvan varlığının büyük çoğunluğunu küçükbaş hayvanlar oluşturmaktadır.% 44.1'i küçükbaş (95 adet), % 37.6'sı büyükbaş (81 adet) ve %18.1'i yük ve binek (39 adet) hayvanı olarak sıralanmaktadır. Büyükbaş hayvan çeşidinde, karasığır öküzü, sağman inek ve kısır inek ön planda yer alırken küçükbaş hayvan çeşidinde ise, koyun, keçi ve kuzu tercih edilmektedir. Binek ve yük hayvanı olarak ise merkep başta olmak üzere, kısırak ve katır beslenmektedir.

3 BOA, ML VRD.TMT, 669.s.10. Belgede köyün 25 numaralı hanesinde kayıtlı Derviş oğlu Hasan Hüseyin ile 26 numarasında kayıtlı Veli kethüda oğlu Osman'ın ırgadlıkla geçimlerini temin ettikleri kayıt altına alınmıştır.

4 BOA, ML VRD.TMT,66910.s.10. Belgede köyün 19 numaralı hanesinde kayıtlı olan Ekşi oğlu Mehmed'in hizmetkârlık ile geçimini temin ettiği kaydı düşülmüştür.

5 BOA, ML VRD.TMT,669.s.6.Belgede köyün 13 numaralı hanesinde kayıtlı Küçüköğlü Ömer'in çobanlık yaptığı evinden başka hiçbir gelirinin olmadığı yıllık çobanlıktan 250 kuruşluk gelir elde ettiği kaydı düşülmüştür.

6 BOA, ML VRD.TMT,669.s.10. Köyün 24 numaralı hanesinde ikamet etmekte iken vefat eden Boz Ahmed damadı Memiş hakkında "bila emlak ve bila vergi" ibaresi düşülmüştür.

Tablo 4. Kırlangıç'ta hane reislerinin sahip oldukları hayvan çeşitleri

Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Toplam Hane Başına Düşen Baş
Büyükbaş	81	20	4.05
Küçükbaş	95	17	5.5
Yük-Binek Hayvanı	39	24	1.6
Toplam Sayı	215		

Tablo 5. Kırlangıç'ta hane reislerinin sahip oldukları büyükbaş hayvan çeşitleri

Büyükbaş Hayvan Çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Karasığır öküzü	45	20	2.25
Sağmal inek	9	9	1
Kısır inek	13	9	1.4
Manda düvesi	5	3	1.6
Tosun	1	1	1
Dana	3	3	1
Buzağı	4	4	1
Malak	1	1	1
Toplam	81		

Büyükbaş hayvan söz konusu olduğunda köylerde çift sürme işinde ilk olarak akla at ve katır gücü gelmektedir. Ancak Kırlangıç'ta öküzün ilk planda tercih edildiği görülmektedir. Bu durumun nedeni öküzün beslenme giderinin at ve katıra nazaran daha az olması ile izah edilebilir. Bir atı veya katırı bütün bir yıl boyunca arpa, yulaf, ot, kepek ve samanla beslemek gerekirken öküz yedi ay süre ile burçak ve samanla beslenebilmekte ve yılın geri kalan aylarında otlamak üzere çayırlara salıverilmektedir. Bu arada demetlerin tarladan harmana ve ürünün harmandan ambara taşınmasında at ve eşek gibi yük hayvanlarından da yararlanılmakla birlikte, daha çok bir çift öküzün çektiği iki tekerlekli kağnılar kullanılabilir (Bozkurt, 2011: 144). Belgelerden anlaşıldığı üzere anılan dönemde Kazmaca'da özellikle karasığır öküzü ahalinin tarım yaparken kullandığı vazgeçilmez iş gücü kaynaklarından biri durumundadır. Köyde toplam 26 haneden 20 hanede karasığır öküzüne tesadüf edilmektedir. Belgelerden tespit ettiğimize göre öküz sahibi olan ailelerin arazi bakımından olmayan ailelere nazaran daha önde oldukları dikkat çekmektedir. Köyün 1 numaralı hanesinde kayıtlı olan ve aynı zamanda muhtarlık vazifesini de icra eden asım kâhya oğlu Halil'in

45 dönüm tarlası ve 3 adet karasığır öküzü olmasına karşın köyün 26 numaralı hanesinde kayıtlı olan ve ırgadlıkla geçimini sağlayan Veli kethüda oğlu Osman'ın 1 dönüm bağ, 2 sağmal keçi, 2 oğlak ve 1 merkepden başka hiçbir mal varlığının olmadığı kayıtlardan tespit edilmiştir (BOA, ML VRD.TMT,669:2,10).

Köyün 7 numaralı hanesinde kayıtlı Receb oğlu Receb'in 20 dönüm tarlasının yanında 2 öküz 2 sağmal keçi 1 merkep ile birlikte 506 kuruş yıllık gelir elde ederken 25 numaralı hanede kayıtlı bulunan Derviş oğlu Hasan Hüseyin'in ırgadlıkla geçindiği sadece 1 merkebinin olduğu yıllık gelirinin ise 150 kuruş olduğu kayıtlardan anlaşılmaktadır (BOA, ML VRD.TMT,669:4,10).

Toplam 26 hane olan köyde 9 baş sağmal inek 9 ailenin elinde bulunmaktadır. Köyün süt ve süt ürünleri ihtiyacının sağlanmasında bu ailelerin önemli rol oynadığı düşünülebilir. Köyün 2,6,9,10,11,12,14,16 ve 23 numaralı hanelerinde sağmal inek beslendiği belgelerden anlaşılmaktadır. Bu hayvanlara sahip olan kimselerin gelir düzeyi dikkate alındığında genel ortalamanın üzerinde oldukları dikkat çekmektedir(BOA, ML VRD.TMT,669:2,4,5,6,710).

Yük ve Binek Hayvanlarına gelince; Kırlangıç'ta 1845 yılında toplam 33 adet yük ve binek hayvanı bulunmaktadır. Bunlardan 25 tanesi merkep, 7 tanesi ise kısır kısarak 1 tanesi de sağmal katır olarak tespit edilmiştir.

Tablo 6. *Kırlangıç'ta Hane Reislerinin Sahip oldukları Yük ve Binek Hayvanı Çeşitleri*

Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Merkep	25	25	1
Kısır kısarak	7	4	1.75
Sağmal katır	1	1	1
Toplam	33		

Küçükbaş hayvanlar bakımından bakıldığında Kırlangıç'ta toplam 95 adet olan küçükbaş hayvanların tamamı on yedi hanede bulunmaktadır. Köyün 12 numaralı hanesinde ikamet eden Kılıçoğlu Vahab 5 adet sağmal keçi bakımından köyün en fazla sağmal keçiye sahip olan kimsedir. Yıllık temettuat miktarına baktığımızda 760 kuruşluk bir meblağ dikkat çekmektedir.13 numaralı hanede ikamet eden Küçük oğlu Ömer'in yıllık 250 kuruş geliri olduğu evinden başka herhangi bir gelirinin olmadığı kayıtlardan tespit edilmiştir (BOA, ML VRD.TMT,669:6).

Burada dikkat çeken husus köyde küçükbaş hayvan olarak sadece sağmal keçi ve oğlak yetiştirilmesidir. Çalışma sahamızda yer alan diğer köylerde küçükbaş hayvancılığın olmazsa olmazlarından olan sağmal koyun Kırlangıç köyünde hiç beslenmemiştir.

Tablo 7. Kırangıç'ta hane reislerinin sahip oldukları küçükbaş hayvan çeşitleri

Küçükbaş hayvan çeşidi	Sayı	Hane	Ortalama
Sağmal keçi	54	17	3.1
Oğlak	41	17	2.4
Toplam	95		

2.6. Arazi Dağılımı ve Toprak Kullanımı

Kırangıç'ta hane reislerinin % 94.4'ü (21) buğday ve arpa tarımı ile alakalı ziraî faaliyet içerisindedir. Köyde ikamet eden hanelerden % 5.5'i bağcılık (21) ile iştigal etmektedir. Burada dikkat çeken husus köyde buğday ve arpa tarımı ile uğraşan hanelerle bağcılıkla uğraşan hanelerin aynı sayıda olmalarıdır.

Tablo 8. Kırangıç'ta Ekili ve Dikili Tarım Alanlarının Dağılımı

Ekilebilir Arazi Türü	Miktar (Dönüm)	Hane	Ortalama	%
Tarla (buğday-arpa)	795	21	37.8	94.4
Bağ	47	21	2.2	5.5
Toplam	842			

2.7. Gelirler

2.7.1. Tarım Gelirleri (Hasılatı)

1844-1845 yılları arası Kırangıç'ta tarım topraklarına sahip 21 hane sahibinin hepsinin hasılat geliri vardır. Ekili (tarla) tarım alanları 795 dönüm olup 10.260 kuruş gelir elde edilmiştir. Ekili tarım alanlarından toplam 47 dönüm bağdan 3.708 kuruş gelir sağlanmıştır.

Tablo 9. Kırangıç'ta ekili-dikili tarım alanlarının hasılatı

Ekilebilir Arazi Türü	Miktar (Kuruş)	Miktar (Dönüm)	Ortalama
Tarla (buğday-arpa)	10.260	795	12.9
Bağ	3.708	47	78.8
Toplam	13.968		

Temettuat defterlerinde köylüden alınan hububat öşrü verilerinden üretilen hububatların ne kadar olduğu tespit edilebilir. Öşür bölgelere göre değişmekle

birlikte ortalama her ürün üzerinden %10 oranında alınmaktadır. Bu nedenle Tablo 10’da vergiye esas olan toplam kilenin 10 katı alınarak toplam hububat üretimi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 10. Kırangıç’ta üretilen toplam hububat miktarı

Ekilebilir Arazi Türü	Kile ⁷	Kile x 10	Kg
Hınta (Buğday)	60	600	15.393.6
Şair (Arpa)	37	370	9.342.5
Toplam	97	970	

2.7.2.Hayvancılık Hasılatı

Kırangıç’ta tarımdan sonra ikinci sırada yer alan hayvancılık gelirleri 646 kuruş olarak tespit edilmiştir. Tablo 11’deki veriler incelendiğinde görüleceği üzere, hayvancılık hasılatında ilk sırayı küçükbaş hayvanlar almaktadır (336 kuruş). İkinci sırada büyükbaş hayvanlar (270 kuruş) ve üçüncü olarak yük-binek hayvanları gelmektedir (40 kuruş). Bu sıralamada dikkat çeken husus yük be binek hayvanlarından kısır merkeb ve kısır kısırakın maddi açıdan herhangi bir değer taşımadığı sadece köyün 2 numaralı hanesinde kayıtlı Vahab kethüda oğlu Abdullah’ın 1 adet sağmal katırına 40 kuruş değer biçildiği kayıtlardan anlaşılmaktadır (BOA, ML VRD.TMT,669:6).

Tablo 11. Kırangıç’ta hayvancılık hasılatı dağılımı

Hayvan çeşidi	Hasılat miktarı kuruş	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Yük-Binek Hayvanı	40	1	40
Büyükbaş	270	9	30
Küçükbaş	336	17	19.7
Toplam Sayı	646	27	

2.7.3.Meslek Hasılatı

1844-1845 yılları arasında Kırangıç’ta meslek gelirleri toplamda 1.056 kuruş olarak tespit edilmişti. Bu toplama meslek olarak kaydedilen hizmetkârlık, ırgadlık ve çobanlık gibi meslekler dâhildir. Köyün büyük çoğunluğunu “erbâb-ı ziraat” olarak kaydedilmiştir. Bu gurup mesleki yapılanmaya dâhil edilmemiştir Belgede köyün 25 numaralı hanesinde kayıtlı Derviş oğlu Hasan Hüseyin ile

7 Bu çalışmada hesaplamalar yapılırken buğday 1 kile=25, 656 kg.; arpa için ise 1 kile=22,25kg. olarak alınmıştır.

26 numarasında kayıtlı Veli kethüda oğlu Osman'ın ırgadlıkla geçimlerini temin ettikleri kayıt altına alınmıştır. Bu meslekten yılda toplam 500 kuruş gelir elde ettikleri anlaşılmaktadır (BOA, ML VRD.TMT,669:10).

Belgede köyün 19 numaralı hanesinde kayıtlı olan Ekşi oğlu Mehmed'in hizmetkârlık ile geçimini temin ettiği yılda 306 kuruş gelir temin ettiği kaydı düşülmüştür (BOA, ML VRD.TMT,669:10).

Belgede köyün 13 numaralı hanesinde kayıtlı Küçükoğlu Ömer'in çobanlık yaptığı evinden başka hiçbir gelirinin olmadığı yıllık çobanlıktan 250 kuruşluk gelir elde ettiği kaydı düşülmüştür (BOA, ML VRD.TMT,669:6).

7.1. Vergi-yi Mahsusa

1256/1840 yılından itibaren uygulanmaya başlayan ve bazı istisnalar hariçinde ekonomik durumlarına göre herkesten alınan vergi-yi mahsusa Tanzimat idarecileri tarafından örfi vergiler yerine konulmuş olup, "An-cemaatin vergi", "Vergü-yi Mahsusa", "Vergü" ve "Komşuca alınan vergü" gibi adlar verilmiştir (Öztürk, 2000: 537). Bu verginin miktarı liva ölçeğinde belirlenirdi. Bu miktar liva-ya bağlı kazalar arasında paylaştırılırdı. Sonra kazanın müdür ve meclis azaları, nüfusun etnik özelliğine göre imam, papaz ve kocabaşı gibi kişilerin katıldığı toplantıda kasaba ve köylere düşen miktar tespit edilir en sonunda da köy ve mahalle düzeyinde kişilerin ödeme güçlerine göre paylaştırılırdı (Öztürk, 1996: 174-175).

Kırangıç'ta tespit ettiğimize göre toplam vergi-yi mahsusa bedeli 3.353 kuruştur. Vergi-yi mahsusa olarak en düşük vergi 40.5 kuruş, en yüksek vergi ise 203 kuruştur. Köyün 25 numaralı hanede kayıtlı bulunan Derviş oğlu Hasan Hüseyin'in vergi-yi mahsusa bedeli olarak en düşük dilim olan 40.5 kuruşluk vergi bedeli takdir edildiği kaydedilmiştir (BOA, ML VRD.TMT,669: 10). 1 numaralı hanede kayıtlı olan muhtar olan Kasım kâhya oğlu Halil'in ise vergi-yi mahsusa bedeli olarak 203 kuruş vergi takdir edilmiştir (BOA, ML VRD.TMT,669: 2).

Tablo 12. Kırangıç'ta hane reislerinin verdiği toplam öşür ve aded-i ağnam vergisi

Ekili tarım öşürü ve aded-i ağnam vergisi	Miktar (Kuruş)	Hane	Ortalama	%
Hınta (buğday)	698	21	33.2	54.3
Şair (arpa)	304	21	14.4	23.6
Bağ	272	23	11.8	21.1
Aded-i ağnam	11	8	1.37	0.85
Toplam	1.285			

Toplu olarak verdiğimiz vergi türlerinden ekili tarım üzerinden alınan öşür vergisi ile alâkalı olarak hunta (buğday) %54.3 ile ilk sırada gelmektedir. Onu %23,6 ile şair (arpa),% 21.1 ile bağ,% izlemektedir. Ağnam vergisi ise % 0.85 olarak tespit edilmiştir. Bu verilerden anlaşıldığına göre Kırlangıç'ta en düşük vergi çeşidi ağnam olurken en yüksek vergi çeşidi ise hunta (buğday) olarak görülmektedir.

Tablo 13. *Kırlangıç'ta ikâmet eden kimselerin hane sırasına göre toplam temettuatları*

Hane No	Kişi Adı	Temettuat Toplamı Kuruş
1	Kasım kâhya oğlu Halil	Muhtar -825
2	Vahab kethüda oğlu Abdullah	Ziraat-695
3	Vahab kethüda oğlu Osman	Ziraat-326
4	Vahab kethüda oğlu Ali	Ziraat-516
5	Pir oğlu Ahmed	Ziraat-682
6	Pir oğlu Mustafa	Ziraat-564
7	Receb oğlu Receb	Ziraat-506
8	Ali kethüda oğlu	Ziraat-730
9	Küçük Mehmed oğlu Mehmed	Ziraat-807
10	Demirci oğlu Süleyman	Ziraat-827
11	Demirci oğlu Hüseyin	Ziraat-604
12	Kılıç oğlu Vahab	Ziraat-760
13	Küçük oğlu Ömer	Çoban-250
14	Kör Memed oğlu Abdulkadir	Ziraat-645
15	Tatar oğlu Ali	Ziraat-586
16	Tatar oğlu Mehmed	Ziraat-594
17	Esir oğlu İsmail	Ziraat-679
18	Sıddık oğlu Mehmed	Ziraat-882
19	Ekşi oğlu Mehmed	Hizmetkâr-306
20	Kitapsız oğlu Satılmış	Ziraat-506
21	Kara dana oğlu İbrahim	Ziraat-420
22	Yakub oğlu Mehmed	Ziraat-540
23	Göçer oğlu Ömer	Ziraat-386
24	Boz Ahmed damadı Memiş	Vefat
25	Derviş oğlu Hasan Hüseyin	Irgad-40.5
26	Veli kethüda oğlu Osman	Irgad-250

Sonuç

Kırılancık karyesinin nüfusu ile ilgili olarak ettiğimiz kadarı ile 1845 yılında Kırılancık karyesinin 26 haneye tekâbül eden 130 neferlik nüfusu söz konusudur. Günümüzde Kırıkale'nin Balıseyh ilçesine bağlı olan köyün 2000 yılı adrese dayalı nüfus tespitine göre nüfusu 420 olarak belirlenmiştir

Kırılancık karyesinin iktisadi ve sosyal yapısı incelendiğinde geçim kaynağının tarım ve hayvancılığa dayalı olduğu görülmektedir. Ziraî üretimin en önemli kısmını ekili tarım alanları oluşturmaktadır. Ekili tarım alanları bakımından Kırılancık'ta başta buğday olmak üzere arpa, üretilmektedir. Ekili (tarla) tarım alanları 795 dönüm olup 10.260 kuruş gelir elde edilmiştir.

Kırılancık köyünde hayvancılık hasılatında ilk sırayı küçükbaş hayvanlar almaktadır (336 kuruş). İkinci sırada büyükbaş hayvanlar (270 kuruş) ve üçüncü olarak yük-binek hayvanları gelmektedir (40 kuruş).

Kırılancık'ta ekili tarım üzerinden alınan öşür vergisi ile alâkalı olarak hınta (buğday) %54.3 ile ilk sırada gelmektedir. Onu %23,6 ile şair (arpa), % 21.1 ile bağ, % izlemektedir. Ağnam vergisi ise % 0.85 olarak tespit edilmiştir. Bu verilerden anlaşıldığına göre Kırılancık'ta en düşük vergi çeşidi ağnam olurken en yüksek vergi çeşidi ise hınta (buğday) olarak görülmektedir.

Miktarı liva ölçeğinde belirlenen ve livaya bağlı kazalar arasında paylaştırılan vergiyi mahsusa bedeli olarak 3.353 kuruş değer biçilmiştir.

Sosyal yapı olarak bakıldığında Kırılancık'ta a küçük, kitapsız, kara, tatar Esir gibi lakaplar ise muhtemelen ailelerin geçmişten beri kullana geldikleri lakaplar olarak görülmektedir. Sonuç olarak Orta Anadolu'da küçük ölçekli bir köy olan Kırılancık'ın 1844-1845 yılları arasında sosyo-ekonomik yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu vesile ile ileride yapılacak çalışmalara bir nebze de olsa katkı sunmak hedeflenmiştir.

Kaynakça

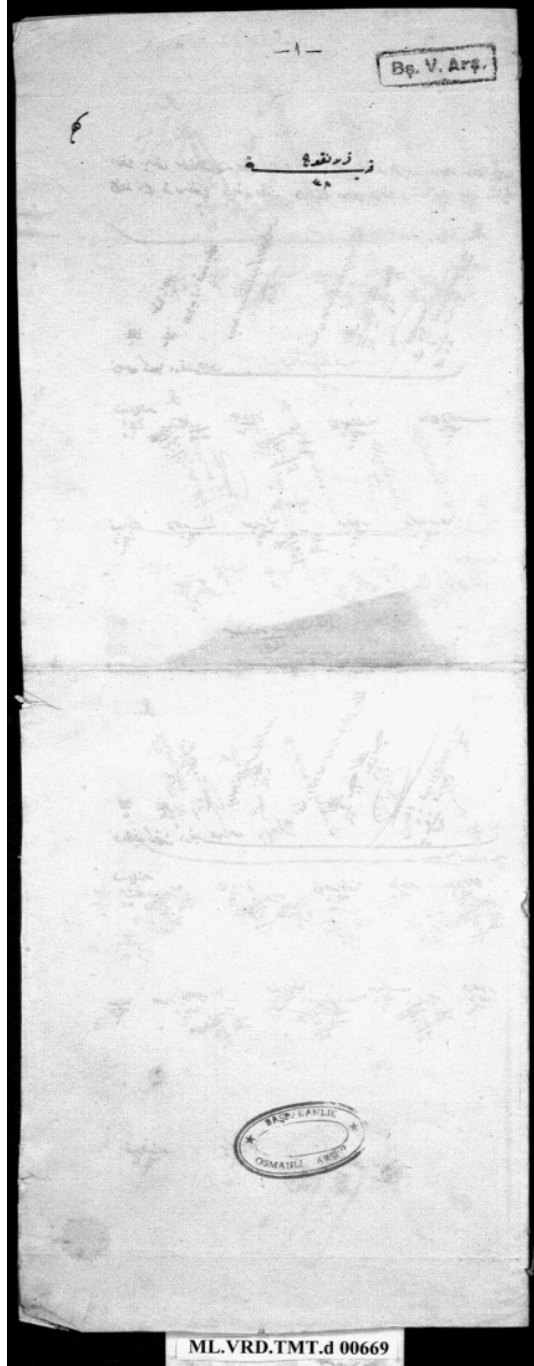
Belgeler

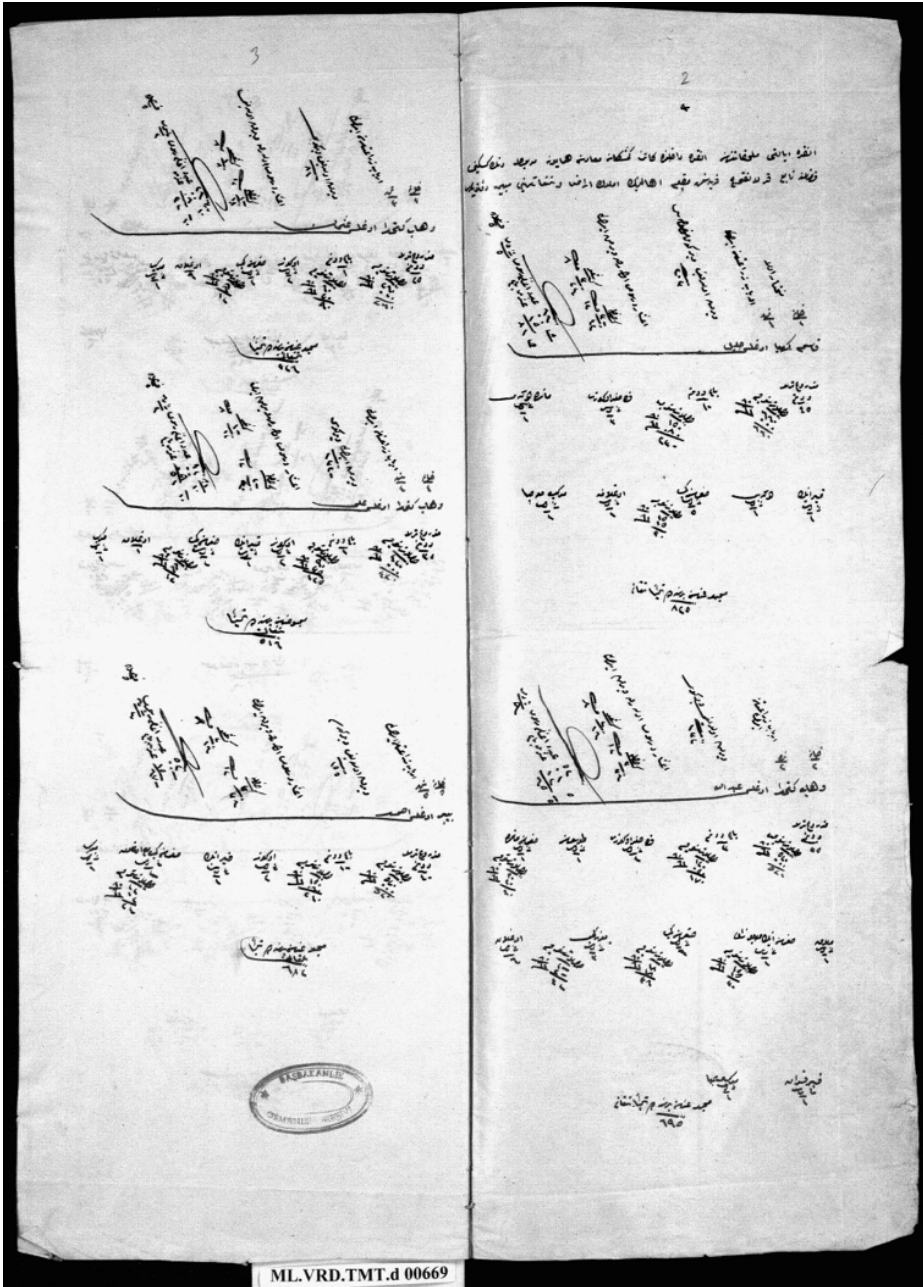
BOA, ML VRD.TMT,669.

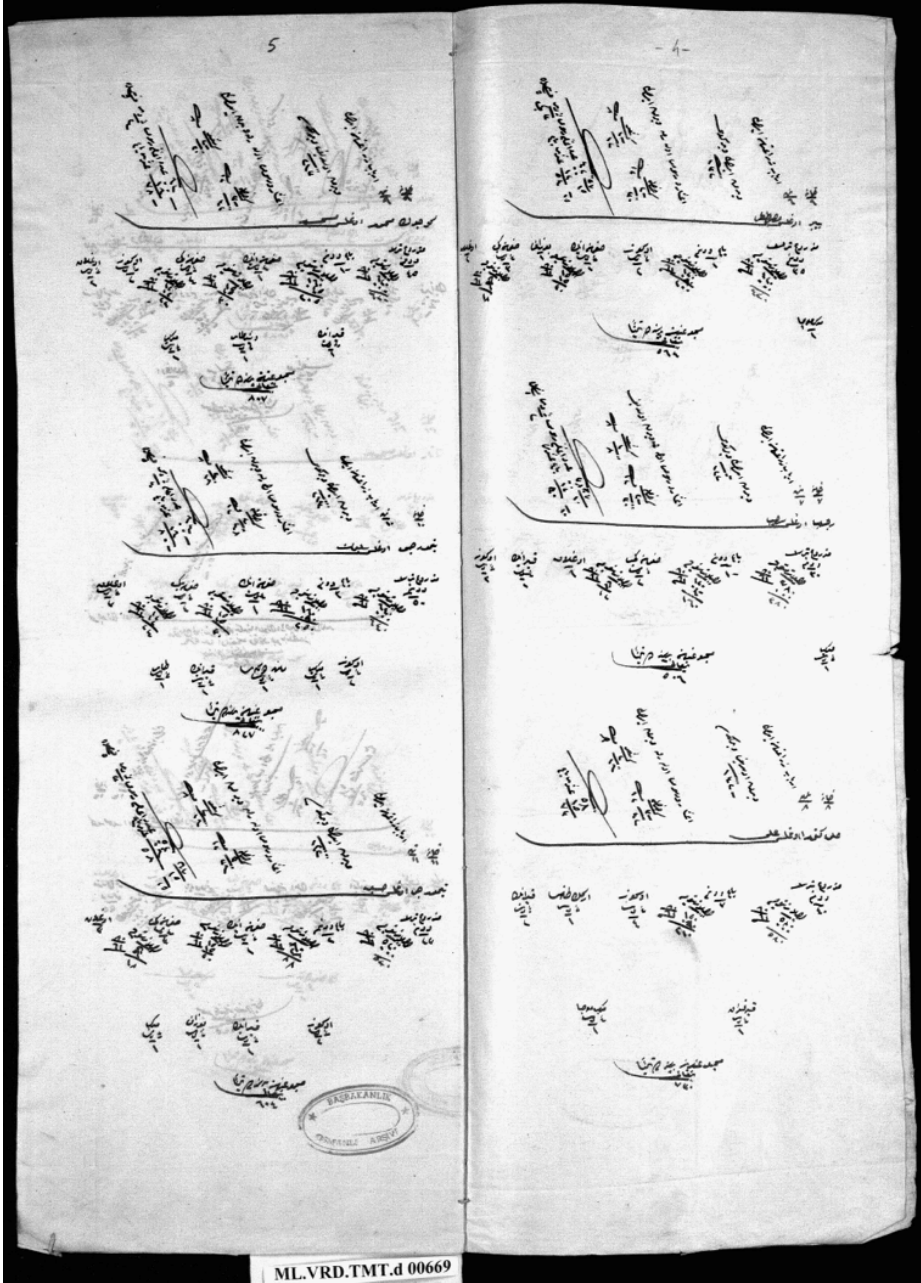
Makale ve Kitaplar

- Bozkurt, N. (2011). T1844-1845 Tarihli Temettuat Defterine Göre Kütahya Sancağı Dazkırı Kazası Evciler Köyünün Sosyal ve Ekonomik Yapısı, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (19): 135-156.
- Devellioğlu, F. (1996), "*Temettü'-Temettüat*", *Osmanlıca - Türkçe Ansiklopedik Lügat (13. Baskı.)* Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları,
- Gül, A. (2009). Temettuat Defterlerine Göre Pasinler'in (Hasankale) Sosyal ve Ekonomik Yapısı. *Karadeniz Araştırmaları*, 6 (23): 77-98.
- Güran, T. (2000). "*19. Yüzyıl Temettuat Tahrirleri*", *Osmanlı Devleti'nde Bilgi ve İstatistik*, Ankara,s.77-78.
- Kütükoğlu,M(1995). "*Osmanlı Sosyal ve İktisadî Tarihi Kaynaklarından Temettü Defterleri*", cilt LIX/225, *Bellekten*, Ankara, s. 394-412.
- Öztürk, S. (1996). Tanzimat döneminde bir Anadolu Şehri *Bilecik*. İstanbul, s. 174-175.
- Öztürk, S. (2000). Temettuat Tahrirleri. *Akademik Araştırmalar Dergisi Osmanlı Özel Sayısı*,s. 537-591.

Ek 1-2: Temettuat Defter örnekleri







HATAY SORUNU VE İBRAHİM ŞÜKRÜ SÖKMENSÜER'İN FAALİYETLERİ¹

Ömer Ali KESKİN²

Öz

Bu çalışma, Hatay (Sancak) Sorunu olarak bilinen ve Türkiye Cumhuriyeti yönetimi tarafından bir dava olarak önem atfedilen konuda İbrahim Şükrü Sökmensüer'in yaptığı faaliyetleri ele alır. Hatay Sorunu'nun çözümüne yönelik yapılan çalışmalarda etkin ve kritik görevler alan Şükrü Sökmensüer bu çalışmalarını Hatay Egemenlik Cemiyeti Genel Sekreteri olarak yürütmüştür. Şükrü Sökmensüer, Hatay Sorunu'nun çözümü aşamasında zaman zaman inisiyatifler almış, buna bağlı olarak kritik kararlarla davanın olumlu sonuçlanmasına önemli katkılar sağlamıştır. Hatay Sorunu'nda, Fransızların tüm karşı duruşuna rağmen, Türk hükümetinin kararlı duruşu davanın kazanılmasında etkili olmuştur. Mustafa Kemal Atatürk'ün davayı kendi davası olarak benimsemiş olması ve buna yönelik olarak Şükrü Sökmensüer ve diğer çalışma arkadaşlarını bu davanın kazanılması için görevlendirmiş bulunması sorunun çözümü için gerekli olan en önemli aşamayıdır. Şükrü Sökmensüer, gerek Hatay Egemenlik Cemiyeti Genel Sekreteri olarak gerekse bireysel çabaları ve verilen özel görevleri çerçevesinde bu davanın kazanılmasında etkili olmuştur. Sökmensüer, Hatay Sorunu'nun en kritik dönemlerinde ve kriz anlarında duruma önemli müdahaleler yapmış, bu müdahaleleri sonucunda sorunun başarılı bir şekilde çözümü sağlanmıştı. Şükrü Sökmensüer, Hatay Sorunu halledildikten ve ardından oluşan Hatay Devleti de sona erdikten sonra Hatay'ın ilk valisi olarak atanmış ve burada önemli çalışmalar yapmıştır. Şükrü Sökmensüer'in Hatay'ın kurtarılmasından sonra buraya ilk vali olarak atanmış olması, onun Hatay Sorunu'nun çözümündeki etkisini ve Hatay Davası'na verdiği katkıyı göstermesi bakımından önemliydi.

Anahtar Kelimeler: İbrahim Şükrü Sökmensüer, Hatay Sorunu, Hatay Davası, Sancak Sorunu

Hatay Issue and İbrahim Şükrü Sökmensüer

Abstract

This study investigates how İbrahim Şükrü Sökmensüer contributed to the solution of the Hatay (Sanjak) issue, a problem filed a lawsuit by the Republic of Turkey. Şükrü Sökmensüer, who conducted effective and critical tasks for the solution of the Hatay Problem as Secretary General of Hatay Sovereignty Society, took initiatives from time to time in the solution process, and accordingly made important contributions to the positive result of the case with critical decisions. The resolute stance of the Turkish government in the Hatay Issue was influential in winning the case, despite all the French opposition. Mustafa Kemal Atatürk considered the problem as his own and appointed Şükrü Sökmensüer and his other colleagues for the solution of the problem. Şükrü Sökmensüer, having been given special duties as General Secretary of the Hatay Sovereignty Society, was very influential in the solution process. Sökmensüer made important interventions in the most critical times of the Hatay Question and in the moments of crisis. Şükrü Sökmensüer was appointed as the first governor of Hatay after the settlement of the Hatay Problem and the end of the Hatay State, and he conducted important tasks. The fact that Şükrü Sökmensüer was appointed the first governor after the settlement of the problem was seen as a result of his contribution to the solution of the Hatay Problem and his contribution to the Hatay Case.

Keywords: İbrahim Şükrü Sökmensüer, Hatay Issue, Hatay Case, Sanjak Problem

- 1 Bu makale "Tek Parti Dönemi'nde Bir Asker, Devlet Adamı ve Siyasetçi: İbrahim Şükrü Sökmensüer" başlıklı doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.
- 2 Öğretim Görevlisi, Kırıkkale Üniversitesi, omeralikeskin@hotmail.com,

Giriş

Türkiye'nin Ortadoğu ve Arap Coğrafyasına açılan en önemli kapısı durumdaki Hatay bugün olduğu gibi tarihte de stratejik bir öneme sahipti. Osmanlı döneminde Sancak olarak bilinen Hatay ve yöresi batılı güçler için de Ortadoğu'nun kontrolü bakımından kritik bir coğrafya olarak görülmüştü.

Birçok bakımdan önemli ve stratejik konumda bulunan Sancak, I. Dünya Savaşı sonunda işgale uğramış, bu işgalden sonra Osmanlı egemenliğinde bulunan toprakların dışında kalmıştı. Sancak, Milli Mücadele döneminde işgal altındaydı. Fakat bu bölge Misak-ı Milli sınırları içinde düşünülüyordu. Bu bakımdan Sancak'ın Misak-ı Milli sınırları içine dahil edilmesi için önemli bir mücadeleye girilmişti. Bu mücadele uzun bir sürece yayılarak bir dava halini almıştı. Hatay sorununun başlangıç noktası, Mondros Mütarekesi ile Misak-ı Milli³ sınırlarının bozulması ve buna bağlı olarak Sancak'ın bu sınırlar dışında kalmasıydı. Milli Mücadele'de oluşan gelişmelerin ardından 20 Ekim 1921'de Fransızlarla bir itilâfname imzalanmış⁴, 30 Mayıs 1926'da Dostluk ve İyi Komşuluk Sözleşmesi akdedilmiş, 3 Şubat 1930 protokolü çerçevesinde Suriye ile olan sınırlar belirlenmişti. Bu aşamalardan sonra, 9 Eylül 1936'da Suriye'nin bağımsızlığı kazanması yönünde gelişen olaylar Hatay sorununun doruk noktasına ulaşmasına neden olmuştu. Çok hızlı bir şekilde gelişen ve adeta bir kriz durumunu alan mevcut durum Türkiye'yi yeni kararlar almaya zorlamıştı. Böylece Türkiye bu sorunun çözümüne dönük önemli girişimlerde ve faaliyetlerde bulunmaya başlamıştı.

Hatay meselesinin asıl olarak, İngilizlerin kendi ordusuna lojistik destek sağlamak istemesi ve bu doğrultuda İskenderun'a işgal girişiminde bulunmasıyla başlamıştı. Mondros Mütarekesi'nden hemen sonra gerçekleşen bu duruma karşı silahları bırakılan ordunun başında bulunan Mustafa Kemal Paşa karşı çıkmıştı. Gerçekte, Mondros Mütarekesi mütareke olmaktan çok kayıtsız şartsız teslim oluş demekti (Budak, 2002, s. 836). Zira işgal güçleri istedikleri bölgeyi ve kendi direttikleri şartlar çerçevesinde işgal ediyorlardı. Mustafa Kemal'in ordusu bu sırada Halep'te bulunuyordu. Mustafa Kemal Paşa bu işgale karşı direnmek istemiş, bunu kabul edilemez bulmuştu. Bu amaçla İstanbul Hükümeti'yle iletişime geçmişti (Pehlivanlı ve Melek, 2011, s. 45). Mustafa Kemal Paşa'nın Yıldırım Orduları Grup Komutanı sıfatıyla İskenderun'un işgaline karşı gösterdiği direniş bir sonuca ulaşamamıştı.

3 Türkiye'nin ulusal bağımsızlık ve egemenlik çerçevesi olan bu "and" Türk dış politikasının uygulama ve tartışmalarında göz önüne alınan bir anlayıştır. Fakat bu Türkiye'nin sınırlarını gösteren bir harita anlamına da gelmez. Meclis'te kabul edilmiş olmasına rağmen bir yasa veya hukuksal bir metin de değildir. Belirli ilkelerin savunulması anlamında bir kararlılığı ifade eder. Bu anlamda Hatay, Misak-ı Milli sınırları içinde olarak belirlenmiştir (Ada, 2005, s. 35).

4 Bu İtilâfname ile Türkiye'nin güney sınırları tespit edilmiş, fakat Sancak Türk toprakları dışında bırakılmıştı. Sancak'taki Türk unsurların menfaati korunmuş, muhtariyetin oluşması zemini hazırlanmış, Türk dili resmi dil hüviyeti kazanmıştı (Pehlivanlı, Sarıay ve Yıldırım, 2001, s. 1,35).

Birinci Dünya Savaşı sonunda oluşan işgal girişimlerinden sonra Fransızlar Hatay'a asker çıkarmıştı. Milli Mücadele sürerken Fransa ile yapılan anlaşmalar çerçevesinde Hatay (Sancak), Antakya ve İskenderun'u içine alan bir bölge olarak Türkiye sınırları dışında kaldı (Pehlivanlı, Sarınoy ve Yıldırım, 2001, s. 1 ; Demirel, 2014, s. 263). Türkiye böylece Fransa ile mücadele etmekten kurtulacak ve güney sınırlarında önemli bir güvence sağlamış olacaktı. Zira dönemin zor koşullarında bu bile önemli bir başarı olarak görülmüştü. Türkiye buna rağmen hem bölgeye hem de bölgede kalan Türk nüfusa karşı sürekli ilgili bir durumda kalmıştı.

Sancak sorunu, yeni gelişmeler ve buna bağlı olarak oluşan süreçler sonunda yeni bir aşamaya geçmişti. 1936'da Fransa'nın Suriye'ye bağımsızlık vermek istemesi ve bunun bölgede yeni gelişmelere sebep olması ile kritik bir döneme girilmiş oldu. Türkiye Hatay'ın Suriye'ye bağlanmasını istemiyordu. Bu bakımdan yeni bir siyaset oluşturma gereği duyulmuştu. Konu Milletler Cemiyeti'ne götürüldü ve mesele uluslar arası bir boyuta taşındı. Türkiye'nin tezine göre Türkler Sancak'ta çoğunlukta idi. Bunun Milletler Cemiyeti tarafından görülmesi isteniyordu. Türkiye ile Fransa arasında oluşan Sancak gerilimi Avrupa'da başlayan siyasi kaosu olduğu döneme denk gelmişti. Bu çözüm arayışının hızlanması ve konunun uluslararası bir sorun olarak ele alınmasına vesile olmuştu. Zira, Fransa ve Türkiye arasında ortaya çıkabilecek bir anlaşmazlık yeni bir krize ve oluşturulmaya çalışılan ittifaka zarar verebilirdi. İngiltere böyle bir durumun yaşanmaması için, dış ilişkilerinde Suriye'ye bağlı fakat bağımsız bir Sancak oluşumu için önerilerde bulunmuş ve konu farklı bir boyuta dönüşmüştü (Demirel, 2014, s. 263-264). Türkiye'nin de kendi politikasına uygun önerileri mevcuttu ve bunların uygulanması için kararlılık göstermekteydi.

Türkiye'nin Sancak (Hatay) politikası, Atatürk tarafından oluşturulmuş bir politikaydı. Bu politika diğer kurum ve kişilerin de dahil olduğu bir şekilde yürütülüyordu. Mustafa Kemal Atatürk, Hatay Sorununun çözümü sürecinde mevcut Cumhurbaşkanlığı makamından dahi vazgeçerek bu davayı sonuca ulaştırmak için tarifsiz bir kararlılık göstermekteydi (Budak, 2016, s. 20, 118). Atatürk'ün bu şekilde kararlı duruşu yeni politikalar oluşturmayı da kolaylaştırıyordu. Buna göre önce Hatay'ın bağımsızlığı sağlanacak ve böylece Suriye yönetiminden koparılacak ardından da Türkiye'ye ilhakı gerçekleştirilecekti. Abdurrahman Melek bu politikayı şu şekilde dile getirmişti: "*Davanın başından beri maksat ve hedef bu idi. Anavatana kavuşmaktı. Müstakil olarak kalma bir safha bir geçitti. Esas çalışmalar, bütün çarpınmalar anavatana kavuşmak içindi*" (İnan, 2011, s. 225).

Sökmensüer'in Hatay Sorunu'na Yaklaşımı ve Faaliyetleri

Hatay davasına ilişkin faaliyetlerin adresi Hatay Egemenlik Cemiyeti'ydi. Antakya-İskenderun ve Havalisi İdare Heyeti⁵ tarafından oluşturulan Hatay Ege-

5 İskenderun ve Havalisi Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti adıyla da bilinir (Ada, 2005, s. 113).

menlik Cemiyeti merkez olarak Dörtöyol'u seçmişti. Cemiyet sivil bir dernek olmakla birlikte diplomatik bir misyon özelliği de göstermekteydi (Ada, 2005, s. 113 ; Demir, 2012, s. 53). 1936 yılından başlayarak hemen hemen bütün faaliyetler Hatay Egemenlik Cemiyeti vasıtasıyla yürütülmüştü. Hatay'da elde edilen bilgiler, oluşturulan raporlar ve yaşanan gelişmelere ait dokümanlar Dörtöyol'da toplanıyor ve buradan Egemenlik Cemiyeti fahri başkanı Tayfur Sökmen ile Emniyet Genel Müdürlüğü temsilcisi vasıtasıyla Ankara'ya bildiriliyordu. Ankara'da faaliyetlerini yürütmekte olan Hatay Egemenlik Cemiyeti⁶ elde edilen bilgiler çerçevesinde durumu değerlendirerek gerekli mercilerle istişare yapıyordu. Bu istişare ve görüşmelerin sonucunda ortaya çıkan kararlar, emirler veya talimatlar yine aynı yol ve şekilde Dörtöyol'a iletiliyordu (Pehlivanlı, vd., 2001, s. 87).

Şükrü Sökmensüer, Hatay sorunun çözümü sürecinde Emniyet Genel Müdürü olarak görev yapmaktaydı. Bu görevinin yanı sıra Hatay Egemenlik Cemiyeti'nin Genel Sekreterliği'ni de yerine getiriyordu. Sökmensüer, Hatay meselesiyle doğrudan ilgilenmiş, çalışmaların merkezinde bulunmuş ve buna ilişkin kritik görevler ifa etmiş bir bürokrattı. Sökmensüer vazifesini ve vazifesinin önemini şu cümlelerle ifade eder:

"Emniyet Genel Müdürü olarak ve ayrıca Hatay Egemenlik Cemiyeti Genel Sekreteri olarak, Hatay mücadelesini adım adım takip görevini bana vermişlerdi. Şükrü Kaya, Hatay Ergenlik Cemiyeti Başkanı idi. Binaenaleyh onun direktifi ile bu mücadeleyi takip etmek görevini üzerime aldım. Bu görevin devamı sırasında, Hatay'da cereyan eden olayları izlemekle beraber, o zaman Dörtöyol'da bulunan Tayfur Sökmen ile temasımızı koruduk. Benim başlıca çalışmam; yapılacak halk oylamasına mümkün olduğu kadar Hataylıların çok sayıda katılmasını sağlamak için Türkiye'de var olan Hataylıları, her birine ayrı ayrı harcırah temin ederek Hatay'a göndermektir" (İnan, 2011, s. 101-102).

Sökmensüer'in öncelikli görevi, 1918-1921 yılları arasında Hatay'ın işgal edilmesinden sonra bölgede işgalcilere karşı mücadele etmiş fakat daha sonra göç etmek zorunda kalmış olanların tekrar yurtlarına iade edilmesini sağlamaktı. Sökmensüer'in aktif olarak ve yorucu bir biçimde mesai harcadığı bu konu Hatay'ın kurtuluşunu sağlayan siyasî ve bürokratik çalışmaların en önemli kısmı olarak öne çıkmıştı (İnan, 2011, s. 234-235). Emniyet Genel Müdürü olarak görev yapmakta olan ve aynı zamanda Hatay Egemenlik Cemiyeti Genel Sekreteri olarak vazife gören Şükrü Sökmensüer, Hatay sorununun çözümüne dönük olarak yapılması planlanan seçimlerde Türk tarafının istediği sonucu alabilmesini sağlayacak birçok çalışma yürütmüştü. Bu çalışmalar çok yönlüydü. Sökmensüer, İskenderun'da bulunan Antalya sayısalı Tayfur Sökmen'e gönderdiği bir mektupta çok önemli bilgiler paylaşmıştı. İskenderun'da bulunan Türk Serbest Mıntika Tetkik Heyeti'nden alınan ve Sökmen'e gönderilen 26.11.1937 tarihli bu mektupta şu bilgiler paylaşılmıştı (Türk Tarih Kurumu Arşivi MS-TS-5-25/25, s. 3).

6 Soyak'a göre (2016) Hatay Teşkilat Merkezi.

"Aydın 19'undan beri Hatay'dayız. Aldığımız direktifler dairesinde çalışıyoruz. Bir yandan teknik işlerimiz bakımından lüzumlu olan malumatı toplamakla meşgulüz. Bildiğiniz makamlar ve bilhassa liman şirketi istediğimiz malumatı vermekte müsik davranmakta ise de buradaki arkadaşların himmetile işimizi ilerletmeye muktezi vesaiti temin etmekteyiz. Diğer taraftan vaziyetin icap ettirdiği şekilde hareket ediyoruz. Burada bulunmamızın ve takip etmekte olduğumuz mesai tarzımızın iyi neticeler vermekte olduğunu görmekteyiz. Bu maruzatımıza hemen şunu da ilave edelim ki umumî bakımdan Hatay'da karşı tarafın faaliyetine muvazi olarak daha geniş bir plan üzerinde daha canlı bir surette ve daha konkre bir şekilde harekete geçilmedikçe intihabatın lehimize neticelenmeyeceğinden endişe etmekteyiz. Müşahadelerimizi ve bu hususta alınmasının faydalı olacağını düşündüğümüz tedbirleri makamu alilerindeki görüşmelerimizde tekrarrü ettirildiği veçhile teşriflerinde bay Numan Menemencioğlu'na mufassalan izah edeceğimizi saygılarımızla arzeder derin hürmetlerimizi sunarız"

Sökmensüer Hatay'da hem seçim ve seçmen işleriyle uğraşmakta hem de parti içinde veya diğer teşkilatlarda meydana gelen uyuşmazlıkları çözmeye çalışmaktaydı. Amacı birlikte hareketi sağlamaktı. Sökmensüer 8.11.1937 tarihli bir yazısında bu günkü heyetin Hatay davasını bakımından yeterli olmadığını, bu davayı yürütecek kudret ve kabiliyette bulunmadıklarını belirtmişti. İtimat edilecek bir heyetin kurulmasını gerekli gören Sökmensüer yeni oluşturulacak heyetin herhangi bir sarsıntıya fırsat vermeyecek nitelikte ve tertip ve nizamda olması gerektiğini dile getirmişti. Bu görüşlerini Tayfur Sökmen'le paylaşan Sökmensüer, Sökmen'in kendisine belirttiği listeye mutabık kalmıştır. Bu listeye bir şartla evet diyebileceğini belirten Sökmensüer yeni kurulacak heyette Hatay'ın sevilen ve ileri gelen ailelerini temsilen birer mümessilin de bulunması gerektiğini belirtmiştir. Kurulacak heyetin gelecekte Hatay'da kurulacak olan hükümeti temsil edeceğini, bu bakımdan bu heyetin içinden bir faal heyetin çıkarılması gerektiğini dile getirmiştir. Bu faal heyetin bütün mesuliyeti alarak hazırlanması gerektiğini de belirtir (TKT Arşivi MS-TS-5-29/29, s.2-3). Ayrıca, önceden kararlaştırılan çalışma programı esas çerçevesinde oluşturulacak kültür, içtimai yardım, propaganda şubelerine itilaflar dikkate alınmayarak ve geçmişte yaşanan olumsuzluklar da göz ardı edilerek bütün Türklerin ve Eti Türlerinin de davet edilmesinin oldukça faydalı olacağını söyler (TTK Arşivi MS-TS-5-29/29, s.3).

Sökmensüer'e göre Hatay Davası yerinde, yani Hatay'da kazanılacak bir davaydı. Bu konuya ilişkin görüşlerini Tayfur Sökmen'e şu şekilde ifade etmişti:

"...Tam bu günlerde heyeti faalenin başında ve bizzat Hatay'ın içinde zatı alilerinin kıymetli huzurunuzun bulunması fekalade lazımdır. Ben senin yerinde olsam yirmi senelik fedakarlığımın son gününü de bizzat yaşama sevdasına kapılacağımı ve doğrucu oraya gideceğimi zannediyorum. Sizin Hatay içinde bulunmamanız hiç olmazsa bize yüzde yirmi kaybettirir. Yüzde yirmi beş mebusluk yer denmektir. Bunu hatıra olarak arzederim" (TTK Arşivi MS-TS-5-29/29, s. 4.).

Hatay Sorunu'nun çözümü sürecinde birçok yöntem izlenmişti. Bunlar içinde askerî, siyasî ve diplomatik girişimler ön plandaydı. Fakat bunların yanı sıra farklı ve etkili yöntemler de kullanılmıştı. Bunlardan biri de Suriye'nin kuzeyine yönelik yapılan girişimlerdi. Burada önemli faaliyetler yürütülmüştü. Bölgenin siyasal katılımını sağlamaya yönelik çalışmalar yapılmıştı.

Hatay Sorunu'nun çözümünü yönelik bir diğer faaliyet de Nakşi Şeyhi Servet Akdağ'ın Hatay'a gönderilmiş olmasıydı. Şeyh Servet burada birçok faaliyetlerde bulunmuştu. Halkın Türkiye'ye katılım konusunda karar vermesinde etkili olmuştu. Dr. Abdurrahman Melek'in aktardığına göre Hatay halkı Şeyh Servet'in gelmesinden sonra şapka giymeye başlamıştı. Şapka bir anlamda Türkiye taraftarlığının simgesi durumundaydı. Buna karşılık Ermeniler ve Araplar fes giyiyordu. Fransızlar, Müslüman ahaliyi Türkiye taraftarlığının simgesi olan şapka aleyhine kışkırtarak karışıklık yaratmaya çalışmıştı. Şeyh Servet aynı zamanda dinî ve millî konular üzerinde vaazlar da vermişti. Şapkanın din karşıtı bir simge olmadığına halkı ikna etmeye çalışmıştı (İnan, 2011, s. 102). Şeyh Servet'i gizli yollardan Hatay'a götüren kişi Şükrü Sökmensüer'di. Söz konusu dönemde Hatay Sorunu ile yakından ilgilenen ve aynı zamanda Emniyet Genel Müdürü olan Şükrü Sökmensüer bu konuya ilişkin şunları dile getirmiştir:

"Hatay nüfusunda kayıtlıymış gibi, iki maliye müfettişini de oraya gönderdik. Bunların arasında bir de meşhur Nakşibendi şeyhi -ki Atatürk çok severdi- Servet Hoca'yı da ben Osmaniye'den dağlar üzerinden geçirerek Hatay'a indirdim. Bu halk oylamasından evvel propaganda için. Çünkü 90 bine yakın Alevi vardı. Onların arasında da bu servet Hoca propaganda yapabilecek adamdı" (İnan, 2011, s. 102).

Şeyh Servet (Akdağ), I. Meclis'de Bursa Milletvekili olarak görev yapmıştı. Milli Mücadele'nin başlarında Rusya ile oluşan yakınlaşma sürecinde komünist eğilimi göstermiş ve aynı zamanda da Yeşil Ordu grubunda yer almıştı. "Komünistlik İslam esaslarına uygundur" düşüncesine sahip olan Şeyh Servet (Akdağ) Hacıbayram Cami'si yakınlarında verdiği vaazlarla belli bir kitleye hitap etmişti. Burada açtıkları kulüp genellikle bu tür konuşmalar için kullanılmıştı (Atay, 2006, s. 281-282). CHP Hatay vilayet evraklarına göre Servet Efendi 1933'ten itibaren Hatay'da bulunmuştu. Burada ve yakın çevresinde feragatle çalışmış, millî hisleri tahrik ve yeni rejime karşı umumî ve millî kamuoyunu aydınlatmak amacıyla vaazlar ve konferanslar vermişti.

Hatay Sorunu'nu çözüme kavuşturmak için başvurulmuş yöntemlerden biri de askeriydi. Hatay konusunda krizin en üst düzeye tırmandığı süreçte Türkiye askeri güç kullanmak konusunda oldukça kararlı davranmıştı. Zira bölgede Türk askerinin bulunmaması durumunda önü alınamayacak mezalimlerin yaşanması olasılığı çok yüksekti. Türk halkı kendini güvende hissetmiyor, sürekli tehdit altında yaşıyordu. Sökmensüer bu süreci şu sözlerle aktarmaktadır:

"Bu halk oylaması devam ederken Fransızlarla da bir anlaşma yapıldı ve halk oylaması bizim lehimize sonuç verdi. Bunun için halk oylamasından önce, oylama sırasında herhangi bir olaya neden olmamak, mahalli asayiş ve Türklerin selametini sağlamak amacıyla bir mürettep alayın Hatay'a gönderilmesi esas Fransızlarca kabul edilmişti." (İnan, 2011, s. 102).

1938'de gerçekleşen bu askeri hareket Fevzi Çakmak'ın direktifleriyle oluşturulmuştu. Alay'ın Hatay'a nasıl gireceğine ve kıtaların nereye yerleşeceğine ilişkin sorumluluk Asım Gündüz'e verilmişti. Bu konuda Fransızlarla yapılan son görüşmeler anlaşmazlıkla sonuçlanınca hükümet Başkanı Celal Bayar Orgeneral Asım Gündüz'ü geri çağırmişti. Şükrü Sökmensüer o günlerde yaşanan gelişmeleri şu şekilde açıklamıştı: "Celal Bayar beraberine Mareşali ve beni de alarak, Numan Menemencioğlu da beraber durumu Atatürk'e arz etmek üzere İstanbul'a hareket ettik. İstanbul'da -hatırladığıma göre Haziran'ın son günleri idi- saat 14'te bizi gemiye kabul ettiler, Savarona yatına (İnan, 2011, s. 103-104). Sökmensüer, Savarona yatındaki durumu anlattıktan sonra oturma düzeninden bahsederek kendisinin Atatürk'ün tam karşısına geçerek oturduğunu belirtir. Sökmensüer, Atatürk'ün Celal Bayar'dan niçin geldiklerini sorduğunu, onun da Asım Gündüz ve heyetinin başarılı bir sonuç alamadan döndüğünü, bu amaçla kendisini ziyaret ihtiyacı duyduklarını belirtmişti. Unun üzerine Atatürk, Mareşal'den verilen direktifi açıklamasını istemişti. Atatürk, Mareşal'in izahatından sonra Sökmensüer'den bir harita istemişti. Sökmensüer haritayı temin etmiş ve ardından da Mareşal'in direktifini harita üzerine piyonları kullanarak işaretlemişti. Harita Sökmensüer tarafından Mustafa Kemal Atatürk'ün bacakları üzerine konulmuştu. Atatürk, Tevfik Rüştü'den de malumat almak istemiş fakat verilen cevaptan hoşnut olmamıştı. Yaşanan gelişmeye ilişkin olarak Numan Menemencioğlu'ndan da izahat isteyen Atatürk anlaşmaya dair uzun bir söylev veren Menemencioğlu'nu sabırla dinlemişti. izahatını sabırla dinlemişti. Menemencioğlu söz konusu anlaşmayı anlatmış fakat son maddesini dile getirmemişti. Bu da Şükrü Sökmensüer'in dikkatini çekmişti. Gayri ihtiyari kaşını kaldıran Sökmensüer'in bu durumu Atatürk'ün dikkatinden kaçmamıştı. Bunun üzerine Atatürk; "Çocuk, sen anlat bakayım" diyerek Sökmensüer'in konuyu açıklığa kavuşturmasını istemişti. Bunun üzerine Sökmensüer de yaşanan gelişmeleri özetlemişti:

"Paşam dedim. Fransızlarla olan anlaşmanın son maddesi, anlaşmanın tatbikini güç bir hale koymuştur. Belki de hiç tatbik edemeyiz. Bu maddeye göre; iş bu madde, 'mandater devletin menfaatini haleldar etmemek şartıyla tatbik edilir'i içeren bir maddedir. Şu halde mandater devlet isterse, menfaatime halel geliyor diye bunun tatbikini güçleştirir."

Şükrü Sökmensüer bu açıklamasından sonra Atatürk'ün Fevzi Çakmak'a dönerek yapılanları eleştirdiğini, hangi devlet olursa olsun bu eylemi işgal olarak değerlendireceğini belirtmişti. Bu oranda bir askerî gücü Antakya'nın merkezine yerleştirmenin doğru olmayacağını, buna karşılık Belen-Kırıkhan hattında bir bir-

liğin bulundurulmasının daha iyi bir sonuç almayı sağlayabileceğini söylemişti. Atatürk verdiği bu direktifi Sökmensüer'e şu cümlelerle yazdırmıştı: "Çocuk yaz. Kuvayı asliye Belen-Kırıkhan hattında olacak. Bundan bir tabur Antakya'ya yerleştirilecek. Bu taburdan bir bölük Bedirge/Batırğa nahiyesine konacak" Sökmensüer'e göre Atatürk bu yeni direktifin Fransızlar tarafından kabul edileceğini düşünüyordu (İnan, 2011, s. 104-106).

Şükrü Sökmensüer bu görüşmeden sonra Hatay Devleti'ni kurmakla görevlendirilmişti. Sökmensüer bu görevlendirmeyi ve ardından yaşananları şu sözlerle ifade etmişti:

"Ondan sonra bana Hatay devletini teşkil vazifesi verildi. 9 Ağustos 1938 günü Ankara'dan hareket ettim.1938'de 10 Ağustos'da Dört Yol'a vardım. Dört Yol'da Tayfur Bey'le (Sökmen) görüştük. Onun kaldığı otelde bir oda ayırttık kendimize. Fethi Bey (Başkonsolos) ayrıca sefir Cevat Açıkalın, Tayfur Bey ve ben dördümüz toplandık mahrem olarak. Benim maksadımın Hatay Devleti'nin teşkil olduğunu ve bu emri aldığımı izah ettim. Şu neticeye vardık ki: Hatay meclisi 40 kişilik bir meclis olacak ve takriben 6 kişilik bir bakanlar kurulu olacak. Bu bakanlar kurulunda kimler olacağını birer birer tespit ettik. Hatta, meclis reisinin, milletvekillerinin de kimler olacağını tespit ettik. Ermenilerden, Ortodokslardan, Araplardan kaç kişi bulunacağını; onları tespit ettik."

Yapılan toplantıda devlet reisiği ve diğer meseleler detaylı bir şekilde konuşulmuş ve karara bağlanmıştı. Özellikle devlet reisi konusu herkes tarafından merak ediliyordu. Sökmensüer devlet reisinin kim olacağına dair bir soru üzerine: "Pek tabii Tayfur Sökmen olacak" diyerek katı bir cevap vermişti. Buna karşılık Tayfur Sökmen'in tecrübesizliğini belirterek mazeret öne sürmesinden ve affını istemesinden sonra Sökmensüer duruma müdahale ederek; "Hayır, benim aldığım emir, Atatürk'ün emri budur. Devlet reisi siz olacaksınız." diye kesin bir karşılık vermişti (İnan, 2011, s. 116-117, 195).

Hatay Sorunu ve bu sorunun çözümüne yönelik çalışmaların bir bütünü olarak Hatay davası her konu üzerinde önemle ve titizlikle durmayı gerektiren bir özellik gösteriyordu. Dava aynı zamanda önemli derecede koordinasyon gerektiriyordu. Hatay davası hem dış hem de iç sorunlardan etkilenen bir yapıya sahipti. Dış sorunlar Fransızlar ve Suriyelilerle karşılıklı diplomasi çerçevesinde ele alınarak çözülmeye çalışılıyor, zaman zaman krizler de yaşanıyordu. İç sorunlar ise başta T. Sökmen ve A. Melek olmak üzere çeşitli kişi ve kesimler arasında oluşan gerginliklere bağlı olarak geliyordu. Sökmensüer Hatay davasındaki koordinasyon görevinin yanı sıra bu tür gerginlikleri ortadan kaldırmak, bu olmuyorsa en azından minimize etmek gibi önemli bir arabulucu vazifesi de görmekteydi. Yapılan işleri koordine etmek ve bu çerçevede kişiler arası koordinasyonu sağlamak onun önemle üzerinde durduğu ve gerekli gördüğü bir konuydu (TTK Arşivi MS-TS-5-30/30, s.2. ; TTK Arşivi MS-TS-5-32/32, s.2.).

Sancak'ın yönetiminin Türkiye ve Fransa arasında üstlenilmesinden hemen sonra seçmen yazımı çalışmaları daha planlı ve hızlı bir şekilde yapılmaya başlanmıştı (Akşam, 21 Temmuz 1938, s. 1, 13 ; 22 Temmuz 1938, s. 1 ; 23 Temmuz 1938, s. 2 ; 9 Ağustos 1938, s.1). Seçim sürecinin getirdiği gergin ortam ve buna bağlı olarak meydana gelen büyük olaylar her yerde endişe yaratmaya başlamıştı. Bu Türk askerinin Hatay'a girmesi için adeta bir zemin hazırlamıştı. Kriz dönemlerinin etkisi ve seçim döneminin yaklaşmış olmasından kaynaklanan olağanüstü gelişmelerden dolayı Türk askerinin Sancak'a girmesi mümkün olabilmişti. Bu gelişme sıkıyönetimin kaldırılmasını da sağlamıştı. Bölgenin yeni durumuna koşut olarak Cevat Açıkalın Sancak olağanüstü temsilcisi olarak atanmıştı. Yapılması planlanan seçimler çerçevesinde kurulan yerel seçim komisyonu çalışmalarını hızlandırarak, yeni seçmen yazımı ve hatalı seçmen kayıtlarının düzeltilmesi işlemlerini tamamlamak için uğraşıyordu. Yer yer çatışma ve karışıklıklara rağmen seçim kayıtları oluşturma çalışmaları sonuca ulaştırılabilmisti. Bu çalışmalardan sonra, 1 Ağustos'da kesin olarak oluşmuş olan sonuçlara göre Türkler 35847 (22), Aleviler 11319 (9), Ermeniler 5504 (5), Araplar1845 (2), Ortodokslar 2098 (2), seçmen sayısına ve milletvekilliğine sahip olacak, diğer cemaatler 395 seçmen sayısına rağmen milletvekili çıkaramayacaktı (Ada, 2005, s. 179-180).

Dörtyol'da toplanan bir kurul devlet reisi, meclis başkanı, başbakan, milletvekilleri ve diğer önemli görevler için kimlerin seçileceğine dair çalışmalar yapmaya başlamıştı. Bu kurulda başta Şükrü Sökmensüer olmak üzere, Abdurrahman Melek, Tayfur Sökmen, Cevat Açıkalın ve İskenderun başkonsolosu Fethi Denli bulunuyordu.Sökmensüer Dörtyol'da yapılan toplantıda, Tayfur Sökmen ile Abdurrahman Melek arasında var olan ve uzun süreden beri devam eden gerginliğin giderilmesini sağlamakla işe başlamıştı. Bunun sağlanması milletvekillerinin belirlenmesinde mutabakatın oluşmasını oldukça kolaylaştırmıştı (Pehlivanlı ve Melek, 2011, s. 174).

Uzun süre çalışan bu kurul 22 kişilik milletvekili listesini iki farklı grup olarak belirlemiş ve toplam 44 kişilik iki liste hazırlamıştı. Devlet başkanı olarak Tayfur Sökmen adı öne çıkmış, Meclis başkanlığına Abdülgani Türkmen'in getirilmesi kararlaştırılmıştı. Abdurrahman Melek başbakanlığa uygun görülmüştü. Toplantıda, yeni kurulacak devletin hükümetini oluşturacak bakanlar kurulu da belirlenmişti. Şükrü Sökmensüer toplantıda alınan kararları Ankara ile istişare ettikten sonra tek listenin oluşturulması sağlanacaktı. Hatay Halk Partisi ile de görüşüldükten sonra liste kabul edilmiş olacaktı. Türk olmayan adayların belirlenmesi için Abdurrahman Melek görevlendirilmişti (Ada, 2005, s. 180 ; İnan, 2011, s. 194-195).

Seçimler, daha önce gelişen olumsuzluklardan dolayı ve buna bağlı olarak Türkiye tarafından gösterilen tepki sonucu ertelenmişti. Fakat seçimler, yeni gelişmeler çerçevesinde 9 Haziran'da yeniden başlamıştı. Yeni dönemde de olaylar olmuş ve bu olaylar Türkler aleyhine gelişmelere sebebiyet vermişti. Olumsuz bir şekilde yapılan

ağır propagandalar ve seçim için yapılan engellemeler devam etmişti. Fakat buna rağmen seçimlere devam edilmiş ve 22 Türk milletvekilliğinin kazanılması için yoğun uğraş verilmişti. Fakat, 15 Haziran 1938 tarihi itibarıyla Türklere karşı yapılan engelleme ve seçimi zorlaştırma çabaları sandığa giden seçmen sayısında düşüşe neden olunca durum değişmişti. Seçime daha önce verilen arada diğer kesimlerin taşınmalı kayıtlı seçmen sayılarını arttırmış olması seçimin ertelenmesi için bir gerekçe olmuş ve Türkiye bunu ivedi bir şekilde talep etmişti. Buna bağlı olarak MC Seçim Komisyonu'nun pozisyonu değerlendirilerek Hatay'dan ayrılması istenmişti. Sorun iki ülke arasında çözülmek üzere müzakere edilecekti. Bu amaçla Fransa ve Türkiye yeniden görüşmeye başlamıştı (Pehlivanlı, vd., 2001, s. 99-100). Bu gelişmelerin yaşandığı günlerde Fransa ve Türkiye arasında askerî anlaşma imzalanmış ve bu anlaşma 3 Temmuz 1938 itibarıyla yürürlüğe girmişti (Pehlivanlı, vd., s. 103). Buna bağlı olarak dengeli güç esasına dayalı askerî birlikler Atatürk'ün emriyle Hatay sınırları içine girmişti (Pehlivanlı, vd., s. 101). Bu gelişme Hatay'da yapılacak olan seçimlerin güvenliği ve Türk halkının ehemmiyeti için atılmış bir adımdı.

Türk-Fransız askerî ve siyasî anlaşmaları sonucu seçimler için önemli bir zemin hazırlanmış oldu. Böylece seçimler Türk ve Fransız otoritelerinin denetimine geçmişti. Seçim işlerini ortak bir kurulla başlarında Cevat Açıkalın ve Fransız yüksek komiserinin temsilcisi Albay Collet bulunacaktı. Bunun sonucu olarak Collet, Hatay valis Melek ve Türk cemaati mümesili (Hatay Halk Partisi Başkanı) Abdül-gani Türkmen olmak üzere bir seçim komisyonu tertip edilmişti. Komisyon diğer cemaatlerden de temsilciler olarak seçim için hazırlıklara başlamıştı (Akşam, 27 Haziran 1938 ; Demirel, 2014, s. 264 ; Pehlivanlı, vd., 2001, s. 106-107). Komisyon seçmen yazımlarını yenileyerek hileli durumları tespit etmiş ve Hatay doğumlu olmayan Ermeni ve Arapları listelerden çıkarmıştı. Türkiye, baskı ve şiddet gösterilen bölgelerdeki kayıtları da yenilemişti (Pehlivanlı, vd., 2001, s. 107).

Oluşturulan seçim komisyonunun çalışmaları oldukça zor bir süreçten geçmişti. Kayıt işlemleri devam ederken Türkler aleyhine yapılan usulsüzlükler ve diğer olumsuz girişimlerin önlenmesi için çalışmalar yapılmıştı. Bu çalışmaları Şükrü Sökmensüer koordine ediyordu. Sökmensüer'in buna ilişkin olarak telefonla not ettirdiği 19.6.1938 tarihli şu bilgi mevcut durum ve bu durum devam ederken yapılanların anlaşılması ve yapılan işin zorluğunu göstermesi bakımından önemlidir:

"Türkler aleyhine kabaran farkın sebebi şudur: Türkler lehinde güya alınmakta olan bunca tedabire rağmen Antakya muntıkasında kayıt muamelesinin büyük mikyasta aleyhimize yürümesinin sebebi bidayetten beri tahkik edilmektedir. Aldığımız netice, bu aleyhte yürüyüşün, Kole'nin⁷ iki yüzlü politikasından ileri geldiği ve zahiren Türkler lehine hareket etmekle beraber el altından Alevilere Türk sandığına yazılmamalarını tenbih ettiği merkezindedir. Arzederim" (Cumhurbaşkanlığı Arşivi, EBİS No 01013454, Belge No 12, Ek No 33).

7 Fransa Yüksek Komiseri'nin temsilcisi Albay Collet.

Hatay'da yapılacak olan seçime yönelik tüm engellemelere ve seçimin kaosa yönelmesine dönük tüm kışkırtmalara rağmen, Türk tarafının ve özellikle Şükrü Sökmensüer'in içinde bulunduğu yoğun çalışmalar sonucunda seçmen yazımı tamamlanabilmişti.

24 Ağustos'ta yapılan seçimler sonucunda Türkler toplam 22 milletvekiliyle Melis çoğunluğunu kazanmıştı (Pehlivanlı, vd., 2001, s. 111-112). Seçimlerden sonra Hatay Halk Partisi bir beyanname yayınlamıştı. Halka yönelik yayınlanan bu beyanname şöyle denilmekteydi: *"Türkiye hükümetinin Hatay'ın istikbali için 20 seneden beri devam eden gayret ve fedakarlıklarına Fransa Cumhuriyeti dostane bir mukabelede bulunmuştur. Türkiye ve Fransa Devletleri'nin bu anlaşmayı daha ileriye götüreceğine, bu mesut neticeyi daha ziyade inkişaf ettireceğine ümidimiz büyüktür..."* (Akşam, 2 Eylül 1938).

Hatay Meclisi kırk üyede oluşuyordu. Kırk kişilik parlamentoda 22 vekille Türkler çoğunluğu kazanmıştı. Meclis, Eylül başında toplanarak Hatay Cumhuriyeti adı verilen bağımsız Hatay Devleti'ni ilan etmişti. Yaklaşık bir yıl bağımsız bir devlet olarak devam eden Hatay Devleti, 29 Haziran 1939'da Hatay Meclisi'nin aldığı kararla Türkiye'ye iltihak etmişti. Bu katılım kararından sonra, 7 Temmuz 1939'da, 3711 sayılı kanun çıkarılmış ve Hatay Türkiye'nin 63. vilayeti olarak kabul edilmişti (Demirel, 2014, s. 264).

Sökmensüer'in Hatay Vilayetini Kurma Çabaları ve Hatay Valiliği

Hatay'ın Türkiye'ye iltihak kararı almasından sonra koordineli çalışmalarla birleşmenin sağlanması için faaliyetler başlatılmıştı. Bu amaçla önce Fransa ikna edilmeliydi. (Pehlivanlı, vd., 2001, s. 130). Bu doğrultuda yapılan çalışmalardan sonra Türk-Fransız deklarasyonu imzalanmıştı. 23 Haziran 1939'da Paris'te imzalanan bu deklarasyon önemli kazanımlar sağlamıştı. Bununla ilişkili olarak, Türkiye ve Suriye'nin toprak bütünlüğüne yönelik bir anlaşma da Ankara'da imza altına alınmıştı (Ada, 2005, s. 211). Hatay Devleti'nin Türkiye'ye iltihak kararı almasından sonra Türkiye Fevkalade Komiseri Cevat Açıkalın yönetimi devralmıştı (Ulus, 30 Haziran 1939).

Bu gelişmelerden sonra Hatay Vilayeti'nin kurulması için çalışmalar başlamıştı. 7 Temmuz'da Hatay vilayetinin kurulmasına ilişkin kanun çerçevesinde Antakya merkezli Hatay Vilayeti kurulmuştu. Hatay'a ilk vali olarak Hatay Sorunu'nun çözümünde olağanüstü çalışmalarıyla katkı sağlayan ve aynı zamanda hem Hatay Egemenlik Cemiyeti genel sekreteri hem de Emniyet Genel Müdürü olan İbrahim Şükrü Sökmensüer atanmıştı (Akşam, 24 Haziran 1939 ; Pehlivanlı, vd., s. 134).

Şükrü Sökmensüer, Hatay Devleti'nin iltihak kararından sonra hızla çalışmalara başladığını ve Hatay vilayetinin teşkili hakkında kanununun hazırlanması ve çıkarılması için yoğun bir mesai harcadığını söyler. Kanunun Türkiye Büyük Millet

Meclisi'nden geçirilmesi için yoğun bir çalışma yapmıştır (İnan, 2011, s. 118). Hatay vilayetine ilişkin hazırlanan ve Meclis'ten geçen kanunlar alkışlar eşliğinde kabul edilmişti (Akşam, 8 Temmuz 1939). Hatay Vilayeti'nin Türkiye'ye bağlanma işlemleri ve bunların kesinleştirilmesi 7 Temmuz'da çıkan yasa doğrultusunda olmuş, bu yasa çerçevesinde faaliyetler yürütülmüştür (Karakoç, 2009, s. 110). Şükrü Sökmensüer de bu aşamaların tamamlanmasından hemen sonra, 11 Temmuz 1939'da Hatay'ın ilk valisi olarak atanmıştır. Sökmensüer 18 Temmuz 1939'da Hatay'a giderek görevine başlamıştı (Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi, 030.18.1.2/87.68.6 ; BCA, 030.10/225.515.23 ; Karakoç, 2009, s. 114 ; İnan, 2011, s. 100).

Şükrü Sökmensüer vali olarak atandıktan sonra, Ankara'dan henüz ayrılmadan basına bir mülakat vermiş ve doğrudan Hatay'a gideceğini söylemişti. Ulus gazetesine verdiği mülakatta, Hatay'a gittiğinde ilk iş olarak Beylan'da bulunan abidede şühedanın⁸ huzurunda bir ziyaret gerçekleştireceğini belirtmişti (Ulus, 16 Temmuz 1939 ; Akşam, 16 Temmuz 1939 ; BCA 030-10-0-0_225-515-23).

Hatay Gazetesi, Şükrü Sökmensüer'in Hatay Valiliğine atanması dolayısıyla 30 Haziran 1939 "Valimiz Ne Vakit Gelecek" başlıklı yazıyı sütunlarına taşımıştı. Bu yazıda; *"Emniyet İşleri Umum Müdürü B. Şükrü Sökmensüer'in Hatay Valiliği'ne tayini haberi tahakkuk etmiştir... Hatay valiliğine tayini bütün Hataylılar tarafından sevinçle karşılanan sayın Bay Şükrü Sökmensüer layık olduğu şekilde istikbal edilmesi için şimdiden hazırlıklara başlandı"* denilmektedir (Pehlivanlı ve Melek, 2011, s. 297).

Sökmensüer, Beylan'a vardığı zaman burada buluna halka bir konuşma yapmış ve şöyle demişti: *"Sizlere Cumhuriyetin ve hür ve mesud anavatanın mesud havasını teneffüs ettirmek ana vazifemizdir"* (Akşam, 20 Temmuz 1939 ; Ulus, 20 Temmuz 1939). Sökmensüer burada yaptığı konuşmadan sonra Hatay'a gitmiş büyük merasimler ve sevgi gösterileri ile karşılanmıştı. Burada da bir konuşma yaparak Hatay Sorunu'nun çözümüne ve buna katkı verenlere dair önemli açıklamalarda bulunmuştur. Sökmensüer halka şu sözlerle hitap eder: *"Her şeyden evvel size Türk Cumhuriyeti'nin adaletini ve Türk inkılâbının esas kaynağı olan C.H Partisinin 6 umdesini getiriyorum."* Sökmensüer vatandaşları endişe içinde olmaktan ve düşmanca propagandalarda bulunmaktan uzak durmaya davet ederek cumhuriyet havasını teneffüs etmelerini ister. İşlerine sıkı bir şekilde sarılmaları gerektiğine yönelik temennilerini belirtir (Akşam, 20 Temmuz 1939). Sökmensüer mevcut belediye başkanının davetine icabet ederek burada da bir konuşma yapmıştır. Konuşmasında: *"mazi unutulmuştur biz hâle ve istikbale bakacağız"* demek suretiyle amacını özetlemiştir (Akşam, 21 Temmuz 1939). Sökmensüer, Hatay halkından bazı kesimlerin bölgeyi terk edeceğine dair duyular aldığını, buna oldukça üzülüğünü söyler. Tahrikatlar sonucu oluşan bu duruma karşı durulması gerektiğini belirten Sökmensüer, Cumhuriyet'in herkesi kucaklayacağını, herkese sahip çıkacağını sözlerine ekler. Şükrü Sökmensüer asıl olarak kendi vazifesinin de bu olduğunu ve

8 İskenderun ile Antakya arasında bulunan Beylan kazasındaki 41. Fırka Şehitliği. Buraya bir çelenk koyan Sökmensüer bir de demeç vermiştir (Ulus, 19 Temmuz 1939).

bu tür olumsuzlukları önlemek için bölgede bulunduğunu dile getirir (Akşam, 21 Temmuz 1939).

Şükrü Sökmensüer, Hatay Sorunu'na ilişkin oldukça önemli ve kritik görevler icra etmişti. Mustafa Kemal Atatürk'ün oluşturduğu politikaların sahada uygulanmasında önemli katkılar sağlamıştı. Hatay anavatana katıldıktan sonra buraya vali olarak atanan Sökmensüer bu görevini 1942 yılına kadar sürdürmüştü. 1946 yılında parti çalışmaları vesilesiyle Hatay'a giden Sökmensüer halka bir konuşma yapmış ve önemli konulara değinmişti. Öetle; "Aziz Hataylılar; sizler 20 sene ızdırıp içinde kıvrandınız, başımıza ne belalar gelmedi? Ve hilâle kavuşmak için ne büyük kahramanlıklar, fedakarlıklar yaptınız" diyerek Hataylıların geçmişte yaşadıklarını anımsatmış, kendisinin de buna yakından şahitlik ettiğini dile getirmişti (Sökmensüer, 1946, s. 22).

Sonuç

Hatay Sorunu, Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde ortaya çıkan ve Milli Mücadele boyunca önemli aşamalardan geçerek 1939 yılında nihayete eren millî bir davadır. Başlangıçta Sancak meselesi olarak çözülmeye çalışılmış olsa da Milli Mücadele'nin kazanılmasından sonra üzerinde önemle durularak Türkiye Cumhuriyetinin hayati bir davası haline gelmişti. Bölgeye Hatay adının verilmesinden sonra Hatay Sorunu olarak birçok yönden ele alınarak çözümüne yönelik teşkilatlar oluşturulmuş, bu teşkilatlarda önemli bürokratlar görev yapmıştı.

İbrahim Şükrü Sökmensüer bu bürokratlardan biri olarak Hatay Sorunu ile yakından ilgilenmiş, çözümüne yönelik kritik görevler almıştı. Hatay Egemenlik Cemiyeti Genel Sekreteri olarak sorunun sahadaki önemli temsilcilerinden biri olarak, hem bölgede hem de Ankara'da koordinasyon görevi yapmış, bu çalışmaları ile Hatay Sorunu'nun çözümünde önemli bir paya sahip olmuştur. Şükrü Sökmensüer'in Mustafa Kemal Atatürk'ten aldığı direktifler doğrultusunda ve Türk hükümetiyle eşgüdüm içinde yürüttüğü bu çalışmalar bölge temsilcilerinin de katılımının sağlanmasıyla önemli bir aşamaya geldikten sonra istenilen sonuca ulaşmıştır. Yoğun ve yorucu çalışmalardan sonra ve Fransızlarla oluşan birçok krizin ardından elde edilen kazanımlarla önce Hatay Devleti kurulmuş ardından da iltihak yoluyla Hatay Vilayeti Türkiye'ye bağlanmıştır.

Şükrü Sökmensüer, Hatay'ın anavatana bağlanmasından sonra vilayete ilk vali olarak atanmış ve bu görevi sırasında da önemli çalışmalar yaparak Hatay'ın Türkiye ile uyumunu tamamlamaya çalışmıştır.

Bugün dünyada ve Ortadoğu'da yaşanan gelişmeler Hatay'ın ve buna bağlı olarak yakın coğrafyasının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bu bakımdan tarihte kazanılması için çok ciddi bir şekilde ve kararlılıkla ele alınan Hatay davasının önemi şimdi daha iyi anlaşılmaktadır.

Kaynakça

Arşivler:

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi (BCA)

BCA 030-10-0-0_225-515-23.

BCA 030_18_01_02_87_68_6.

Cumhurbaşkanlığı Arşivi (CA)

Cumhurbaşkanlığı Arşivi , EBİS No 01013454, Belge No 12, Ek No 33/19.6.1938.

Türk Tarih Kurumu Arşivi (TTK Arşivi)

Türk Tarih Kurumu Arşivi, MS-TS-5-25/25.

Türk Tarih Kurumu Arşivi, MS-TS-5-29/29.

Türk Tarih Kurumu Arşivi, MS-TS-5-30/30.

Türk Tarih Kurumu Arşivi, MS-TS-5-32/32.

Kitaplar ve Makaleler:

Ada, S. (2005). *Türk-Fransız ilişkilerinde Hatay Sorunu (1918-1939)*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.

Atay, F. R. (2006). *Çankaya -Atatürk'ün doğumundan ölümüne kadar-*. Ankara: Pozitif Yayınları.

Budak, Ö. (2002). *Sevr paylaşımı*. Türkler XV, (Ed: Hasan Celal Güzel, Kemal Çiçek, Salim Koca). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, s. 835-845.

Budak, H. Ö. (2016). *Sömürgecilikte Jeopolitiğe*, Ankara: Öztepe Matbaacılık.

Demir Y. (2012). Hatay'da Siyasî Çekişmeler ve Türkiye'nin Politikası: Political Struggles in Hatay and the Turkey's Policy (1936-1938). *History Studies: International Journal Of History*, Prof Dr. Enver Konukçu Armağanı, 4 (Özel Sayı), s. 47-72.

Demirel, A. (2014). *Tek Partinin İktidarı; Türkiye'de Seçimler ve Siyaset (1923-1946)*. İstanbul: İletişim.

İnan, A. (2011). *Tarihe Tanıklık Edenler. Cumhuriyet'in Kurucu Kuşağıyla Söyleşiler*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Karakoç, E. (2009). *Atatürk'ün Hatay Davası*. Bilig, Yaz/2009 sayı 50, s. 97-118.

Pehlivanlı, H. ve; Melek, İ. (2011). *Hatay Devleti (2 Eylül 1938-29 Haziran 1939): Devletten Millete Hatay Devleti; Bir Sadakat Öyküsü*. Ankara: Hatay Valiliği,

Pehlivanlı, H., Sarımay, Y. ve Yıldırım, H. (2001). *Türk Dış Politikasında Hatay (1918-1939)*. Ankara: ASAM.

Soyak, H. R. (2016). *Atatürk'ten Hatıralar*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Sökmensüer, İ. Ş. (1946). *Halkla Bir Konuşma (Konuşan Erzincan Milletvekili Şükrü Sökmensüer)*. Antakya:Yeni Gün Matbaası.

Gazeteler:

Akşam, 27 Haziran 1938, Pazartesi, "Hatay'da İntihabatı Muhtelit Bir Komisyon Yapacak," s. 1, 10.

Akşam, 21 Temmuz 1938, Perşembe, "Hatay'da Yarın Yeniden Kayıd İşine Başlanıyor," s. 1, 13.

- Akşam, 22 Temmuz 1938, Cuma, "Hatay'da Kayid İşine Bu Sabah Başlandı," s. 1.
- Akşam, 23 Temmuz 1938, Cumartesi, "Hatay'da Başlayan Kayıt İşİ Süratle İlerliyor," s. 2.
- Akşam, 9 Ağustos 1938, Salı, "Hatay'da Muntehibisani Kaydı Dün Bitirildi," s. 1.
- Akşam, 9 Ağustos 1938, Salı, "Hatay'da Muntehibisani Kaydı Dün Bitirildi: Hatay Meclisi Ay Sonunda Teşkil Ediliyor, Mecliste 22 Türk Mebus Bulunacak," s. 1.
- Akşam, 2 Eylül 1938, Cuma, "Hatay Halk Partisinin Türk Halkına Beyannamesi," s. 1, 4.
- Akşam, 24 Haziran 1939, Cumartesi, "Hatay Anavatana Kavuştu," s. 1, 13.
- Akşam, 8 Temmuz 1939, Cumartesi, "Hatay Vilayetine Dair Kanunlar Mecliste Alkışlarla Kabul Edildi," s. 1, 7.
- Akşam, 16 Temmuz 1939, Pazar, "İlk Hatay Valisile Mülakat," s. 1, 4.
- Akşam, 20 Temmuz 1939, Cuma, "Hatay Valisi Beylan'da Mühim Bir Nutuk Söyledi," s. 6.
- Akşam, 21 Temmuz 1939, Cumartesi, "Hatay Valisi Antakyada Belediye Reisinin Ziyafetinde Bir Nutuk Söyledi," s. 4.
- Ulus, 30 Haziran 1939, Cuma, "Hatay Devleti Tarihe Karıştı," s. 1, 3, 6.
- Ulus, 16 Temmuz 1939, Pazar, "İlk Hatay Valimizin Gazetemize Beyanatu," s. 1
- Ulus, 19 Temmuz 1939, Çarşamba, "Hatay Valisi Hararetle Karşılandı," s. 1, 8).
- Ulus, 20 Temmuz 1939, Perşembe, "Hatay İlk Valisini Sevinç Tezahürleriyle Karşıladı," s. 1, 7.

EĞİTİM FAKÜLTELERİ İÇİN “MEDYA OKURYAZARLIĞI” EĞİTİM PROGRAMI¹

Adem KARATAŞ², Mehmet Akif SÖZER³

Öz

21. yüzyılda yaşayan hiçbir insan medyadan ve oluşturduğu çevreden uzak duramamaktadır. Medyaya karşı doğru bir perspektif geliştirebilmek için bireylerin medya okuryazarı olmaları gerekmektedir. Medya okuryazarlığının önemi gelişmiş ülkeler tarafından fark edilmiştir. Gelişmiş ülkeler medya okuryazarlığını bireylere kazandırmak için okullarda medya okuryazarlık eğitim programları uygulayarak, bu alanla ilgilenen çeşitli kuruluşlar kurarak, öğretmen yetiştirme programlarına medya okuryazarlığını içeren yeni standartlar koyarak ilerleme kaydetmektedirler. Gelişmiş ülkeler bu konuya fazlasıyla önem verirken Türkiye’de öğretmen eğitimiyle ilgili bir müfredatın olmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı; eğitim fakültelerinde uygulanabilecek bir medya okuryazarlığı eğitim programı tasarlamak, denemek ve değerlendirmektir. Bu araştırmada deneysel model kullanılmıştır. Bu araştırma öğretmen adaylarının medya okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve Türkiye’nin nitelikli insan gücüne sağlayacağı faydalardan dolayı önem arz etmektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; tasarlanıp uygulanan Medya Okuryazarlığı Eğitim Programı etkili olmuş ve fayda sağlamıştır. Bu sonuç oniki haftalık program uygulanmadan önce ve sonra öntest-sontest yapılarak raporlaştırılmıştır. Bu programın tüm öğretmen yetiştirme programlarında ders olarak yer alması önerilmektedir. Ancak tek başına bir ders olarak yer alması yeterli görülmemektedir. Bunun yanında zorunlu eğitimin farklı düzeylerinde medya okuryazarlığı eğitimi sistemli bir şekilde uygulanmalıdır. Eğitim fakültesi derslikleri buna göre yapılandırılmalı, öğretmen elemanları yetiştirilmeli ve MEB ile birlikte çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Medya Okuryazarlığı, Program Geliştirme, Program Değerlendirme, Öğretmen Eğitimi

Media Literacy Training Programme for Faculties of Education

Abstract

Any human being living in the 21st century cannot stop themselves keeping away from media and the environment it constituted. To be able to develop an accurate perspective towards media, individuals are needed to become media literate. The importance of media literacy has been recognised by developed countries. Developed countries, in order for individuals to gain media literacy, make progress by carrying out media literacy training programmes, establishing foundations concerned with media literacy and setting down new standards to teacher training programmes including media literacy. As developed countries give more importance to media literacy; it appears that there is no curriculum related to media literacy for training teachers in Turkey. For this reason, the purpose of this research is; design, test and assess a media literacy education programme which can be implemented at faculties of education. An experimental model was used in this study. This research is important because of the contributions it will provide in the development of media literacy skills of teacher candidates and the benefits it will provide to qualified human power in Turkey. According to the results that are gained in the study, Media literacy Training programme which was designed and implemented has been influential and provided benefits. This result is reported before and after a twelve week implementation by performing pretest-posttest. Finally, the Media literacy Training programme is suggested to be incorporated as a course in all teacher training programmes. However, incorporating it as a single-stand course itself is not at all something to be desired. Besides that, media literacy education should be performed systematically at different levels of compulsory education. Lecture halls at faculties of education should be designed/configured according to this, instructors should be trained and further cooperations with Ministry of National Education should be conducted. Key Words: Media Literacy, Curriculum Development, Curriculum Assessment, Teacher Education. your translation does exceed the given limitation, you should arrange your wording to keep within the 200-word limit.

Keywords: Media Literacy, Curriculum Development, Curriculum Assessment, Teacher Education.

- 1 Bu makale Doç. Dr. Mehmet Akif SÖZER danışmanlığında, Adem KARATAŞ tarafından hazırlanan “Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve eğitim fakültelerine yönelik bir “medya okuryazarlığı” eğitim programı tasarısı” adlı doktora tezinden üretilmiştir.
- 2 Arş. Gör. Dr., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, karatasusak@gmail.com
- 3 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, akifsozer@gmail.com

Giriş

Eğitimi sosyal bir sistem olarak kabul eden ve inceleyen bilim insanları; eğitim sistemi için önemli üç öğenin “öğrenci”, “öğretmen” ve “eğitim programları” olduğunu ifade etmektedirler. Eğitimin etkili, verimli ve kaliteli olabilmesi, bu öğeler arasındaki ilişkinin sağlıklı ve uyumluluğuna bağlıdır. Üniversitelerde öğretim elemanları, öğrencilerini toplumun gereksinim duyduğu nitelikte yetiştirme işini eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirirler ve bu durum tüm eğitim kurumları için geçerlidir (Kalaycı, 2008).

Eğitim programları; yetiştirilecek olan bireylerin özelliklerinin belirleyicisidir ve bireylere kazandırılacak davranış standartlarını, öğretilecek bilgi, beceri ve tutumları, öğretme-öğrenme etkinliklerini ve değerlendirme süreçlerini belirlemektedir(Gültekin, 2013).

21. yüzyılda okuma-yazma becerisi önemini korumakta ancak birey için yeterli olmamaktadır. Bilginin niceliksel ve niteliksel değişimi, bilgi teknolojilerinin üzerinde yükselen teknolojik devrimler eğitim kurumlarında çoklu ve yeni okuryazarlık çeşitlerini meydana getirmiştir (Önal, 2010). Artık okuryazarlık, bilgi, bilgisayar, internet, teknoloji, medya okuryazarlığı vb. okuryazarlık türleri ile beraber kullanılır olmuştur (Altun, 2005).

Potter (2005) ve Hobbs (2011); okuryazarlığın en önemli boyutunun beceri boyutu olduğunu vurgulamaktadır. Günümüzde mesajlar sadece yazı şeklinde bireylere ulaşmamakta, ortaya çıkan farklı iletişim araçlarıyla çeşitli şekillerde bireylere iletilmektedir. Üretilmiş olan mesajlar medya araçları ile hedeflenen kitleye ulaşmaktadır (Potter, 2013). Bu farklı türlerdeki iletileri anlamlandırabilmek, yorumlayabilmek için yeni beceriler gerekmektedir. İletilerin çeşitliliğinden ortaya çıkan yeni beceriler yeni okuryazarlıklar ortaya çıkmıştır. Bilgi okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, elektronik okuryazarlık, medya okuryazarlığı gibi yeni okuryazarlık türleri günlük hayatımızda ve alan yazında yerini almıştır.

Bu okuryazarlık türlerinin içinde en popüler olanı medya okuryazarlığıdır. Çünkü medya okuryazarlığı, diğer okuryazarlık türlerinin çoğunu içine almaktadır (Potter, 2005). Günümüzde medya okuryazarlık becerisi birey için önemli bir ihtiyaç haline almıştır. Medya okuryazarlığı, medyayı anlamaya dayalı bir okuryazarlıktır. Tessa Jowell 2004 yılındaki açıklamasında; medya okuryazarlığının modern dünyada matematik veya bilim kadar önemli bir yetenek haline geleceğini ifade etmektedir (Jowell'dan aktaran Wallis & Buckingham, 2016).

Medya okuryazarlığı, Livingstone (2004) tarafından günümüz için gerekli olan bir yaşam becerisi olarak görülmektedir (Livingstone'dan aktaran Kansızoğlu, 2016). Medya okuryazarlığı çok önemli olmakla birlikte, diğer okuryazarlıkları içine almakta ve onlara göre daha kapsamlı gözükmektedir (Potter, 2005; Adams

& Hamm, 2006). Dünyada eğitim eleştirel bir bakış açısıyla yeniden yapılandırılırken öğrenci, öğretmen ve bireylerin medya okuryazarlığı eğitimi almaları zorunludur (Kellner & Share, 2007). Toplumun genç bireylerinin medya kullanımlarında daha bilinçli tercihler yapabilmesi, toplumsal katılımı sağlayabilmeleri, medya ile kuşatılmış dünyamızda daha etkili ve yaratıcı bireyler olabilmeleri için medya okuryazarlık düzeylerini geliştirmeye dönük pedagojik hedefler yer almaktadır (Kubey, 2001; Papaioannou, 2011).

Medya okuryazarlığının yükseköğretim düzeyinde (Mihailidis & Hiebert, 2005), özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda (Kıncal, 2007; Karataş, 2008; Kıncal ve Kartal, 2010) uygulanmasına yönelik görüşler bulunmaktadır. Koltay (2011), medya okuryazarlığı eğitiminin ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde tek başına bir disiplin olarak ya da farklı disiplinler içinde uygulanmasını ifade etmektedir. Medya okuryazarlığı eğitiminin eğitim programlarında; özerk bir ders olarak yer alması veya mevcut derslerle ilişkilendirilerek uygulanması gerektiği belirtilmektedir (Duncan, 1989; Scharrer, 2002; Hobbs, 2010).

“Medya okuryazarlığı; medya araçlarında karşılaşılan iletileri tüm boyutlarıyla anlamlandırma ve medya ürünleri oluşturabilmektir” (Potter, 2005). Hobbs (2004) öğrencilere medya okuryazarı olmayı öğretmenin en iyi yolu olarak bu üç alanın (medyayla öğretim, medyanın öğretimi, medya üretimi) birleştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Schwarz (2001) medya okuryazarlığının öğretmen eğitiminde önemli bir yeri olduğunu savunmaktadır. Çünkü medya öğretmen ve öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayarak onlara yeni öğrenme yolları sunmakta, medya; okul ile gerçek hayat ve eğitimcilerle bireyler arasında gerçek ilişkilerin kurulmasını sağlamaktadır. Öğretmenler farklı kültürlerden gelen öğrencilerin nasıl öğreneceğini anlamak için medya okuryazarı olmaya gereksinim duyar. Bu niteliği kazanmış olan öğretmenler medya okuryazarlığı konusunda öğrencilerine model olabilirler. Çünkü öğrenciler medyanın etkin olduğu ortamlarda büyümektedirler. Öğretmenler medyanın öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini artırmak, olumsuz etkisini azaltmak için onları yönlendirmeli ve model olmalıdır.

Bu gerekçeler medya okuryazarlığı eğitimi ihtiyacını açık olarak ortaya koymaktadır. Türkiye’de medya okuryazarlığı dersi ortaokullarda seçmeli ders olarak yer almaktadır ve bu dersi Sosyal Bilgiler Öğretmenleri vermektedir. Ancak, medya okuryazarlığı dersini vermesi beklenen bu öğretmenler üniversite eğitimleri esnasında böyle bir ders almamaktadırlar ve medya okuryazarlığı eğitiminde ilerleme göstermiş birçok ülke bu dersin eğitim-öğretim sürecinin başlamasıyla birlikte verilmesi gerektiği yönünde sonuçlar ortaya koymaktadırlar. Dünyanın birçok ülkesinde öğretmen eğitimine medya ve medya okuryazarlığı eğitimi yansıtılmaya çalışılırken, Türkiye’de de eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına medya okuryazarlığı eğitimi verilmesi önem arz etmektedir.

Bu çalışmayla; geliştirilen, uygulanan ve değerlendirilmesi yapılan medya okuryazarlık eğitim programı tasarısı, eğitim fakülteleri düzeyinde ilk çalışma olduğundan önem arz etmektedir. Medya okuryazarlığı eğitiminin üniversite lisans programlarında yer alması, bu eğitimin uygulamasında yer alacak olan öğretmen adayları üzerinde uygulamalar yapılarak değerlendirilmesi alan yazına daha olumlu dönütler sunulması açısından oldukça önemlidir. Hem teorik hem de uygulama alanında problem yaşanan medya okuryazarlığı alanına ait bir eğitim programının geliştirilmesi ve uygulamalar sonucunda elde edilen bulgular alana katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları için eğitim fakültelerinde uygulanabilecek bir "Medya Okuryazarlığı" eğitim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır: 1) Hazırlanan Medya Okuryazarlığı Eğitim Programı etkili midir?, a) Medya Okuryazarlığı Eğitim Programı'nın uygulandığı grubun ön test – son test puanları arasında fark var mıdır?, b) Medya Okuryazarlığı Eğitim Programı'nın uygulandığı grubun eğitim durumu hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada betimsel ve deneysel model kullanılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmanın temel probleminde, "Medya Okuryazarlığı" eğitim programının etkililiği deneysel bir işlem ile denenmiş, uzmanların program hakkında, öğretmen adaylarının da deneysel süreçteki öğrenim durumları hakkındaki görüşleri alındığından ve eğitim programının etkililik durumu incelendiğinden deneyseldir. Deneysel araştırma, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmadır. Deneysel modellerde asıl amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Geliştirilen medya okuryazarlığı öğretim programının etkililiğini test etmek için, araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretilmesini olanaklı kılarak neden-sonuç ilişkilerini belirlemeyi sağlayan deneysel desenlerden, tek grup öntest-sontest deseni uygulanmıştır (Balcı, 2001; Karasar, 2005). Bu modelde, seçilmiş olan bir gruba bağımsız değişken uygulanmış ve grupta deney öncesi (öntest) ve deney sonrası (sontest) ölçmeler yapılmıştır. Tek grup öntest-sontest deneysel desende, sontest puanlarının öntest puanlarından yüksek olması halinin bağımsız değişkenden dolayı olduğu kabul edilmektedir (Karasar, 2005).

Araştırmanın çalışma grubu için 2015-2016 öğretim yılında, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü üçüncü sınıf öğrencilerinden 41 öğrenci seçilmiştir.

Program tasarısı hazırlandıktan sonra uygulamaya başlamadan önce yapılmış olan deneysel işlemler;

Çalışma grubunda yer alan tüm öğrencilere öntest olarak “MODBÖ” uygulanmıştır.

Deneysel bir işlem ile denenmiş olan eğitim programının etkililiğinde ayrıca uzmanların program hakkındaki görüşleri ve öğretmen adaylarının deneysel süreçteki öğrenim durumları hakkındaki görüşleri alınmıştır. Program tasarısı yürütülürken; çalışma grubunda yer alan öğrencilere üç haftada bir görüşme yoluyla öğrencilerden program hakkında görüş alınmıştır. “Eğitim Programı Süreç Değerlendirme Formu” adı altında yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Veriler daha sonra bilgisayar ortamına aktarılarak nitel veri analizi gerçekleştirilmiştir.

Program tasarısı öğrencilere eğitim programı olarak uygulanırken son aşamasında; çalışma grubunda yer alan tüm öğrencilere sontest olarak “MODBÖ” uygulanmıştır.

Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği

Araştırmada deneysel süreçte yer alan öğretmen adaylarına “Medya Okuryazarlık Eğitim Programı” uygulanmadan önce öntest olarak, program uygulandıktan sonra sontest olarak uygulanmıştır. Bu ölçekle araştırmanın problemine ait veriler elde edilmiştir. Kullanılan ölçek araştırmacının yüksek lisans tezini yürütürken geliştirdiği “Medya Okuryazarlığı Düzey Belirleme Ölçeği” (Karataş, 2008) adlı bir ölçektir. Bu ölçek uzman öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda güncellenmiş ve yeniden güvenilirlik/geçerlilik testlerine tabi tutulmuştur.

Eğitim Programı Süreç Değerlendirme Formu

Bu form yarı yapılandırılmış görüşme formu niteliği taşımaktadır. Çalışma grubunda yer alan katılımcılara uygulanmıştır. Eğitim sürecinde üç haftalık dönemler sonunda uygulanmıştır.

Formda öğretmen adaylarından uygulanan “Medya Okuryazarlığı Eğitim Programı” nda yer alan ve bir eğitim programının dört temel ögesi olan kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme sürecine yönelik cevapları toplanmıştır. Bu formla nitel veriler elde edilmiştir.

Bu araştırmada inandırıcılığın sağlanması için veri toplama araçlarının geliştirilmesinde ve verilerin analizinde uzman görüşü, derinlik odaklı veri toplama ve uzun süre etkileşime başvurulmuştur. Ayrıca araştırmanın katılımcıları ayrın-

tılı olarak açıklanmıştır. Aktarılabirlik ölçütü için sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın tutarlılığını ve teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla veri toplama araçlarının hazırlanmasından analizine kadar tüm süreçlerde uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlarla yapılan tartışmalar sonucunda tema ve kodlara son şekilleri verilmiştir.

Araştırma için; öğretmen adaylarından seçilen bir gruba 12 hafta süreyle medya okuryazarlık eğitim programı uygulanmış, üç haftalık sürelerde uygulanan eğitim programını değerlendirmeleri istenmiş, eğitim programı uygulanmadan önce öntest puanları ve program bitiminde sontest puanları belirlenmiş ve programın etkililiği ortaya konmuştur. Veri elde ederken kullanılan ölçme araçlarından elde edilen veriler nicel ve nitel veri özelliği taşıdığından, nicel veri analiz teknikleri ve nitel veri analiz teknikleri işe koşulmuştur. Araştırmanın bu kısmında öntest ve sontest puanlarından elde edilen veriler nicel veri özelliği taşıdığı için SPSS 19.0 programında analiz edilmiştir. Ayrıca araştırmanın bu problemi doğrultusunda öğretmen adaylarından elde edilen program görüş formlarının analizinde, içerik analizi yöntemi uygulanmıştır.

İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bulgular

Medya okuryazarlık programı araştırma grubunda yer alan 41 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencisine uygulamadan önce öntest olarak puanları ölçülmüştür. Ölçme işlemi sonucunda öğretmen adaylarının öntest puan ortalamaları 3,39 olarak bulunmuştur. Bu puan 100'lük puan sistemine göre 67,8 puana denk gelmektedir. Bu işlemin ardından araştırma grubunda yer alan öğretmen adaylarına 12 hafta süreyle "Medya Okuryazarlığı Programı" uygulanmıştır. Uygulamanın ardından programın etkililiğini test edebilmek için sontest puanları tespit edilmiştir. Yapılan işlem sonucunda öğretmen adaylarının sontest puan ortalamaları 4,05 olarak bulunmuştur. Bu puan 100'lük puan sistemine göre 81 puana denk gelmektedir. Öntest ve sontest puanları SPSS 19 programında değerlendirilmiş, aradaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için "bağımlı iki örnek t testi" uygulanmıştır. Test sonucunda ortaya çıkan $P < 0,05$ değeri, uygulanan "Medya Okuryazarlığı Eğitim Programı" sonucunda öğrencilerin medya okuryazarlık seviyesinde anlamlı bir değişim meydana geldiğini göstermiştir. Tablo 1 incelendiğinde bu değişimin olumlu yönde olduğu gözlemlenmiştir (Öntest $X=3,39$, Sontest $X=4,05$). "Medya Okuryazarlığı Eğitim Programı" uygulanan öğretmen adayları üzerinde başarılı olmuştur.

Tablo 1. Medya okuryazarlığı programının etkililiğini ortaya koyan öntest - sontest sonuçları

ÖNTEST			SONTEST			t	P
N	Ortalama (X)	ss	Ortalama (X)	ss			
41	3,39	,59	4,05	,49	-6,67	,00	

Öğrenci görüşlerine göre programın “kazanımlar için ayrılan haftalık ders saati” yeterli bulunmuştur. 4., 5., 6., 10.,11. ve 12. haftalarda ders saatinin artması gerektiği yönünde görüşler vardır. Program yeniden geliştirilirken dikkate alınması fayda sağlayacaktır.

Programda yer alan kazanımlar öğrenci görüşleri doğrultusunda uygun bulunmuştur. Bunun sonucunda kazanımların eğitim fakültesi öğrencilerine göre düzenlenmiş olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun sonucunda “Medya Okuryazarlığı Eğitim Programı” nda yer alan kazanımların öğretmen adaylarına uygun olduğu, öğrenciye göre düzenlendiği, değiştirilmesine gerek olmadığı belirtilebilir.

Program “içerik yoğunluğu” ve “konular için ayrılan haftalık ders saati” açısından, öğrenci görüşlerine göre genel olarak yeterli bulunmuştur. Öğrenci görüşlerine göre sadece son üç haftalık dönem için içerik biraz genişletilebilir. Program “içerik uygunluğu” açısından, öğrenci görüşleri doğrultusunda genel olarak uygun görülmüştür.

Tablo 2. Öğrenme-öğretme sürecinde ortaya çıkan temalar

Temalar	İlk üç hafta	İkinci üç hafta	Üçüncü üç hafta	Son üç hafta
Faydalı/verimli	30	14	33	31
Öğrenci katılımı sağlanmalı	--	--	4	--
Öğrenmesi öğretmesi kolay	--	4	--	--
Öğretici	--	23	--	--
Uygulama artmalı	--	--	2	--
Verimli ama...	--	--	--	7
Zaman verilmeli	1	--	--	--

Tablo 2 incelendiğinde program “öğrenme-öğretme süreci” açısından öğrenci görüşleri doğrultusunda verimli, faydalı ve öğretici olarak kabul edilmiştir. Son üç haftalık dönemde yedi öğrenci öğrenme-öğretme sürecine yönelik olarak verimli olduğunu ama bu dersi daha önceden almaları gerektiğini, son haftada yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Son üç haftalık öğrenme-öğretme sürecinin biraz daha düzenlenmesinde fayda görülmektedir.

Program “uygulanen etkinlikler” açısından, öğrenci görüşleri doğrultusunda faydalı ve verimli kabul edilmiştir. Öğrenci görüşleri doğrultusunda 4. ve 9. haftalar arasında etkinliklerin artması gerektiği yönünde ifadeler yer almıştır. Program yeniden uygulanır ve geliştirilirken dikkate alınması fayda sağlayacaktır.

Program “ölçme-değerlendirme yaklaşımı” açısından, öğrenci görüşleri doğrultusunda genel olarak faydalı kabul edilmiştir. İkinci üç haftalık süreçte ölçme-değerlendirme yaklaşımının yeniden gözden geçirilmesinde fayda vardır.

Öğrenciler; program “yeniden hazırlansa değişiklik yapıp yapılmaması” na genel olarak hayır cevabını vermişlerdir. Evet olarak verilen cevaplar genel olarak daha önceki sorularda da ortaya çıkan ders saatinin arttırılması, etkinliklerin arttırılması yönündeki ifadelerdir. Bu görüşlerin program yeniden hazırlanırken ve uygulanırken işe koşulması öğrencilerin öğrenme düzeylerine katkı sağlayacaktır.

Tablo 3. Programın olumlu yönlerinde ortaya çıkan temalar

Temalar	İlk üç hafta	İkinci üç hafta	Üçüncü üç hafta	Son üç hafta
Bilinçli birey olmak	6	10	--	--
Çok fazla	--	--	5	--
Farklı bakış açısı kazanmak	11	11	--	11
İlgi çekici	3	2	--	--
Medyaya eleştirel bakmak	--	--	10	--
Medyayı etkili kullanmak	--	--	6	--
Öğretici	21	18	20	30

Tablo 3 incelendiğinde öğrenciler “programın olumlu yönleri” olarak; öğretici olduğunu, farklı bakış açısı kazandırdığını, bilinçli birey olmak ve medyaya eleştirel bakabilmek için gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Genel olarak programın olumlu yönü olarak öğretici yönü ön plana çıkmıştır. Ardından farklı bakış açıları kazandırdığı ve medyaya eleştirel bakmayı sağladığı söylenebilir. Bu sonuçlar hazırlanan “Medya Okuryazarlığı Eğitim Programı”nın işe yaradığını, etkili olduğunu ve amaca hizmet ettiğini göstermektedir.

Öğrenciler, “programın sınırlılıkları”nın genel olarak olmadığını ifade etmişlerdir. Ama sınıf kaynaklı teknolojik sınırlılıkların ortadan kaldırılması ve ilk üç hafta ile son üç haftalık süreçte içerik ve zaman kaynaklı sınırlılıkların giderilmesi fayda sağlayacaktır.

Öğrenciler, “medya okuryazarlığı öğretim programına yönelik önerileri”nde; genel olarak faydalı olduğunu, gerekli bir ders olduğunu, zorunlu ders olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden elde edilen görüşlerin olumlu yönde olması programın değerlendirilmesi süreci için iyi dönütler sağlamaktadır.

Programın nc ve son üç haftalık dönemi için geliştirilmesi yönünde ortaya çıkan görüşlerin dikkate alınması da daha sonraki süreçler için faydalı olacaktır.

Sonuç ve öneriler

Öğretmen adaylarına 12 hafta boyunca uygulanan medya okuryazarlığı programı etkili olmuştur ve fayda sağlamıştır. 100 üzerinden ntest sonuçları 67,8 puanken, program sonunda sontest sonuçları 81 olarak bulunmuştur. ntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($t=,033<,05$).

Medya Okuryazarlık Eğitim Programının uygulaması yapılan öğrencilerden toplanan program görüş formlarının sonucunda; kazanımlar ve konular için dördüncü, beşinci, altıncı, onuncu, on birinci ve on ikinci haftalarında ders saatinin arttırılmasını belirtmişlerdir. ğrenme-ğretme süreci açısından yedinci, sekizinci ve dokuzuncu haftalarda ğrenci katılımının artışını sağlayacak düzenlemelerin yapılmasında ve uygulamaların arttırılması gerekmektedir. Öğrenci görüşleri doğrultusunda son üç haftanın öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesi yarar sağlayacaktır. Bunun yanında dördüncü ve dokuzuncu haftalar arasında etkinlik artışının sağlanması da ğrenci görüşleri arasındadır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda dördüncü, beşinci ve altıncı haftalarda lme değerlendirme yaklaşımlarının daha iyi bir düzenlemeyle geliştirilmesi gerekmektedir. Programa yönelik sınırlılık olarak ğretmen adayları sınıf kaynaklı teknolojik eksikliklerin giderilmesini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının ifadelerinin içerik analizinden sonra yukarıdaki düzenleme ve öneriler tespit edilmiştir. Bu düzenlemelerin haricinde ğretmen adayları genel olarak Medya Okuryazarlığı Eğitim Programı'nı; kazanımların kendi seviyelerine uygunluğu açısından, içerik yoğunluğu ve uygunluğu açısından, programda değişiklik yapıp yapılmaması açısından, programın olumlu yönleri açısından, programa yönelik görüşler açısından olumlu ifadelerle değerlendirmiştir. Bu sonuçlar uygulanan eğitim programı için istenen ve hedeflenen sonuçlardır. Yine de yukarıda öğrencilerin ifadelerinden oluşturulan düzenlemelerin Medya Okuryazarlık Eğitim Programına yansıtılması ilerde programın uygulanması esnasında daha verimli sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.

Medya Okuryazarlığı Eğitim Programının etkili olup olmadığı, fayda sağlayıp sağlamadığı ntest ve sontest puanlarının analiz edilerek karşılaştırılmasıyla ve ğretmen adaylarından üçer haftalık dönemler halinde toplanan program görüş formlarının analizi gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak Medya Okuryazarlık Eğitim Programı eğitim fakültelerinde öğrenim gören ğretmen adayları için kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve lme-değerlendirme yaklaşımı açısından işlevsel olduğu, ğretmen adaylarının medya okuryazarlık seviyeleri üzerinde verimli sonuçlar sağladığı tespit edilmiştir.

Bilici (2011) ortaöğretimde, medya okuryazarlığı dersinin zorunlu olması ve programa ayrı bir ders olarak eklenmesi gerektiğini, buna ilave olarak diğer derslerin medya ile ilgili konularında da dersin içinde bir ünite/konu olarak geçmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Çakmak (2010) medya okuryazarlığı eğitiminin okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar uzanması gerektiğini ifade etmiştir. Ortaokullarda verilen medya okuryazarlığı dersinin öğretmenlerin bu konuda gerekli eğitimi almadıklarından hedeflenen amaca ulaşılamadığını belirtmiştir. İngiltere’de medya okuryazarlığı eğitiminden sorumlu öğretmenlerin medya okuryazarlığı eğitimi konusunda lisans düzeyinde eğitim aldıkları, Türkiye’deki öğretmenlerinse yalnızca kısa süreli hizmet içi eğitime katıldıklarını tespit etmiştir.

Alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin medya okuryazarlığı konusunda yetiştirip geliştirmenin önemi vurgulanmakta ve öğretmen yetiştirme programlarında medya okuryazarlık becerilerine yer verilmeye başlandığı görülmektedir (Almenara ve Liano, 2011; Dezuanni, Kapitzke, ve Iyer, 2010; Hobbs, 2010; Peterson ve Knowles, 2009; Robertson ve Hughes, 2011; UNESCO, 2011). Ancak Türkiye’de birkaç eğitim fakültesi hariç, öğretmen adaylarının medya okuryazarlıklarının geliştirilmesi ve desteklenmesi yönünde bir uygulama bulunmamakta, bu dersi veren öğretmenlerde kısa bir hizmet içi eğitime tabii tutulmakta veya göz ardı edilmektedir.

Eğitim fakültelerinde ve yükseköğretimde medya okuryazarlığı bilgi/beceirilerine yer verilmesi gerekmektedir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarında medya okuryazarlığına yer verilmemekte veya bazı ilgili derslerin içerisinde örtük olarak değinilmektedir. Son yıllarda bu konuda bazı üniversitelerde lisans düzeyinde seçmeli ders olarak sunulmaya başlansa da öğretmen yetiştirme programları genelinde halen yeteri kadar önem görmemektedir.

Araştırmanın amacında daha önceki verilerden yararlanarak tasarlanıp uygulanan Medya Okuryazarlık Eğitim Programının öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini yükselttiği ve medya okuryazarlık düzeylerine olumlu katkılar sağladığı bilimsel ve istatistiksel yöntemlerle ispatlanmıştır.

Aynı zamanda öğretmen adaylarından üçer haftalık sürelerle elde edilen program değerlendirme formlarıyla eğitim programının aksayan, eksiklik olarak görülen kısımlarına dair veriler toplanarak uygulanan programın daha etkin değerlendirilmesi yapılmaya çalışılmıştır. Öğretmen adayları genel olarak uygulanan programın kazanımlar için ayrılan haftalık ders saatini yeterli bulmuşlardır. Programda yer alan kazanımları genel olarak kendilerine uygun bulmuşlar, programı içerik yoğunluğu açısından yeterli kabul etmişlerdir. Programda yer alan konulara ayrılan haftalık ders saatini yeterli kabul etmişler, programı içerik uygunluğu açısından uygun olarak görmüşlerdir. Öğretmen adayları genel olarak programı öğrenme/öğretme açısından değerlendirdiklerinde faydalı ve

verimli olarak ifade ederlerken, uygulanan etkinlikleri değerlendirirken faydalı ve verimli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Programı lme/değerlendirme açısından faydalı bulmuşlardır. Programda değişiklik yapılıp yapılmaması noktasında genel olarak değişiklik yapılmasına gerek olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları programın olumlu yönleri için genel olarak öğretici olduğunu, farklı bakış açısı kazandırdığını dile getirmişlerdir. Öğretmen adayları genel olarak programa ait bir sınırlılık olmadığını dile getirirken sınıf ortamından kaynaklanan teknolojik sınırlılıklardan bahsedilmiştir. Öğretmen adaylarının genel olarak programa yönelik görüşleri faydalı ve gerekli olduğu yönünde şekillenmiştir.

Bu sonuçların ışığında medya okuryazarlığı ğretmen eğitiminde önemle durulması gereken bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmada; tasarlanıp, uygulanan ve değerlendirilmesi yapılan Medya Okuryazarlığı Eğitim Programı etkili olmuştur. Benzer araştırmalarda da kullanılması ve uygulanması fayda sağlayacaktır.

İletişim ve medya araçlarında yaşanan değişime uygun olarak ğretmen adaylarının medya okuryazarı olarak yetişmeleri için ğretmen eğitim programlarında yeni stratejiler işe koyulmalıdır. Eğitim fakültelerinin programlarında medya okuryazarlığı kavramı acilen ğretim süreçlerinde uygulanmaya konulmalı ve bu alana ait yeterlilikler oluşturulmalıdır.

Kaynakça

- Adams, D. M., & Hamm, M. (2006). *Media and literacy (3rd ed.)*. Springfield, Illinois, Usa: Charles C Thomas.
- Almenara, J. C., & Liano, S. G. (2011). *Media literacy in the initial teacher education*. Education XXI, 14(1), 59-89.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı.
- Balci, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A.
- Bilici, İ. E. (2011). *Türkiye'de ortaöğretimde medya okuryazarlığı dersi için bir model önerisi*. Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Kayseri.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, E. (2010). *İngiltere ve Türkiye'deki ilköğretim medya okuryazarlığı eğitimi program ve uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Dezuanni, M., Kapitzke, C., & Iyer, R. (2010). *Copyright, digital media literacies and preservice teacher education*. Digital Culture and Education, 2(2), 201-217.
- Duncan, B. (1989). Media literacy at the crossroads: Some issues, probes, and questions. *History and Social Science Teacher*, 24(4), 205-9.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- Hobbs, R. (2004). Medya okuryazarlığı hareketinde yedi büyük tartışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 122-140.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. Washington: The Aspen Institute.
- Hobbs, R. (2011). *Digital and media literacy*. California: Sage Publications.
- Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde uygulanan toplam kalite yönetim sürecinde göz ardı edilen unsurlardan "tky merkez" ve "eğitim programları". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 163-188.
- Kansızoğlu, H. B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının medya okuryazarlığı dersine yönelik görüşleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 15(2), 469-486. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol15say2/v15s2m11.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karataş, A. (2008). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kellner, D., & Share, J. (2007). *Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education*. In D. Macedo & S.R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (pp. 3-23). New York: Peter Lang.
- Kıncal, R. Y. (2007). *Media literacy as a means of perceiving globalization*. ISA RC, 47.

- Kıncal, R.Y., & Kartal, O.Y. (2010, May). *A comparative evaluation of the media literacy levels of the final-year students in the faculty of education and high school*. Paper presented in Global Learn Asia Pacific, Penang, Malaysia.
- Koltay, T. (2011). *The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy*. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221.
- Kubey, R. (2001). *Media literacy in the information age, current perspectives*. New Jersey: Transaction.
- Mihailidis, P., & Hiebert, R.E. (2005) Media literacy in journalism education curriculum. *Academic Exchange Quarterly*, 9(3),162–166.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Papaioannou, T. (2011). Assessing digital media literacy among youth through their use of social networking sites. *Revista de Informatică Socială*, 8 (15).
- Peterson, A., & Knowles, C. (2009). Active citizenship: a preliminary study into student teacher understandings. *Educational Research*, 51(1), 39-59.
- Potter, W. J. (2005). *Media Literacy*. California, USA: Sage.
- Potter, W. J. (2013). Review of literature on media literacy. *Sociology Compass*, 7(6), 417-435.
- Robertson, L., & Hughes, J. M. (2011). Investigating pre-service teachers' understandings of critical media literacy. *Language and Literacy*, 13(2), 37-53.
- Scharrer, E. (2002). Making a case for media literacy in the curriculum: Outcomes and assessment. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 46(4), 354-358.
- Schwarz, G. (2001). Literacy expanded: The rol of media literacy in teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 28(2), 111-119.
- UNESCO. (2011). *Community media: a good practice handbook*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Wallis, R., & Buckingham, D. (2016). Media literacy: the UK's undead cultural policy. *International Journal of Cultural Policy*, 1-16.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İLKOKULLARDAKİ OKUL GÜVENLİĞİNE İLİŞKİN GÖZLEMLERİ

Mehmet Metin ARSLAN¹

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasına gittikleri ilkokullarda okul güvenliği kapsamındaki gözlemlerini değerlendirmektir. Söz konusu bu amaç "güvenli okul" ve "koruyucu güvenlik önlemleri" kapsamında iki alt problem olarak incelenmiştir. Nitel bir çalışma olan araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıfta öğrenim gören 27 öğretmen adayıdır. Araştırmada toplanan gözlem verileri betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın dikkat çeken bazı sonuçları şöyle özetlenebilir: Katılımcıların, a) okul dâhili alanlarında nöbetçi öğretmenlerin görev tanımlarını farklı yorumladıkları, görevlerini yeterince yerine getirmediikleri, b) okul binası ve eklentilerinin temizlik ve hijyen koşulları konusunda büyük bölümünün olumsuz algı içerisinde olduğu, c) yangın ve doğal afet konusunda okulların genelinin yetersiz olduğu, ayrıca acil duruma uygun donanım malzemelerinin bulunmadığı, ç) engelli öğrenciler için yapılması gereken düzenlemelerin yetersiz olduğu ve bazı okullarda bu konuda hiç düzenleme yapılmadığı, d) okul çevresinde öğrenci sağlığını tehdit edecek hususlara dikkat edilmediği, e) bütün okullarda kamera sisteminin olduğu ancak bu sistemlerin uygun donatıma ve teknolojiye sahip olmadığı yönünde tespitleri vardır.

Anahtar Kelimeler: Okul Güvenliği, Koruyucu Güvenlik Önlemleri, Güvenli Okul, Sınıf Öğretmeni

Observations of Classroom Teacher Candidates on School Safety in Primary Schools

Abstract

The aim of this study was to assess the observations of primary school teacher candidates on school security in primary schools where they carry out their teaching applications. This subject was examined as two sub-problems in the scope of "safe school" and "protective security measures". The study group of this qualitative study consisted of 27 teacher candidates who are studying in their final year at the Kırıkkale University Education Faculty Classroom Teaching Department in the spring semester of 2017-2018 academic year. The data of the observation in the study were evaluated using descriptive analysis method. Some remarkable results of the study can be summarized as follows: The candidates have determined and reported that a) teachers on monitoring duty in the school premises interpreted their duty descriptions differently and did not fulfill their duties adequately, b) the majority of the schools and their additional facilities were inadequate in terms of cleanliness and hygiene conditions, c) the schools in general lack in terms of the precautions regarding fire and natural disasters, and the schools lack the materials and equipment required for cases of emergency d) the regulations for students with disabilities were inadequate in some schools and t even there were no regulations in some schools, e) no attention was given to threats to students' health at the school neighborhoods, e) all schools have a camera system, however these systems lack the proper equipment and technology.

Keywords: School Security, Protective Safety Measures, Safe School, Classroom Teacher

1 Doç. Dr. Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, mehmetmetinarслан1@gmail.com

Giriş

Okul güvenliği, toplumsal ve düşünsel gelişim süreciyle olgunlaşan, eğitim alanında değişik boyutlarıyla tartışma konusu yapılan önemli bir kavramdır. Günümüzde bu kavram, toplumsal yaşamdaki değişimler, sosyoekonomik yapıda yaşanan dönüşümler ve artan yaşam beklentileri sonucu okul örgütünü etkileyebilen bir özellik kazanmıştır. Okulların paydaşlarınca “güvenli” kavramının anlamlı olabilmesi için söz konusu bu kavram en geniş kapsamda yorumlanmaktadır. Bu nedenle güvenli okullar; okul paydaşlarının hem bireysel hem de kolektif olarak fiziksel, duygusal ve sosyal yaşamını destekleyen özel bir çevre olarak görülmeyle birlikte, etki alanı yetki alanından daha geniş ve çevresiyle etkileşen açık ve toplumsal örgütlerdir.

Son yıllarda okul güvenliğinin boyutları ve eğitim sistemlerinin bu konudaki stratejik hedefleri kapsamında yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalarda, sistematik bir güvenlik yaklaşımı benimsenmektedir. Gelişmiş ülkeler, okullarda güvenli bir ortamın, etkili öğretim ve öğrenim için bir ön koşul olduğu düşüncesinden hareketle araştırmalar yapmakta ve çözüm önerileri geliştirmektedirler. Türkiye’de ise bu sorun örgütsel ve yönetsel olarak genellikle fiziksel güvenlik ve asayiş kavramları çerçevesinde ele alınmaktadır. Yapılan hukuki düzenlemelerle fiziksel güvenlik anlayışı biçimsel özelliklere indirgenmekte ve kişi koruma odaklı güvenlik anlayışı esas alınmaktadır (Akyol, 2015; TEDMEM, 2016; Arslan, 2018).

Okul güvenliği konulu araştırmalara bakıldığında, çalışmaların ulusal ve uluslararası alanda arttığı görülmektedir. Diaz-Vicario (2017) eğitim kurumlarında okul güvenliğini destekleyen eylemleri tanımlamak ve analiz etmek amaçlı gerçekleştirdiği çalışmada, güvenli ortamlar sağlamanın, sadece fiziksel koşullara dikkat etmeyi veya risk önleme ile ilgili yükümlülükleri yerine getirmeyi değil, kapsamlı bir okul güvenliği yönetimi için eğitim yönetiminin tüm paydaşlarının dahil olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bir başka çalışmada Xaba (2014), okul ortamını güvenceye alarak güvenli koşulların oluşturulmasını, okul tesislerinin bakımını ve okulun tüm alanlarının sürekli olarak gözlemlenmesini ve izlenmesini savunmaktadır.

Kuramsal anlamda okul güvenliği kavramı, koruyucu güvenlik önlemleriyle risk unsurlarını azaltmaya çalışmakta ve okulu cazibe merkezi hâline getirerek okulun gelişmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır (Çankaya, 2009). “Güvenli okul” ve “koruyucu güvenlik önlemleri”, eğitim toplumu için her zaman ilgi ve kaygı duyulan temaların başında gelmektedir. Türkiye’deki okul güvenliği olgusunun gelişimine bakıldığında “okul yönetimi” kapsamında güvenli okulun gelişimi yönünde çeşitli araçlar üretilmiştir. Bu çerçevede okullardaki koruyucu güvenlik önlemleri önem kazanmıştır. Okul güvenliğinin çok boyutlu bir nitelik taşıdığı düşünüldüğünde, özellikle okullarda risk oluşturabilecek çeşitli durum-

lara yönelik güvenlik planlarının hazırlanıp güncellenmesi önem taşımaktadır. Eğitim sistemiyle etkileşen sağlık, ulaşım, güvenlik sistemleri ile yerel yönetimlerin konu ile ilgili çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Bu duruma örnek olarak Samsun ilinde Güvenli Okul Yaşanabilir Kent Projesi (GOYKEP) kapsamında Samsun İl Emniyet Müdürlüğü'nün koordinasyonu ile bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmada okul güvenliğinin tek başına okul yönetiminin ve eğitimcilerin çözebileceği bir sorun olmadığı; okul güvenliğinin sağlanması hususunda polis seçeneğinin yanı sıra ailelerin, öğrencilerin ve okul yönetimlerinin özel güvenlik hizmetlerini oldukça etkili bir yöntem olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (GOYKEP, 2013). IX. Milli Eğitim Şurası'nda (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014) tartışılarak kamuoyunun gündemine taşınan "Okul Güvenliği" konusuna yönelik kararlar değerlendirildiğinde son yıllarda güvenli okul kavramının milli eğitimin gündeminde yer aldığı ve konu ile ilgili çeşitli araştırmalar yapıldığı dikkat çekmektedir (Arslan,2018). Bu konunun bazı siyasi oluşumların ve öğretmen sendikalarının da gündeminde yer aldığı görülmektedir(Altınışık ve Songür, 2016).

Akyol (2015), "Okul Güvenliği İle İlgili Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılan Çalışmaların İncelenmesi" başlıklı araştırmasında, okul güvenliğini fiziksel ve psikolojik açıdan incelemiş ve şu sonuçlara ulaşmıştır:

- ❖ Okulda ve okul çevresinde satılan gıdalar tam olarak güvenilir değildir. Bu konudaki denetimler yetersizdir.
- ❖ Okuldaki güvenlik görevlileri güvenliği sağlamada yetersiz kalmaktadır.
- ❖ Okullar olağanüstü durumlara yeterince hazır değildir. Fiziksel güvenlik önlemleri alınmasına rağmen psikolojik güvenlik önlemleri hakkında önemli bir önlem alınmamaktadır.
- ❖ Öğrenciler yaşanan şiddet olaylarını öğretmenler ile paylaşmada sorun yaşamaktadırlar.

Gülbaz (2016) tarafından Ankara ilinde gerçekleştirilen "İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Okul Güvenliğine İlişkin Görüşleri" konulu çalışmada toplanan verilerin analizi ile ulaşılan sonuçlar;

- ❖ *Fiziki güvenlik* ile ilgili olarak okul giriş çıkış kapılarının yetersiz olduğu, yangın çıkış kapılarının bulunmadığını, bahçe duvarlarının yetersiz olduğu,
- ❖ *Şiddet* boyutunda; bir kısım öğretmen tarafından öğrencilere sözel, fiziksel ve psikolojik şiddet uygulandığı ve öğrenciler arasındaki şiddet olaylarının ise aileden kaynaklandığı,
- ❖ *Ulaşım güvenliği* konusunda ise okul servislerinin yönetmeliklere uygun olmadığı,

- ❖ *Beslenme ve gıda güvenliği* boyutunda kantinlerin sağlığa uygun olmayan besinler sattığı, velilerin beslenme sağlığı konusunda bilinç düzeylerinin düşük olduğu,
- ❖ *Okul dışı tehditlere* ilişkin ise okullara giriş çıkışlarda kayıt tutulmadığı, kamera sistemlerinin kör noktalarda olduğu, okulların büyük bir kısmında güvenlik görevlisi bulunmadığı, nöbetçi öğretmen uygulamasının yeterli olmadığı,
- ❖ *Doğal afetler ve yangın güvenliği* boyutunda ise okulların doğal afet ve yangın gibi felakete hazır olmadığı, bu konudaki eğitim ve tatbikatların yetersiz olduğu şeklinde özetlenebilir.

“Okul Yönetiminde Okul Güvenliğini Sağlamak İçin Yapılan Uygulamalar” konusunda, öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerinin alındığı karma yöntem kullanılan bir araştırmanın ise dikkat çeken sonuçları şunlardır (Karakütük, Özdoğan Özbal ve Sağlam, 2017): Okul güvenlik sistemleri arasında “güvenlik kamera sistemi” ve “internet üzerinden okulu gözleyebilmenin” en çok uygulanan güvenlik sistemi olduğu belirlenmiştir. Okul yönetimleri, kamera sistemlerini, en çok “okul dışından gelen kişileri belirlemek ve bunların okul içindeki davranışlarını izlemek” ile “öğrenciler arasında çıkan çatışmaları belirlemek” amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kameraların “öğretmenlerin derslere giriş-çıkış saatlerini takip etmek”, “davranışlarını ve derslerdeki performansını izlemek” amacıyla kullanıldığı da araştırma kapsamında ortaya çıkmıştır. Kameraların öğretim ortamlarında ve öğretmenlerin denetimi amacıyla kullanılması araştırmacılarca tartışılması gereken bir konu olarak görülmüştür. Ayrıca okulların güvenliği konusunda okul yönetimi ile öğretmenlerin ortak karar almaları ve birlikte hareket etmeleri konusunda okul yöneticilerinin öncü olmalarına dikkat çekilmiştir.

“Ortaöğretim Okullarındaki Sınıf Başkanlarının *Güvenli Okul Algısı*” konulu çalışmada okul güvenliği olgusu, lise sınıf başkanlarının bakış açıları ile irdelenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında “Güvenli bir okul ortamı sizin için ne derece önem taşımaktadır?” sorusuna katılımcılar genel olarak okulun fiziksel, sosyal ve psikolojik ortamlarını sorunlu olarak görmektedirler. Güvenli okul iklimi oluşturmada bu ortamlardaki mevcut sorunların çözümünün önemine işaret etmektedirler. Katılımcılar okul yönetimine, çalışanlarına ve öğrencilere düşen görevlerin neler olabileceğine yönelik soruda ise veli-okul iş birliğine dikkat çekmişlerdir. Katılımcılardan bazıları okulun çevresinden kaynaklanan risklere vurgu yapmışlardır (Arslan, 2018).

Delice (2018), “Koruyucu Güvenlik Önlemlerine Yönelik Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri” konulu yüksek lisans tez çalışmasında genel olarak ulaşılan sonuçlar şunlardır: Okullar koruyucu güvenlik önlemlerine yönelik yapılan faaliyetleri takip etmemektedirler. Okullarda sivil savunma ile ilgili bilinç düzeyi çok düşüktür. Yöneticiler buldukları konuma binaen “Sorun yok fakat şöyle olabilirdi.” gibi subjektif cevaplar vermişlerdir.

Yukarıda verilen araştırmalarda ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde okul güvenliği ve okullarda koruyucu güvenlik önlemlerinin gerek eğitim sistemlerinin gerekse kamuoyunun gündemine taşındığı görülmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında gittikleri ilkokullarda okul güvenliği kapsamındaki gözlemlerini değerlendirmektir. Söz konusu bu amaç iki alt problem altında ele alınmaktadır: a) İlkokullar “güvenli okul” kapsamında güvenli ve sağlıklı okul ortamlarına ne kadar sahiptir? b) İlkokullardaki “koruyucu güvenlik önlemleri” kapsamındaki organizasyon ve yönetim uygulamaları nasıl tanımlanmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine ve yerinde incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışma ile incelenen ilkokullardaki okul güvenliği, sınıf öğretmeni adaylarının gözlemlerine dayalı olarak irdelenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları 2017-2018 Eğitim Öğretim yılı Bahar döneminde Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 4. Sınıf öğrencileri içerisinde (50) gönüllük esasına göre 27 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Çalışma grubu 18 kız ve 9 erkekten oluşmaktadır. Çalışmada, öğretmen adaylarının gözlemlerinin ortaya konması amaçlandığından, kişisel değişkenler araştırma kapsamında değerlendirilmemiştir.

Veri Toplama Aracı

Katılımcılardan Öğretmenlik uygulaması için gittikleri ilkokullarda okul güvenliği kapsamında gözlem yapmaları istenmiştir. Veriler gözlem tekniği ile toplanmıştır. Gözlem tekniği bir olgunun tamamı ya da bazı boyutlarının kendi doğal ortamları içinde gözlemlenerek verilerin toplanabilmesi için kullanılabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Gözlem tekniğinin yanı sıra yorumları desteklemek, araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla konu ile ilgili hukuki metinlere yönelik doküman incelemesi de yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin Analizi

Gözlem verileri, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz yönteminde katılımcılardan elde edilen veriler değiştirilmeksizin araştırmaya yanıtılır (Böke, 2014). Verilerin analizinde genel olarak şöyle bir yol izlenmiştir: Gözlem raporlarının her biri 1'den başlayarak numaralandırılmıştır. Çalışmaya katılan 27 öğretmen adayına isimlerine ve cinsiyetlerine bakılmaksızın birden yirmi yediye kadar numara verilmiştir. Bu numaralar katılımcılara aittir (K.1: birinci öğretmen adayı gibi.). Katılımcıların gözlem raporları araştırmanın alt problemleri çerçevesinde kodlanmıştır. Gözlem raporlarından doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, katılımcıların gözlemlerine dayalı olarak şu şekilde sunulabilir:

Güvenli Okula İlişkin Gözlemler

Bu alt probleme yönelik okul güvenliği kapsamında; okul paydaşlarının ev ile okul arasında okul yolu, okul giriş çıkışları ve çevresinin güvenliği, taşıma yolu ile eğitime erişim, okul çevresinde öğrenci sağlığı ve güvenliği açısından risk oluşturabilecek maddelerin satılması, okul çevresinin risk analizinin yapıp yapılmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda gözlem raporlarında dikkat çeken bazı ifadeler şunlardır:

Okul bahçesinde çocukların beden eğitimi derslerinde olası kazalara yol açabilecek bazı durumlar vardır. Bahçenin zemini beton olup kırılmış durumdadır. Bu da öğrencilerin kayıp düşmesine ve yaralanmasına neden olabilir(K.2).

Öğrenciler okul çıkışında servislere binerken nöbetçi öğretmenler tarafından gözetilmemektedir. Ayrıca servis görevlisi de öğrencilere yardımcı olmamaktadır (K.5).

Okul çevresinde herhangi bir trafik işaret levhası bulunmuyor. Yaya geçidi çizgileri, okul yolu levhası yok. Çok fazla araç olduğundan okul çevresi, öğrenciler için güvenli ortam değil (K.7).

Okul çıkışında çift yönlü yol var ve çok tehlikeli. Okulun ilerisinde okul yolu levhası bulunmuyor. Okulun kapısı her zaman açık ve güvenlik bulunmuyor. Öğrenciler istedikleri zaman dışarı çıkabilir. Okul araç park yeri güvensiz. Araçlar, öğrenciler arasından geçerek okul bahçesindeki park yerine geçiyor (K.8).

Okulun servisi var, servis şoförü öğrenciler arasından geçerek içeri giriyor. Bahçede servis alanları yok (K.9).

Özellikle öğlen arasında okulda kantin olmadığı için öğrenciler arabaların geçtiği yoldan karşıya geçmektedirler. Bu yolda kırmızı ışık ve herhangi bir işaret tabelası yoktur (K.11).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokullardaki Okul Güvenliğine İlişkin Gözlemleri

Okul yol kenarındadır. Okula geçiş için herhangi bir yaya geçidi, üst geçit veya trafik lambası bulunmamaktadır. Okula servisle gelen öğrenciler mevcuttur lakin servis iniş ve binişlerinde herhangi bir güvenlik önlemi alınmamaktadır. Öğrenciler servis iniş ve binişlerinde yola çıkabilir ve istenmeyen olaylarla karşılaşabilirler(K.13).

Okul dışını değerlendirmek gerekirse okulun bence en tehlikeli kısmı burası. Şöyle durum var ki; okulun bahçesinden çıktığımızda bizi karşılayan iki yönlü bir yol mevcut. Yolun hemen karşısında bazı öğrencilerin yaşadığı konutlar var. Öğrenciler ders zili çalıp evlerine dağılacakları zaman, oldukça dikkatsiz bir şekilde karşıdan karşıya geçiyorlar (K.14).

Okul mahallenin alçakta, çukurda kalan bir yerinde bulunmaktadır. Okulun hemen önünde yokuş aşağı yüksek bir yol var ve bu yol ile ilgili herhangi bir önleyici korkuluk, rampa veya levha bulunmamaktadır (K.21).

Okulun çevresinde bir su kanalı bulunmaktadır. Bu durum da okul yolu ve çevresinin güvenliğini tehdit etmektedir (K.22).

Okul çevresinde yokuşlar vardır ve bu yokuşlar öğrencilerin okula gidiş gelişlerinde tehlike oluşturmaktadır. Özellikle kış aylarında öğrencilerin buralarda düşüp yaralanma riski vardır (K.25).

Okulda kantin olmadığı için okulun karşısındaki bakkaldan alışveriş yapmak durumunda kalmaktadırlar. Bu da öğrencilerin güvenliklerini tehdit ediyor (K.27).

Katılımcıların güvenli okul tanımlamalarında; a) okul yolunun trafik güvenliği bakımından riskleri olduğunu, b) öğrencilerin teneffüslerde okul dışındaki bakkallardan kontrolsüz ürün aldıklarını, c) okulların çevresinin risk analizinin genellikle yapılmadığını öne çıkardıkları görülmektedir.

Koruyucu Güvenlik Önlemlerine İlişkin Gözlemler

Okullarda güvenli ortamın sağlanmasına yönelik okul bina ve eklentilerinde, çevresinde eğitim ve öğretim ortamlarındaki tehlike ve risklere karşı önleyici tedbirler alınması zorunludur. Koruyucu güvenlik önlemleri olarak okul giriş çıkışlarında öğrencilerin ve ziyaretçilerin kontrolü, okul içi ve bahçe nöbet hizmetleri, güvenliği sağlamaya yönelik bina içi bilgilendirme ve yönlendirme levhaları, tahliye ve acil çıkış planları, ilk yardım malzemeleri, her türlü afet ve acil duruma karşı önlemler, temizlik ve hijyen koşulları, bina ve eklentilerdeki kamera ve alarm sistemleri konusunda katılımcıların gözlemleri şöyledir:

Okula taşınmalı eğitimle gelen pek çok öğrenci var. Bu öğrencilere devlet tarafından yemek veriliyor. Okulun arka bahçesinde yemek yiyen bu öğrenciler hijyen ve temizlik kurallarına aykırı bir ortamda kirli masa ve sandalyelerde, kirli eşyalarla yemek yiyorlar. Tuvaletlerin bulunduğu koridorda sinekler geziniyor ve rahatsız edici bir koku var (K.1).

Okulda kamera sistemi sadece binanın içerisinde koridorları ve giriş kapısını izlemek için kullanılıyor. Nöbetçi müdür yardımcısının odasında kameraların görüntüsünün iz-

lendiği ekran var. Müdür yardımcısı buradan okula girip çıkanları, öğrencilerin davranışlarını, öğretmenlerin derse giriş çıkışlarını izliyor(K.3).

Staj okulunda merdivenler çok dar, iki kişinin yan yana yürümesi zor. Okul koridorları da yeterli genişlikte değil (K.4).

Okulun bahçe kapısı kapatılmıyor, öğrenciler teneffüslerde okul dışına çıkıyorlar. Nöbetçi öğretmen sadece ön bahçe ile ilgileniyor. Arka bahçeyi kontrol eden öğretmen veya görevli yok (K.7).

Engelli öğrenciler için merdivenlerde rampa yok, ama tuvalet var. Okulda engelliler için asansör bulunmamakta. Okulda yangın tüpü ve ilk yardım dolabı yok. Yangın, deprem gibi afet durumlarına yönelik hiçbir önlem alınmamış (K.8).

Tuvaletlerin hijyenik olduğunu kesinlikle düşünmüyorum. Okul tuvaletleri berbat durumda, temizlik malzemeleri (peçete, sabun) bulunmuyor (K.9).

Engelli öğrenciler için merdivenlerde rampa ve uygun tuvalet yok. Bir de okulumuzun tuvaletleri ve lavaboları eskimiş ve yerlerinden oynuyor, her an öğrencilerin üzerine düşebilir(K.10).

Okulun yangın tüpü biri öğretmenler odasında, diğeri girişte memur odasında bulunmaktadır. Yangın merdiveni yoktur, yangın anında içerdekiler giriş kapısından çıkmak zorundadır. Engelli öğrenciler için merdivenlerde rampa ve asansör yoktur. Ailesi engelli öğrenciyi merdivenlerden çıkarmak zorundadır (K.12).

Merdivenler dardır. Öğrenciler iniş ve çıkışlarda birbirini itmektedir. Koridorlar karanlık ve yeterince temiz değildir. Okulda yangına karşı hiçbir önlem yoktur. Yangın merdiveni ve acil çıkış yeri yoktur (K.13).

Okulun zemin katında öğrenciler için yemekhane yer alıyor. Yemekhanenin yan tarafında kazan dairesi bulunmaktadır. Kazan dairesi oldukça güvensiz ve riskli bir bölümdür (K.14).

Sınıf içerisinde bulunan prizlerde kapak yok ve çocuk koruması da bulunmamaktadır. Dolaplar duvara monteli değildir. Sınıf kapıları içeri açılmaktadır (K.15).

Pencereler öğrencilere göre yüksekte değil ve herhangi bir kilit uygulaması da yok. Prizlerde çocuk emniyeti yok (K.16).

Okulun fiziki yapısı hemen hemen bir facia. Okulda öğrencilerin güvenliği için alınan hiçbir önlem görmedim. Prizler öğrencilerin çok rahat erişebileceği yerlerde ve hiçbir koruması yok. Pencereler de öğrencilerin ulaşabileceği seviyede ve koruması yok (K.17).

Sınıflarda üçlü prizler bulunuyor. Bu prizler ve kabloları yerlerde ve açık bir şekilde duruyor. Güvenli olduğunu düşünmüyorum (K.18).

Deprem gibi doğal afetlerin yanında yangın vb. durumlarda okulun çok katlı olması sebebiyle güvenlik problemi yaşanabilir acil durumlarda okulun hemen boşaltılması zaman alabilir. Okul bir kantine sahip ancak kantinde daha sağlıklı yiyecekler satılabilir. Genellikle abur cubur tarzı yiyecekler var (K.22).

Temizlik konusunda da ciddi zafiyet var. Öğrenci tuvaletleri girilmeyecek kadar kötü kokuyor. Okul kantininde sağlıksız akla neler gelirse mevcut (K.23).

Yangın söndürme tüpleri ve kovaları ile yangın sireni düğmesi yoktur. Okulda yangın merdiveni ve acil çıkış kapısı da yoktur (K.24).

Kantinde satılan yiyecek ve içeceklerin gıda yönetmeliğine uygun standartlarda olduğunu düşünmüyorum. Birçok marka hiç duyulmamış, kalitesiz ve ucuz markalar. İlk yardım dolapları sadece bazı sınıflarda bulunuyor (K.26).

Okullarda okul bina ve eklentilerinde, güvenli ortamın sağlanmasına yönelik tehlike ve risklere karşı önleyici tedbirler alınması konusunda, koruyucu güvenlik önlemlerinin yetersiz olduğu katılımcılarca açıkça belirtilmektedir. Okul dâhili alanının güvenliği, nöbet hizmetleri, ilk yardım malzemeleri, her türlü afet ve acil duruma karşı önlemler, kantin yemekhane ve hizmet alanlarının temizlik ve hijyen koşulları, kamera ve alarm sistemleri ve engelli öğrencilerle ilgili düzenlemeler konusunda katılımcılar endişelerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların çoğunluğu okullarda koruyucu güvenlik önlemlerinin önemi konusunda pozitif bir tutuma sahiptir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul güvenliğine ilişkin gözlemler incelendiğinde, tanımların genelde okul yolunun, okul giriş çıkışları ve çevresinin güvenliği üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu gözlemlerinde öğretmen adayı olarak okul güvenliğini toplumsal bir olgu, okul yönetimini toplumsal bir gerçeklik olduğunu dikkate alarak “*güvenli okul*” düşüncesini bireysel ekseninde tartışma imkânı bulmuşlardır. Yapılan gözlemlerde okul güvenliğinin etkili öğretim ve öğrenim için bir ön koşul olduğu düşüncesinden hareketle risk unsurlarını azaltmaya çalışmak ve okulu cazibe merkezi haline getirerek okulun gelişmesine katkı sağlamak düşüncesi ön plandadır (Butcher ve Manning, 2005; Çankaya, 2009; Arslan, 2018).

Katılımcılar, zamanlarının büyük bir kısmını okullarda geçiren öğrencilerin okullarının korunaklı, güvenli ve korkmadan hareket edebilecekleri yerler olması gerektiğini düşünmektedirler. Bunun için (a) okul giriş ve çıkışların kontrolü, (b) okul çevre trafiğinin emniyet birimlerince koordineli olarak düzenlenmesi, (c) okul bina ve eklentileri ile yakın çevresinin risk analizleri yapılarak tehlike oluşturan durumların ortadan kaldırılması, (ç) okul bahçelerinin oyun, spor araç ve gereçlerinin tehlike oluşturmayacak şekilde tanzim edilmesi, (d) okul çevresinde öğrenci sağlığını tehdit edecek hususlarla mücadele için yerel ve ilgili kurum/kuruluşlarla işbirliği yapılması, (e) taşıma yolu ile eğitime erişim araçlarının kontrolüne gerekli özenin gösterilmesi konusunda görüş bildirmişlerdir.

Çalışma grubundaki öğretmen adayları, okul giriş çıkışlarında öğrencilerin ve ziyaretçilerin kontrolü, okul içi ve bahçe nöbet hizmetleri konusunda iki farklı yaklaşım ortaya koymuştur. Öğretmenlerin nöbet görevleri ilgili yönetmelikle “Nöbetlerde uyulması gereken esaslar öğretmenler kurulunda görüşülerek okul yönetimince nöbetçi öğretmen görev talimatnamesi hazırlanır. Bu talimatname, öğretmenlere yazılı olarak duyurulur.” (MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, md.44) olarak düzenlenmiştir. Okul dâhili alanlarından söz konusu yönetmeliğe göre nöbetçi öğretmenlerin sorumlu olması gerekmektedir. Katılımcılar bu durumu değerlendirirken bazıları okul giriş çıkışlarının kontrolsüz olduğunu, nöbetçi öğretmenlerin görev tanımlarını farklı yorumladıklarını, görevlerini yeterince yerine getirmediklerini belirtmektedirler. Bazı katılımcılar ise bu durumu okullardaki okul güvenlik görevlisinin eksikliğine bağlamaktadır. Bu konudaki bulgu ve sonuçlar Ayyıldız ve Akın (2016) ile Özbilen ve Günay (2017) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Okul binası ve eklentilerinin temizlik ve hijyen koşulları konusunda öğretmen adaylarının büyük bölümü olumsuz algı içerisindeydi. Bu olumsuz durumun kantin, yemekhane, derslik, tuvalet ve lavabolarda görüldüğü belirtilmektedir. Bazı bulaşıcı hastalıklar ile gıda zehirlenmelerinin kaynağı okulun bu bölümlerindeki temizlik ve hijyen sorunlarına katılımcılarca çekilen dikkat, Bayındır ve Özel’in (2016) İlkokul Öğrencilerinin Tuvaletleri Hijyenik Kullanma Durumlarını Belirleme konulu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca, “temizlik ve hijyen koşullarının sağlanması yönünde gerekli tedbirlerin alınması” hususunda, Milli Eğitim Bakanlığının 26.04.2018 tarih 2018/10 sayılı “Okullarda Güvenlik Önlemlerinin Alınması” genelgesi dikkate alındığında mevcut uygulamaların yetersiz olduğu söylenebilir.

Okullarda koruyucu güvenlik uygulamalarından ilk yardım malzemeleri ile her türlü afet ve acil duruma karşı alınan önlemlere yönelik öğretmen adaylarının gözlem ve yorumları dikkat çekicidir. Söz konusu okullardaki koruyucu güvenlik önlemlerine yönelik uygulamalara bakıldığında kimi katılımcılar ilk yardım dolabının bazı sınıflarda olduğu bazıları olmadığı, okul içinde görünürde ilk yardım dolabı ve çantasının zorunlu olduğu hâlde bulundurulmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca var olan ilk yardım dolaplarındaki malzemelerin de kullanılamaz durumda olduğuna işaret etmektedirler. Yangın ve doğal afet konusunda okulların genelinin yetersiz olduğu, çok az sayıdaki okulda, okul yönetimince bu konuya önem verildiği ifade edilmektedir. Okullarda acil duruma uygun donanım malzemelerinin bulunmadığı da katılımcılar tarafından tespit edilmiştir. Bu durum koruyucu güvenlik önlemlerinin genelde yetersiz, yapılan acil durum eylem planlarını uygulanabilir olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Bu konuyu da MEB’in 26.04.2018 tarih 2018/10 sayılı genelgesine göre değerlendirdiğimizde uygulamaların yetersiz olduğu görülmektedir.

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik koruyucu ve önleyici çalışmalar değerlendirildiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun olumsuz görüş bildirmesi dikkat çekicidir. Engelli öğrenciler için yapılması gereken düzenlemelerin yetersiz olduğu ve bazı okullarda bu konuda hiç düzenleme yapılmadığı dile getirilmektedir.

Okul çevresinde öğrenci sağlığını tehdit edecek hususlara dikkat edilmediği, kantinlerin ve kantini olmayan okulların çevresindeki alışveriş yerlerinin öğrenciye sattıkları ürünlerin kontrolsüz olduğu katılımcılarca belirtilmektedir. Söz konusu bu yerlerde öğrenci sağlığını tehdit edecek ürünlerin kontrolü için yerel ve ilgili kurum/ kuruluşlarla iş birliği yapılmasının önemine dikkat çekilmektedir. Turhan ve Turan (2012) tarafından gerçekleştirilen "Ortaöğretim Kurumlarında Güvenlik" konulu araştırmada elde edilen "Okul kantinlerinde ve okul çevresinde satılan gıdaların güvenilir olmadığı ve kantin denetimlerin yetersiz olduğu," sonucu araştırmanın bu konudaki sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların bütün okullarda kamera sisteminin olduğu ancak bazı okulların bu sistemlerinin uygun teknolojiye sahip olmadığı yönünde tespitleri vardır. Bu sistemlerin kent güvenlik yönetim sistemi ile entegrasyonu bulunmamaktadır. Kameraların okul dışından gelen kişileri belirlemek, öğretmen ve öğrenci davranışlarını izlemek amacıyla kullanıldığı da katılımcılarca vurgulanmaktadır. Bu bulgu ve sonuçlar, Karakütük, Özdoğan Özbal ve Sağlam'ın (2017) araştırmasının sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Okullarda güvenli bir ortamın oluşturulması için gerekli koruyucu ve önleyici tedbirler alınmalıdır.
2. Okulların çevre ve risk analizi yapılarak okul güvenliği eylem planlarının hazırlanması sağlanmalıdır.
3. Okul güvenliğini için yerel ve ilgili kurum/kuruluşlarla sürekli iş birliği ve koordinasyon sağlanmalıdır.
4. Okul çalışanları okul güvenliğine yönelik süreçlerin yönetilmesi hakkında bilgilendirilerek ilgili hukuki metinlerin hükümlerince okullarda gerekli tatbikatlar yapılmalıdır.
5. Öğretmen adaylarına "Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi" dersinde "okul güvenliği" ve "koruyucu güvenlik önlemleri" süreçlerinin neler olduğu hakkında hizmet öncesi bilgi verilmelidir.
6. Okullarda koruyucu güvenlik önlemleri ile ilgili hukuki metinlerin uygulanabilirliği araştırmacılar tarafından irdelenmelidir.

Kaynakça

- Akyol, Y.E. (2015). Okul güvenliği ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 1-12. <http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26087/274921>
- Altınışık, S. Songür, N. (2016). 2015 Genel Seçimlerinde Barajı Geçen Partilerin Eğitimin Niteliğine İlişkin Politikalarının. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-20. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/cybd/issue/34547/381693> Erişim tarihi: 25.07.2018
- Arslan, M. M. (2018). The “safe school” perception of class presidents in secondary school. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(2), 433-441. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/408/245>
- Ayyıldız, A., Akın, U (2016). Okul güvenliğinin sağlanmasında nöbetçi öğretmen uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 11/3 Winter 2016.
- Bayındır, B., Özel, A (2016). İlkokul öğrencilerinin tuvaletleri hijyenik kullanma durumlarını belirleme, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 2016, Sayı 6, Oca 2016 , Say. 41-47. Erişim tarihi: 25.06.2018
- Böke, K. (Edt.) (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Butcher, K. T., Manning, M. L. (2005). *Creating safe schools*. http://www.joannmaher.com/my_documents/courses_hs_english_012/unit_2/sidcra/resources/creatingsafeschools.pdf
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri (Geliştirilmiş 19. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çankaya, İ. H. (2009). Okul güvenliği üzerine teorik bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 97-103.
- Delice, O. E. (2018). *Koruyucu güvenlik önlemlerine yönelik okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Diaz-Vicario, A. (2017). Practices that promote comprehensive school safety. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. [Online]. 01, pp 304-312. Erişim tarihi: 15.06.2018
- Gülbaz, L. (2016). *İlkokul Yönetici Ve Öğretmenlerinin Okul Güvenliğine İlişkin Görüşleri*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara
- Güvenli Okul Yaşanabilir Kent Projesi. (GOYKEP) *Çalışma Grubu Raporu* (2013). <http://www.oka.org.tr/documents/g%c3%9cvenl%c4%b0%20okul.pdf>. Erişim Tarihi: 5.06.2018
- Karakütük, K., Özdoğan Özbal, E. ve Sağlam, A. (2017). Okul yönetiminde okul güvenliğini sağlamak için yapılan uygulamalar konusunda öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1214-1232. doi: 10.17860/mersinefd.343161
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). 19. *Milli eğitim şurası gündem konuları*. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_19.millieitmuraskarlar.pdf. Erişim Tarihi: 05.06.2018

- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. T: 26.07.2014, Sayı: 29744.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). "Okullarda Güvenlik Önlemlerinin Alınması" hususunda 26.04.2018 tarih 2018/10 sayılı genelge. <https://evraksorgu.meb.gov.tr>.
- Özbilen, F.M., Günay, G. (2017). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul nöbet görevine ilişkin görüşleri, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science* Yıl: 4, Sayı: 11, Haziran 2017, s. 141-157
- TEDMEM (2016). 19. Millî eğitim şûrasına ilişkin değerlendirmeler. <http://portal.ted.org.tr/yayinlar/19-uncu-milli-egitim-surasina-iliskin-degerlendirmeler.pdf>. Erişim Tarihi: 05.06.2018
- Turhan, M., & Turan, M. (2012). Ortaöğretim kurumlarında güvenlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* [Educational Administration: Theory and Practice], 18(1), 121-142.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Vol. 6). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Xaba, M. I. (2014). A holistic approach to safety and security at schools in South Africa. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(20), 1580 – 1589. Erişim Tarihi: 12.06.2018

MARKETING 4.0: IMPACTS OF TECHNOLOGICAL DEVELOPMENTS ON MARKETING ACTIVITIES¹

Hayriye Nur BAŞYAZICIOĞLU², Kurtuluş KARAMUSTAFA³

Abstract

Technological developments, which have transcended just being an innovation, have a profound influence on production processes and daily life of consumers by changing their habits and behaviors. Comparing the production technology and daily life of the 1950s with today, the changes are apparently noticed. Therefore, proceeding in a parallel manner with the changes in technology, marketing activities have converted to Marketing 4.0. Thus, in the light of literature, this study systematically aims to reveal the changes in marketing activities based on technological developments and to explain the distinctive features of each marketing stages. Hence, in this study firstly the changes in marketing activities are investigated in terms of changes in industry, markets and consumers. It is understood that marketing activities can be examined in four stages namely; Marketing 1.0, Marketing 2.0, Marketing 3.0 and Marketing 4.0. The differences of all stages are explained in detail. Finally, the transformation of marketing mix elements has been investigated based on technological developments. Thus, the relationship between technology and marketing has been addressed in a comprehensive manner.

Keywords: Marketing 1.0, Marketing 2.0, Marketing 3.0, Marketing 4.0, Marketing Mix

Pazarlama 4.0: Teknolojik Gelişmelerin Pazarlama Faaliyetlerine Etkileri

Öz

Teknik bir yenilik olmanın ötesine geçen teknolojik gelişmeler, tüketicilerin alışkanlıklarını ve davranışlarını değiştirmek suretiyle günlük hayatı derinden etkilemektedir. 1950'ler ile günümüzdeki günlük hayat kıyaslaması yapıldığında, bu değişimler açık bir şekilde görülmektedir. Bu nedenle pazarlama faaliyetleri de teknolojiadaki değişimlerle paralel bir şekilde ilerleyerek, tüketicileri tatmin etmeye yönelik yeni uygulamalarla Pazarlama 4.0'a dönüştüğü görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada pazarlamanın teknolojiyi takip ederek geçirdiği dönüşüm ve bu dönüşümün pazarlama karması unsurlarında meydana getirdiği değişimler sistematik bir şekilde ele alınarak, teknolojik gelişmelerin pazarlama faaliyetleri üzerindeki etkisinin vurgulanması ve her bir pazarlama döneminin ayırt edici özellikleri ile birlikte detaylı bir şekilde açıklanması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, ilgili literatürden hareketle pazarlama faaliyetlerindeki değişim endüstri, pazar ve tüketici yapısındaki değişimlerle birlikte ele alınarak, Pazarlama 1.0, Pazarlama 2.0, Pazarlama 3.0 ve Pazarlama 4.0 olmak üzere dört ayrı dönemde incelenmiştir. Bu dönemlerin ayırt edici özellikleri açıklandıktan sonra teknolojinin pazarlama karması unsurlarında meydana getirdiği değişimler detaylı olarak ele alınmıştır. Bu nedenle bu çalışmanın teknoloji ve pazarlama arasında ilişkisi kapsamlı bir şekilde incelediği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Pazarlama 1.0, Pazarlama 2.0, Pazarlama 3.0, Pazarlama 4.0, Pazarlama Karması

- 1 This study is derived from the authors' study of "Marketing 4.0: Reflections on Technological Developments in Marketing Activities" presented in Sos-Con International Social Sciences and Innovation Congress in Antalya on 11-13 May 2018. This publication has been prepared based on the Project supported by the ERU BAP (Project Number: SDK-2017-7136).
- 2 Research Assistant Dr. Erciyes University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Management Department, E-mail: nur@erciyes.edu.tr
- 3 Prof. Dr. Erciyes University, Faculty of Tourism, Department of Tourism Management, E-mail: karamustafa@erciyes.edu.tr

Introduction

The history of humanity can be divided into various periods based on the materials, tools, equipment, machinery and eventually technology used in a time span. In this context, Crawford (1991) divided society into four categories namely; primitive, agricultural, industrial and information. Technological developments have been a significant role on economic and sociological changes of the world. Particularly, the invention of steam engine and uses of basic machines working with steam power has changed firstly manufacturing and then daily routine of people leading industrial revolution with the transformation of agricultural society to industrial society. According to historians, industrial revolution has covered a long period which has started at 18th century and has been continued until present (Lasi et al., 2014, p. 239). However, industrial revolution has been examined in four stages, namely Industry 1.0, Industry 2.0, Industry 3.0 and Industry 4.0 (Drath and Horch, 2014, p. 56). Industry 1.0 was regarded as the starting point of industrialization with the use of steam engine (Wahlster, 2012). After almost a century, development of assembly lines has increased mechanization in manufacturing, hence Industry 2.0 has emerged (Baygin et al., 2016, p.1). The digital programming of automation systems has been used in production leading to Industry 3.0 (Drath and Horch, 2014, p.56). Finally, Industry 4.0 has begun with the uses of internet technologies in production (Lasi et al., 2014, p. 241). Hence, the developments of technology have altered production from Industry 1.0 to Industry 4.0 and these improvements have led to increase in the production capacity of organizations. Technological developments have not only affected production capacity but also markets to reach. With the help of the developments in communication and transportation technologies, businesses have expanded their target markets and started to operate globally. Fax machines, telephones, mobile phones, computers and internet have made it possible to communicate all around the world easily (Moncrief and Cravens, 1999, p. 329). In addition to communication technologies, transportation technologies have developed rapidly and helped to reduce the costs and time of shipping of most products. Thus, businesses have begun to operate globally leading to emergence of global markets.

Globalization has proliferated the variety of the alternative products in the market, hence the level of competition in the markets has increased. Marketing strategy has become significant for organizations to facilitate and sustain competitive advantages (Kotler and Keller, 2006, p. 329). The increase in number of products with different brands has not been the only alteration in the market. As the choice of products has increased, consumers have begun to compare the products. Especially the developments in information technologies have facilitated to gather information about products for consumers. Thus, consumers have become more conscious.

Technology has also changed consumers' daily routines by altering their daily way of engagements (İnal, 2009, p. 108), this leads consumers to gain new attitudes and behaviors (Koufaris, 2002, p. 206). Especially, information and mobile technologies have been known as initiators of a new era named information society due to their tremendous impacts on daily life of consumers (Webster, 2006, p. 8). Nowadays, smart devices, mobile technologies and wireless internet connection have been used by the large part of the human population. According to the statistics, one in every four has used smart phone (Ntalkos et al., 2015, p. 540). These kinds of mobile technologies help consumers to communicate continuously and to obtain information easily. Therefore, these digital consumers are different from those in the past (Kotler et al., 2016, p. 26). Since the developments in technology have affected important surrounding factors of marketing such as production facilities, markets and consumer behaviors, marketing activities has changed in parallel manner with the technology.

Against the background briefly presented above, the aim of this study is to determine the effects of technological development on marketing activities. For this purpose, in the light of current literature, marketing activities are examined in four stages respectively; Marketing 1.0, Marketing 2.0, Marketing 3.0 and Marketing 4.0. The main features of each marketing stages and the differences among them are examined. Finally, the effects of technological developments on marketing mix elements are studied. Since this paper explains the relationship between technology and marketing comprehensively and holistically, it is believed that it makes a significant contribution not only to the body of knowledge but also to the practitioners to help them to understand the issue from a wider angle.

Marketing Evolution

Many radical changes have taken place in the world since the Industrial revolution. Especially rapid developments of information technologies increased the pace of the changes in the last decade. Nowadays the world has become a global place where both geographic and cultural boundaries between nations have become transparent and people all over the world have connected each other via social media and the internet. Technology and globalization have also changed the rules of trade. In business life the data has become the most important asset of the companies and the companies which manage data properly have possessed the key of achievement. Keeping pace with the changes is required for sustaining the business life. Thus, marketing activities have transformed from Marketing 1.0 to Marketing 4.0 in parallel manner with the technological developments.

Marketing 1.0.

Marketing 1.0 was the first stage of marketing which has consisted of various concepts namely production concepts, product concepts, selling concepts and mar-

keting concepts. It is noteworthy that industrial revolution had induced to emergence of Marketing 1.0 (Jara et al., 2012, p. 854). Therefore, Marketing 1.0 started with production concepts as a result of the Industrial revolution. In the early days of Marketing 1.0, there were a small number of businesses engaging in production in the market and these businesses focused on achieving high production efficiency with low cost (Kotler and Keller, 2006, p. 15). In order to ensure this, businesses used industrial machines and so that they could manufacture standardized products massively. In that term, consumers were regarded as passive and they had no impact on production process of businesses (Nowacki, 2015, p. 313). Henry Ford, the founder of automotive industry, declared in a meeting any customer can have a car painted any color that he wants so long as it is black. In marketing literature, many researchers came to a consensus on that this speech summarized properly the production concept of Marketing 1.0 (Mucuk, 2010, p. 8).

With the economic developments, the number of businesses in the market began to proliferate. As the alternative products in the market rapidly increased in time, businesses believed that customers would choose the product that offer high quality. Thus, they varied their business strategy to product concept rather than production (Kotler and Keller, 2006, p. 15). Businesses concentrated on manufacturing high quality products and differentiating their products from others in order to attain competitive advantage. In this stage, consumers were still passive but businesses realized the significance of consumers leastways. After a while, businesses noticed that quality and innovativeness were not sufficient for selling the products. Consequently, the selling concept came into prominent topic. Businesses attempted to sell aggressively with promotions and advertising (Kotler and Keller, 2006, p. 15). The focus point of organizations was to persuade consumer to buy more. The accuracy and validity of the messages given in advertising campaign were not important so that organizations implemented aggressive selling activities at the cost of deception of consumers.

In the middle of 1950s, it has been understood that misleading selling activities could not yield profit in the long run. Businesses discerned that customer satisfaction was the key factor of business success. Businesses shifted their strategy to marketing concept. With the marketing concept, the businesses converted their strategy from finding right costumers for their products to finding right products for their customers (Kotler and Keller, 2006, p. 15). However, businesses merely focused on manufacturing products that satisfy customers' physical need even in marketing concept.

With an overview of Marketing 1.0, although Marketing 1.0 has been a long period that experiencing many transactions between production concept and marketing concept, businesses generally focused on products, not customers in this term (Tarabasz, 2013, p. 128). Therefore, Marketing 1.0 was evaluated as pro-

duct-based marketing. Businesses targeted to manufacture high quality products which provide customers functional benefits (Kotler, 2011, p. 133). Marketing 1.0 strategy consisted of basic marketing mix elements namely product, price, place and promotion strategies (4P) and these were thought sufficient to persuade consumers to buy products (Jiménez-Zarco et al., 2017, p. 8). The main marketing communication channels were traditional media so, marketing communication with customers were unidirectional (Erragcha and Romdhane, 2014, p. 138).

Marketing 2.0.

Rapid progression in technology, globalization and economy led to change social and business life radically. On the one hand, the buyer power has increased in connection with economic conditions and the choice of goods in the market that customers could purchase have continued to increase with globalization, on the other hand, communication and access of information have become easier thanks to technological developments. Especially Web 2.0 technologies altered the communication from monologs to dialogs (Tarabasz, 2013, p. 126). These developments have begun a chain of particular changes in marketing.

First of all, on account of plenty of similar goods in the market and the facilitation of internet technologies to access information, consumers started to search, question and compare the products before they gave buying decision. Additionally, the buying power of consumers has increased, consumers started to purchase products not only to get functional benefit but also emotional benefit. Marketers realized that consumers have bought more consciously under the influence of different motives compared to past. For this reason, businesses had to change their marketing strategies as customer-oriented marketing in order to retain their current customers so businesses tried to establish strong relationship with customers thanks to efficient communication. Beside to communication, businesses operated marketing researches to learn the needs and desires of customers and to discover new opportunities (Jara et al., 2012, p. 854). As a result of these changes in marketing, businesses reorganized traditional marketing mix elements as 4C with the aim of sustainable marketing (Kumar et al., 2012). 4C was an abbreviation that consisted of the first letter of customer solution, customer cost, communication and convenience. It was thought that 4P reflected vender point of view, whereas 4C that reflected customer point of view (Mucuk, 2010, p. 33). Becoming a customer-oriented organization required to think like customers and to provide customers various benefits so that businesses begun to consider to find a solution for customer needs with their products, to determine the real cost of product possession for consumers, to communicate with customers efficiently and to make products available in convenient place. Therefore, Marketing 2.0 focused on 4C in contrast to Marketing 1.0.

Another difference between Marketing 1.0 and Marketing 2.0 was the way of communication. In Marketing 2.0 businesses not only used traditional media but also, they started to use internet for communication and promotion activities (Tarabasz, 2013, p. 126). Especially Web 2.0 induced significant differences in marketing activities. With the use of internet as a marketing tool, unidirectional communication turned into double-sided so that businesses could operate marketing communication with their customers interactively (Aldhaheeri and Bach, 2013, p.6). Additionally, Web 2.0 made personal treatment to each consumer possible for businesses (Jiménez-Zarco et al., 2017, p. 2). This led to fortify the relationship between businesses and their target markets. Moreover, Web 2.0 technologies allowed anyone to create and share content so that consumers left their passive role in marketing behind and undertook a co-creative role. These consumers who contributed to production and marketing process of organizations voluntarily were called prosumer. Prosumer was firstly defined by McLuhan and Neviit (1972). However, prevalent usage of Web 2.0 technologies facilitated consumers' participation into business processes. Hence, prosumers who have special need and desire or who want to differentiate themselves from others started to demand customized products (Nowacki, 2015, p. 314). Therefore, product differentiation and tailored products became the key marketing concepts of Marketing 2.0 (Kotler et al., 2010, p. 4). Businesses started to behave their customers as if they were king (Craven, 2005).

Marketing 3.0.

Marketing 3.0 is known as value- driven marketing applications (Kotler et al., 2010, p. 4). The center of interest shifted toward human as a whole in Marketing 3.0 (Varey and McKie, 2010, p. 330). In Marketing 1.0 businesses focused on merely functional benefits and these benefits were regarded as sufficient to satisfy mind of customers. In Marketing 2.0 beside to functional benefits, businesses strived to promote their products with emotional benefits in order to enter into the heart of consumers. Because Marketing 3.0 treated consumer as a human being who has mind, heart and spirit, a new benefit as spiritual benefit was added in Marketing 3.0 era (Erragcha and Romdhane, 2014, p. 137). Businesses should create value in order to appeal to the soul of consumers. The environmental and social factors emerged as a result of intense industrialization and globalization sensitized customers in terms of social issues. Therefore, businesses that struggled for making the world a better place with social responsibility projects can touch the soul of consumers (Nowacki, 2015, p. 314). Because social, environmental and economic problems concern everyone in the world, businesses have collaborative role. They have to stimulate all their entities such as stakeholders, employees and customers to work together with the aim of finding solutions for social welfare. Therefore, Marketing 3.0 demonstrated spiritual and collaborative issues as its concerns (Jiménez-Zarco et al., 2017, p. 104).

The sensitivity of consumers to social welfare was not the only change in consumer behavior but also, consumers got new habits thanks to the developments in information technologies. Especially social media altered customer behavior radically. Social media serves as an online communication channel which let consumers share their opinion and experience with other social media users. Social media is an essential platform for businesses as well. Businesses make use of social media for different marketing purposes such as gathering consumer data, establishing marketing communication with consumers and operating promotion activities (Mangold and Faulds, 2009, p. 357). Besides, social media has an essential impact on purchase decision of consumers. As competition increased, the number of advertising consumer exposed to in a day increased as well. This induced to diminish the credibility of advertising credibility on consumers. Therefore, consumers initiated to pay more attention to other users' product experience before giving purchase decision. The nature of social media encourages consumers for sharing their experience so that social media has a vital influence on purchase decision (Wang et al., 2012, p. 198). Additionally, social media accelerated viral content of businesses to reach many people (Chu and Kim, 2011, p. 48). Social media users share the interesting viral content with their friends thus; viral content is displayed by large group of people. Therefore, consumers engaged in advertising campaign of businesses in Marketing 3.0.

Marketing 4.0.

Marketing 4.0 emerged in consequence of various changes sourced from intense global competition, new type of consumers and rapid development in technologies (Vassileva, 2017). Actually, whether it is a new phenomenon or it is a modification of existing marketing implementations is discussed in the literature (Jara et al., 2012, p. 854; Tarabasz, 2013, p. 129; Nowacki 2015, p. 315). Like previous marketing concepts, customers are still the center of the marketing activities however; the difference lies behind the market conditions. Marketing 4.0 is operated in extremely cybernetic marketing system in which business transactions and customer activities can be monitored in real time (Dholakia et al., 2010, p.497).

Marketing 4.0 focuses on satisfaction of customers' needs and desires like first two generations and it tries to create value for all entities like third generation. In addition to them, it offers a direct interaction of consumers with products with enhanced technology (Jara et al., 2012, p. 854). Consumers can either display the features of the product or purchase it by scanning matrix barcode, radio frequency identification (RFID) and near field communication (NFC) tags themselves. This led consumers to become more conscious (Tarabasz, 2013, p. 132). Moreover, inter-related machines enable consumers to design or prepare their personal products without anyone (Jiménez-Zarco et al., 2017, p. 197). As the interaction between human and computer increases, marketing strategies transformed into digitalization

(Vassileva, 2017, p. 47). Traditional trade firstly converted into e-trade and then m-trade. Technology improves continuously and affects both business and social life. For this reason, the main purpose of Marketing 4.0 is to predict the future developments in the market and mould marketing activities based on this foresight. Therefore, consumer insights, data management and advanced analytics are key factors of Marketing 4.0 in order to forecast the future trends (Vassileva, 2017, p. 49). Table 1 summarizes the main differences among marketing concepts.

Table 1: *The main differences among marketing concepts*

Specifications	Marketing 1.0 (Product-centric)	Marketing 2.0 (Customer-oriented)	Marketing 3.0 (Value-driven)	Marketing 4.0 (Localized virtual marketing)
Objective	Sell products	Satisfy and retain customers	Make the world a better place	Today create the future
Enabling forces	Industrial revolution	Information technology	New wave technology	Cybernetic revolution and Web 4.0
The market seen by companies	Mass buyers with physical needs	Smarter consumers with mind and heart	Whole human with mind, heart and spirit	Collective of fully conscious buyers, co-creative products
Key marketing concept	Product development	Differentiation	Values	Mass customization, JiT
Company marketing guidelines	Product specification	Corporate and product positioning	Corporate vision and values	Values, vision and anticipation
Value propositions	Functional	Functional and emotional	Functional, emotional and spiritual	Functional, emotional, spiritual and self-creative
Interaction with customers	One-to-many transaction	One-to-one relation	Many-to-many cooperation	Many-to-many co-creation and cooperation

Source: Kotler et al. (2010) and Tarabasz (2013)

Table 1 shows the changes in technology enable the shift from Marketing 1.0 to Marketing 4.0. As markets, behaviors and values of consumers have altered align with technological developments, businesses have been obliged to comply with these changes, so new marketing applications have been emerged.

The Effects of Technological Developments on Marketing Mix

The developments in technology enable marketing activities to develop, simplify and accelerate with the use of new tools and new techniques (Jayaram et al., 2015). In the latest form of marketing, one of the most valuable assets of the businesses is the capability of adaptation to technological improvements. Therefore, businesses reshaped their marketing mix elements namely product, price, place and promotion strategies based on the present technology.

Product.

It is seen that the developments in technology cause different changes in physical products and services. To begin with physical products, the salient changes in physical products can be listed as product standardization with mass production, product shelf life extension, product diversification, personalized products and smarter products.

As industries have developed with technologies, the capacity and the speed of production have increased with the use of assembly line technologies in manufacturing so that businesses started to mass production (Adetayo et al., 1999, p. 691). As a product-based approach, Marketing 1.0 focused on production in large amounts. Regardless of the desire of consumers, businesses aimed to maximize their profits by diminishing cost of manufacture with standardized products. Therefore, it was understood that variety of products in the market was low in that term. As competition has increased and manufacturing technologies have improved, businesses tried to differentiate themselves with high quality products. For this reason, key marketing concept of Marketing 1.0 was product development.

The developments in communication and transportation technologies have allowed businesses to trade in global markets. With the effect of globalization, the variety of the products in markets began to rapidly increase. The only obstacle on trade in the global market was the shelf life of the products (Karafakioğlu, 2013, p. 75). Shelf life was considered as a very restrictive factor especially for products that need to be consumed in a short time. Advances in technology, such as heat treatment, rapid cooling, microfiltration, high hydration pressure technology, stressed electric field and genetic modification applications, are important to extend the shelf life of the product (Capon and Glazer, 1987, p. 3; Çelik and Turgut –Balık, 2007, p. 15).

Information technologies caused to emergence of Marketing 2.0 applications. Internet provided consumers easy access of product information and wide variety of product choice. Consumers became more conscious and demanded personalized products that exactly met their particular needs and desires (Rust and Espinoza, 2006, p. 1073). Thus, it can be understood that production, which became massive with the industrial revolution, began to become individualized with information technologies. Therefore, consumers engaged in the production process with Marketing 2.0. As technology develops, the products continue to change as well.

With the transition to information technology, a new era for products has begun. In this period, the rise of technological products in markets attracts attention. It is seen that technological products such as mobile phone and laptops become smaller, lighter and smarter in Marketing 3.0. On the other hand, environmental sensitivity is another significant feature of the products in Marketing 3.0. Products such as household appliances are designed in order to consume less energy and water.

In Marketing 4.0, human-machine connection increases. Therefore, businesses produce and packages products in order to encourage this interactivity. Businesses start to use barcodes and QR codes on the package of the products and advertising messages so that consumers can access all information by scanning these codes. Besides, a radical change in product strategy occurs thanks to internet of things (Zhang et al., 2012, p. 1069). Internet of the things technology connects physical things to the Internet so that machines can be controlled with remote sensor (Kopetz, 2011, p. 307).

In addition to physical products, technology has also affected the basic characteristics of the service. Consumers can easily get information about the services they are interested in through search engines, web sites, social media environments, blogs, forums, satellite images, animations, videos and photos (Sarı and Kozak, 2005, p. 261). Moreover, virtual reality applications provide consumers a digital experience of service. Thus, the intangibility feature of the service is converted to almost tangible (Guttentag, 2010, p. 644). Variability arising from the service organizations can be reduced with the technological improvements so that the quality of service can be standardized with the use of interoperability technology (Buhalis and Law, 2008, p. 614). Thus, the variability feature of the services can be controlled over. Taking into consideration the differences in product strategy till Marketing 4.0, it is observed that the developments in technology have essential impacts on both physical products and services.

Price.

Technological developments play an important role in determining the pricing strategies of products. Developments in globalization and information technologies have transformed countries into open markets (Albay, 2010, p. 214). The ability of businesses to access resources all over the world has provided a significant cost advantage to businesses. On this account, enterprises can provide cost savings by directing to regions where they can recruit raw materials easier and cheaper. Moreover, mass production also diminishes the unit production cost of the products. Therefore, these kinds of cost savings strategies of businesses induce a decline in price of the products.

In addition to providing cost savings and competitive advantage, modern technologies have also reduced the cost of accessing information and joining global markets (Acs and Preston, 1997, p. 1). Particularly selling on the internet provides specific advantages to businesses such as employing fewer employees, reducing cost of establishing store front and eliminating intermediaries. Furthermore, e-commerce transactions are taxed at lower rates, or taxes are not levied on e-commerce transactions in some countries, such as the United Kingdom, (Sharma and Sheth, 2004, p. 700). The difference in the cost elements of the businesses in the electronic environment can also be reflected in the prices of the products

and therefore, it is seen that the prices in the electronic environment are lower than the prices in the physical environment (Çıtır, 2013, p. 484).

Another effect of information technology in prices is the shift to open pricing instead of closed pricing (Sharma and Sheth, 2004, p. 700). Thanks to the Internet, businesses have become transparent and businesses share their products and prices so that consumers can compare the prices easily. Because products are similar in terms of quality, qualification and price, the price of the product determine the purchasing decision of the consumers. Thus, consumers become more sensitive about price (Kotler, 2012, p. 100).

Information technology also altered the agent who sets the price. Price-determining role passes from the seller to the consumer. The consumer can determine the price of the product by auction or open auction method. During the auction process, consumers indicate price quotations. When the time has completed, the consumer who offered the last bid purchases the products. However, on sites such as Priceline.com, the vendor indicates to the merchant how much they will pay for a product without the auction or open auction. If the seller accepts the price offered by the consumer, the sales transaction takes place (Kotler, 2012, p.100).

Place.

The most noteworthy aspect of the impact of technological developments in distribution channels on businesses is that the innovations in information and communication technologies enable the distribution channel management to be carried out more efficiently (Waters, 2003, p. 29). The Internet, intranet and extranet, which provide communication between distribution channel members, ensure more open, more frequent and timely communication among channel members (Kopczak, 1997, p. 231). The increase in communication facilitates and accelerates the share of information in businesses so that it improves the ability of channel members to work in coordination. Efficient communication among channel members ensures efficient inventory management as well (Tekin et al.,2005, p. 118). In addition, as a result of developments in information technology, businesses can communicate with their channel members and consumers in real-time at less cost. This provides a significant competitive advantage to businesses (Closs and Xu, 2000, p. 882).

In addition to communication technologies, businesses use various labelling technologies namely barcode, frame code and RFID code. Different software that scan these labels provides information to businesses about qualification, price and availability of the products. Businesses take advantage of labelling technologies not only to operate inventory management efficiently but also to take precautions for fault of employees (Sun, 2012, p. 108). Since businesses record transactions at the moment of sale by scanning these codes, the frequency of sales of specific

products can be apparently observed (Moncrief and Cravens, 1999, p. 331). Based on these data derived from labelling technologies, the businesses evaluate how to manage inventory in the future. Thus, inventory management can be carried out more effectively by using labelling technologies.

Another technological development used in the management of distribution channels is the monitoring of the position of the products with the general positioning service (GPS) technology. Through the satellite systems, the location of all vehicles can be tracked and the businesses and consumers can be simultaneously informed about the exact location of their products.

Technological developments does not only improve inventory management but also reduce the number of channel members between producers and consumers. Nowadays, consumers are able to order their products from the web or mobile application of businesses. This situation allows businesses to work with fewer intermediaries and employees.

Promotion.

Promotion is the last element of marketing mix. Since it depends on communication with consumers in order to persuade them to purchase more, the developments in information and communication technologies have reshaped promotion activities. The fundamental transformation in promotion has been regarded as the changes in the way and the channel of communications. As it is shown in Table 1, in Marketing 1.0 businesses used traditional media to convey advertising message to customers. The nature of traditional media allows one-way communication for mass population so that customers were passive listener of mass message of businesses in this term (Chen and Hsieh, 2012, p. 543). However, information technologies have initiated a new era for promotions with Marketing 2.0. On the one hand, Web 2.0 technologies enable interactive communications; on the other hand, the communication message can be personalized for each consumer. Businesses initiated one-to-one interactive relationship with consumers. With Web 3.0 and Web 4.0, intensity of one-to one relationship with customers increases. Social media and semantic web give businesses significant opportunity for observing customer behavior. Based on the data taken from new internet technologies, businesses can manage more personalized behavioral advertising campaign (Li and Du, 2012, p. 4). Personalized advertising also increases with the mobile technologies. Consumers always carry their mobile devices. Therefore, instantaneous location of customers can be determined by the signals received from mobile phone of customers and businesses send a message to customers' mobile phone based on their locations (Chen and Hsieh, 2012, p. 545). Thus, with developments in technology, marketing communication has varied from one-way communication to interactive communication and the advertising message of businesses transforms from mass content to personalized content.

Another feature that distinguishes traditional media from internet and mobile technologies is that push-type strategies are applied in traditional advertisement, while pull-type strategies are applied in internet and mobile advertisements (Li and Du, 2012, p.2). In push-type advertising strategies, businesses transmit their marketing messages directly to consumers, while in pull-type strategies, businesses have to take permission from consumers in order to send advertising messages (Chen and Hsieh, 2012, p. 544). Hence, while the consumers are exposed to advertising in the push strategy, consumers receive advertising voluntarily in the pull strategy (Peattie and Peters, 1997, p. 148). Consequently, it is understood that consumers don't want to read irrelevant advertisements in magazines and newspapers and they switch the channels when advertising starts on radio and TV (Kotler, 2012, p. 110). However, consumers voluntarily search the advertising content of businesses that is attractive for themselves on search engines and follow the social media accounts of businesses in order to be informed on promotion activities (Xiang and Gretzel, 2010, p. 180). For this reason, internet and mobile platforms are thought to be more effective advertising channel. Additionally, businesses altered their advertising content into viral content in order to arouse curiosity in the consumers and enjoy them.

Beside to advertising, other elements of promotions such as sales promotions and public relations adopt new technologies. Businesses either send coupon as a message or share coupons on social media platforms. Compared to traditional coupons, coupons delivered to consumers via social media and mobile devices are said to be more readable and used (Chen and Hsieh, 2012, p.545). Social media also enables the businesses to manage the crisis or complaints more effectively. In this way, businesses suffered from negative word of the mouth in the past whereas social media helps businesses to control over customer complaints at the present.

Conclusion

This paper has attempted to reveal the transformative influence of technology in marketing activities. Marketing activities have firstly emerged after industrial revolution and as technology has developed, marketing has converted into Marketing 2.0, Marketing 3.0 and Marketing 4.0 respectively, aligns with the changes in industries, markets and costumers. It is pointed out that the focus points, basic objectives and implementations of each marketing concepts are different from one another. Particularly, information and communication technologies have induced a substantial change in both marketing concepts and marketing mix elements. Thanks to technological improvements, marketing has gained more innovative, interactive and personalized point of view and this provides businesses to operate more efficient marketing activities.

Although marketing concepts have varied in time, unfortunately not all businesses have complied with these changes. It is known that some of the organizations still imply previous marketing concepts. However, businesses should move to Marketing 4.0 in order to survive in the digital era. Marketing 4.0 depends on management of big data therefore businesses should invest in talent management in order to train and/or hire employees who make advanced analysis by using big data. Moreover, technology continues to improve rapidly. Thus, fast movement is the most important business asset now. Businesses should speed up their marketing activities and follow the changes continuously in order to thrive.

In order to enhance our understanding on these issues, there is a still need for intensive empirical research which can be the focus of further research.

References

- Acs, Z. J., and Preston, L. (1997). Small and medium-sized enterprises, technology, and globalization: Introduction to a special issue on small and medium-sized enterprises in the global economy. *Small Business Economics*, 9(1), 1-6.
- Adetayo, J. O., Sanni, S. A., and Ilori, M. O. (1999). The impact of information technology on product marketing: a case study of a multinational company in Nigeria. *Technovation*, 19(11), 691-699.
- Albay, M. N. (2010). Geleneksel Pazarlamadan Yeni Pazarlama Yaklaşımlarına Geçiş Süreci. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2). 213-235.
- Aldhaheri, A., and Bach, C. (2013). *How to implement marketing 2.0 successfully*. arXiv preprint arXiv:1308.4894.
- Baygin, M., Yetis, H., Karakose, M., and Akin, E. (2016, September). An effect analysis of industry 4.0 to higher education. In *Information Technology Based Higher Education and Training (IT-HET)*, 2016 15th International Conference on (pp. 1-4). IEEE.
- Buhalis, D., Law, R. (2008). Progress in information technology and tourism management: 20 years on and 10 years after the Internet—The state of eTourism research. *Tourism Management*, 29(4), 609-623.
- Capon, N., and Glazer, R. (1987). Marketing and technology: a strategic coalignment. *The Journal of Marketing*, 1-14.
- Chen, P. T., and Hsieh, H. P. (2012). Personalized Mobile Advertising: Its Key Attributes, Trends, and Social Impact. *Technologic Forecasting and Social Change*, 79. 543-557.
- Chu, S. C., and Kim, Y. (2011). Determinants of consumer engagement in electronic word-of-mouth (eWOM) in social networking sites. *International Journal of Advertising*, 30(1), 47-75.
- Closs D. J. and Xu, K. (2000). Logistics Information Technology Practice in Manufacturing and Merchandising Firms. *International Journal of Physical Distribution and Logistics Management*, 30(10), 869-886.
- Craven, R. (2005). *Customer is king: how to exceed their expectations*. Random House.
- Crawford, R. D. (1991). *In the Era of Human Capital: The Emergence of Talent, Intelligence and Knowledge as the Worldwide Economic Force and What it Means to Managers and Investors*. Harper Business.
- Çelik, V., and Balık, D. T. (2007). Genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO). *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 23(1-2), 13-23.
- Çıtır, I. Ö. (2013). "Elektronik Ticaret ve İnternette Pazarlama" İ. Kırçova ve T. Benli (Ed.), in *Pazarlama Yönetimi* (473-486). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Dholakia, N., Zwick, D., and Denegri-Knott, J. (2010). *Technology, consumers, and marketing theory*. *Marketing Theory*, 494-511.
- Drath, R., Horch, A. (2014). Industrie 4.0: Hit or hype? *IEEE Industrial Electronics Magazine*, 8(2), 56-58.
- Erragcha, N., and Romdhane, R. (2014). New faces of marketing in the era of the web: from marketing 1.0 to marketing 3.0. *Journal of Research in Marketing*, 2(2), 137-142.

- Guttentag, D. A. (2010). Virtual reality: Applications and implications for tourism. *Tourism Management*, 31(5), 637-651.
- İnal, M.E. (2009). *Müşteri Analizi in Pazarlama Stratejileri Yönetimsel Bir Yaklaşım*, Ö. Torlak and R. Altunışık (Eds), 107-136. İstanbul: Beta Basım Yayım A.Ş.
- Jara, A. J., Parra, M. C., and Skarmeta, A. F. (2012, July). Marketing 4.0: A new value added to the Marketing through the Internet of Things. In *Innovative Mobile and Internet Services in Ubiquitous Computing (IMIS)*, 2012 Sixth International Conference on (pp. 852-857). IEEE.
- Jayaram, D., Manrai, A. K., and Manrai, L. A. (2015). Effective use of marketing technology in Eastern Europe: Web analytics, social media, customer analytics, digital campaigns and mobile applications. *Journal of Economics, Finance and Administrative Science*, 20(39), 118-132.
- Jiménez-Zarco, A. I., Rospigliosi, A., Martínez-Ruiz, M. P., and Izquierdo-Yusta, A. (2017). Marketing 4.0: Enhancing Consumer-Brand Engagement. *Socio-Economic Perspectives on Consumer Engagement and Buying Behavior*, 94-117.
- Karafakioğlu, M. (2013). *Uluslararası Pazarlama Yönetimi Teori, Uygulama ve Örnek Olaylar* (8. Baskı). İstanbul: Beta Basım A. Ş.
- Kopczak, L. R. (1997). Logistics Partnerships and Supply Chain Restructuring: Survey Results from The US Computer Industry. *Production and Operations Management*, 6(3), 226-247.
- Kopetz, H. (2011). *Internet of things*. In *Real-time systems* (pp. 307-323). Springer, Boston, MA.
- Kotler, P. (2011). Reinventing marketing to manage the environmental imperative. *Journal of Marketing*, 75(4), 132-135.
- Kotler, P. (2012). *Soru ve Cevaplarla Günümüzde Pazarlamanın Temelleri* (Çev. Ümit Şensoy) (3. Baskı). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Kotler, P., and Keller, K. (2006). *Marketing Management* (12th Edition), New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Kotler, P., Kartajaya, H., and Setiawan, I. (2010). *Marketing 3.0: From Products to Customers to the Human Spirit*. John Wiley Sons.
- Kotler, P., Kartajaya, H., and Setiawan, I. (2016). *Marketing 4.0: Moving from Traditional to Digital*. John Wiley Sons.
- Koufaris, M. (2002). Applying the technology acceptance model and flow theory to online consumer behavior. *Information Systems Research*, 13(2), 205-223.
- Kumar, V., Rahman, Z., Kazmi, A. A., and Goyal, P. (2012). Evolution of sustainability as marketing strategy: Beginning of new era. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 37, 482-489.
- Lasi, H., Fettke, P., Kemper, H. G., Feld, T., and Hoffmann, M. (2014). *Industry 4.0. Business Information Systems Engineering*, 6(4), 239-242.
- Li, K., and Du, T. C. (2012). Building A Targeted Mobile Advertising System for Location-Based Services. *Decision Support System*, 54, 1-8.
- Mangold, W. G., and Faulds, D. J. (2009). Social media: The new hybrid element of the promotion mix. *Business Horizons*, 52(4), 357-365.
- McLuhan, M., and Nevitt, B. (1972). Pro-log to exploration. *Take today: The executive as dropout*, 3-6.

- Moncrief, W. C., and Cravens, D. W. (1999). Technology and Changing Marketing World. *Marketing Intelligence and Planning*, 17(7), 329-332.
- Nowacki, F. (2015). Marketing 4.0 As A Solution for International Entrepreneurship in New Trends in Economics, *Management and Finance*, (309-321), P. Michnon, A. Poczta- Wajda, M. Osak, P Marszalek, R. Gray and S. Bialowas (Eds.). Poland: Poznan University of Economics and Business Print Shop.
- Ntalkos, L., Kambourakis, G., and Damopoulos, D. (2015). Let's Meet! A participatory-based discovery and rendezvous mobile marketing framework. *Telematics and Informatics*, 32(4), 539-563.
- Peattie, K., and Peters, L. (1997). The Marketing Mix in The Third Age of Computing. *Marketing Intelligence and Planning*, 15(3), 142-150.
- Rust, R. T., and Espinoza, F. (2006). How technology advances influence business research and marketing strategy. *Journal of Business Research*, 59(10-11), 1072-1078.
- Sari, Y., and Kozak, M. (2005). Turizm Pazarlamasına İnternetin Etkisi: Destinasyon Web Siteleri için Bir Model Önerisi. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 9, 248-271.
- Sharma, A., and Sheth, J. N. (2004). Web-based marketing: The coming revolution in marketing thought and strategy. *Journal of Business Research*, 57(7), 696-702.
- Sun, C. (2012). Application of RFID Technology for Logistics on Internet of Things. *AASRI Procedia*, 1, 106-111.
- Tarabasz, A. (2013). The reevaluation of communication in customer approach–towards marketing 4.0. *International Journal of Contemporary Management*, 12(4), 124-134.
- Tekin, M. M., and Zerenler A. B. (2005). Bilişim Teknolojileri Kullanımının İşletme Performansına Etkileri: Lojistik Sektöründe Bir Uygulama. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 4(8), 115-129.
- Varey, R. J., and McKie, D. (2010). Staging consciousness: marketing 3.0, post-consumerism and future pathways. *Journal of Customer Behavior*, 9(4), 321-334.
- Vassileva, B. (2017). Marketing 4.0: How technologies transform marketing organization. *Obuda University e-Bulletin*, 7(1), 47-56.
- Wahlster, W. (2012). From industry 1.0 to industry 4.0: Towards the 4th industrial revolution. *In Forum Business meets Research*.
- Wang, X., Yu, C., and Wei, Y. (2012). Social media peer communication and impacts on purchase intentions: A consumer socialization framework. *Journal of Interactive Marketing*, 26(4), 198-208.
- Waters, D. (2003). *Logistics: An Introduction to Supply Chain Management*. England: Palgrave Macmillan.
- Webster, F. (2006). *Theories of the Information Society* (3. Edition). New York: Routledge.
- Xiang, Z., and Gretzel, U. (2010). Role of Social Media in Online Travel Information Search. *Tourism Management*, 31(2), 179-188.
- Zhang, D., Ning, H., Xu, K.S., Lin, F., and Yang, L.T. (2012). *Internet of Things*. J. UCS, 18, 1069-1071.

Genişletilmiş Özet

Teknolojik gelişmeler sonucunda üretim sistemlerinde, pazarlarda ve tüketici davranışlarında gözlemlenen değişimler pazarlama faaliyetlerini de etkileyerek, pazarlama stratejilerinde önemli değişimlere neden olduğu görülmektedir. Böylece pazarlama stratejilerinin, teknolojideki gelişmelerden etkilenerek, Pazarlama 1.0, Pazarlama 2.0, Pazarlama 3.0 ve Pazarlama 4.0 olmak üzere farklı dönemlere ayrıldığı görülmektedir.

Literatürde, teknolojideki gelişmelerin pazarlama faaliyetleri üzerindeki etkisini inceleyen sınırlı sayıda çalışma olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda pazarlama faaliyetlerindeki değişimlerin genel hatlarla ele alındığı ancak, detaylı bir incelemenin yapılmadığı görülmüştür. Literatürde tespit edilen bu boşluğu doldurmak için bu çalışma, teknoloji ve pazarlama arasındaki ilişkiyi kapsamlı bir şekilde ele alarak, teknolojideki gelişmelerin pazarlama stratejilerine olan etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede, öncelikle pazarlama stratejileri, kullanılan teknolojilere göre Pazarlama 1.0, Pazarlama 2.0, Pazarlama 3.0 ve Pazarlama 4.0 gibi dönemlere ayrılarak ele alınmıştır. Pazarlama dönemleri arasındaki farklılıklar detaylı bir şekilde ortaya konduktan sonra, teknolojideki gelişmelerin ürün, fiyat, tutundurma ve dağıtım stratejileri üzerindeki etkisi literatürden faydalanarak derinlemesine incelenmiştir.

Bu kapsamda, Pazarlama 1.0, sanayi devrimi sonucunda gelişen üretim, ürün, satış ve pazarlama anlayışını kapsayan ilk pazarlama dönemidir. Pazarlama 1.0 döneminin başlangıcında işletmeler, üretim faaliyetlerine odaklanarak, kitlesel üretim ile üretim maliyetlerini düşürmeyi hedeflemektedirler. Ekonomik gelişmeler sonucunda pazarda rekabetin artmasıyla birlikte işletmeler, rekabet avantajı elde etmek için daha kaliteli ürünler üretmeye odaklanmışlardır. Böylece üretim anlayışını, ürün anlayışı takip etmiştir. Kaliteli ürünlerin zamanla pazarda alıcı bulmamaya başlaması sonucunda işletmeler satış anlayışını benimseyerek, tüketicileri satın almaya ikna etmeyi amaçlamışlardır. Bu dönemde tüketicilere iletilen mesajların doğruluğu veya geçerliliğinin önemli olmadığı dikkat çekmektedir. Ancak 1950'lerin ortalarına doğru, yanıltıcı satış mesajlarının uzun vadede işletmeye faydalı olmadığı anlaşılmıştır. İşletmeler, uzun vadede başarı elde etmek için müşteriye tatmin etmek gerektiğini fark etmişlerdir. Böylelikle işletmeler pazarlama anlayışına geçerek, tüketicilerin fiziksel ihtiyaçlarını karşılayacak ürünler üretmeye odaklanmışlardır. Pazarlama 1.0, zaman içinde farklı anlayışlarının etkisinde kalarak değişmesine rağmen, genel olarak ürün temelli pazarlama olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemde tüketici ile geleneksel medya araçları kullanılarak iletişim kurulmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla pazarlama iletişiminin tek taraflı olduğu görülmektedir.

Teknolojideki gelişmeler ve küreselleşme toplumda olduğu gibi pazarlamada da önemli değişimlere neden olmuştur. Bu dönemde küreselleşme neticesinde

pazardaki ürün çeşitliliği artmıştır. Bununla birlikte, Web 2.0 teknolojileri tüketicilere ürünler hakkında detaylı bilgi edinme ve ürünleri karşılaştırma imkânı sunarak, tüketiciler daha bilinçli hale gelmesine neden olmuştur. Tüketicilerin satın alma güçlerinin artması sonucunda tüketiciler sadece fiziksel değil aynı zamanda duygusal ihtiyaçlarını da karşılayacak ürünler talep etmeye başlamışlardır. Bu durum müşteri ilişkileri yönetiminin ağırlık kazanmasına neden olarak, işletmeleri müşteri merkezli işletmelere dönüştürmüştür. Bu dönemde pazarlama karması unsurları tüketici açısından ele alınarak, tüketiciye sunulan fayda, tüketicinin ödediği bedel, uygunluk ve iletişim olarak yeniden yorumlanmıştır. Web 2.0 teknolojileri çift taraflı iletişimi desteklediği için pazarlama iletişimde yeni bir dönemi başlatmıştır. Bu sayede, tüketiciler pazarlamadaki pasif rollerini geride bırakarak işletmelerin iş süreçlerine katılabilecekleri aktif roller üstlenmişlerdir. Böylelikle Pazarlama 2.0 ile birlikte işletmeler müşteri kraldır bakış açısıyla hareket etmeye başlamışlardır.

Teknolojideki gelişmeler sonucunda hızla artan sanayileşme çevre kirliliği gibi toplumsal sorunları beraberinde getirmiştir. Bu dönemde ortaya çıkan Pazarlama 3.0, değer temelli pazarlama uygulamaları olarak değerlendirilmektedir. Pazarlama 3.0 ile birlikte işletmeler tüketicileri aklı, kalbi ve beyni olan bireyler olarak betimleyerek, tüketicilere fiziksel, duygusal ve manevi faydalar sunmaya odaklanmışlardır. Böylelikle işletmeler üstlendikleri sosyal sorumluluk faaliyetleriyle Dünya'yı daha iyi bir yer yapmayı amaçlamışlardır. Bununla birlikte Web 3.0 teknolojileri ile tüketiciler tarafından yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanan sosyal medya platformları tüketici davranışlarında ve pazarlama stratejilerinde önemli değişimlere neden olmuştur. İşletmeler sosyal medya platformlarını tüketici verisi toplama, iletişim kurma ve tutundurma amaçlı kullanırken, tüketiciler ise, bu platformlarda geniş kitlelere seslerini duyurabilmektedir. Bu nedenle tüketiciler işletmelere karşı önemli bir güç elde etmişlerdir. Tüketicilerin bu gücünden faydalanmak amacıyla, Pazarlama 3.0'da işletmelerin viral pazarlama uygulamalarına ağırlık verdikleri dikkat çekmektedir.

Pazarlama 4.0, yoğun küresel rekabet, yeni nesil tüketiciler ve hızlı teknolojik gelişmeler sonucunda ortaya çıkmıştır. Pazarlama 4.0'da tüketici pazarlamanın merkezinde yer almaya devam etmektedir ancak, pazarlama faaliyetleri RFID, NFC, bulut teknolojileri, nesnelerin interneti gibi yeni nesil teknolojilerinden destek alarak yürütülmeye başlanmıştır. Bu dönemde, büyük veri yönetimi öne çıkarak, çevrimiçi tüketici davranışlarının takip edilmesi, verilerinin toplanması ve analiz edilmesi tüketicilerin gelecekteki davranışlarını tahmin etmek için kullanılmaya başlanmıştır. Enformasyon teknolojilerindeki gelişmeler neticesinde geleneksel ticaret önce e-ticarete, sonra m-ticarete dönüşmüştür. Böylece, bu dönemde siber teknolojiler hayatın merkezine yerleşerek, pazarlama karması unsurlarında da köklü değişimlere neden olmuştur.

Bu çerçeve de, bu çalışmada teknolojinin pazarlama faaliyetleri üzerindeki dönüştürücü etkisi detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Teknoloji hız kesmeksizin ilerlemeye devam etmektedir. Bu nedenle işletmelerin dijital çağa uyum sağlayabilmeleri için bu değişimleri takip etmelerinin önem taşıdığı düşünölmektedir. Özellikle Pazarlama 4.0 büyük veri yönetimine dayanmaktadır. Bu dönemde işletmelerin yetenek yönetimine önem vermeleri gerektiği düşünölmektedir. İşletmeler mevcut çalışanları büyük veri yönetimi konusunda eğiterek veya bu konuda bilgili çalışanlar istihdam ederek değişimi takip etmelerinin rekabet avantajı kazanabilmeleri için önemli olduğu düşünölmektedir.

EĞİTİM YÖNETİMİNDE ADALETİN ÖNEMİ VE GEREKLİLİĞİ ÜZERİNE BİR İNCELEME¹

Mehmet KÜÇÜKÇENE², İsmail AYDOĞAN³

Öz

Toplumlarda uyum ve düzenin devamı için adalet olmazsa olmazlardandır. Kişilerin birbirlerinin haklarını çiğnemenin hayatlarını devam ettirmesi adalet ve saygı çerçevesinde gerçekleşecektir. Bugün insanların birbirleri ile olan etkileşimi artmış ve adalet, üzerinde durulması gereken daha da önemli bir kavram haline gelmiştir. Toplumda olduğu gibi her örgütün kendi hedeflerini gerçekleştirmesinde ve çalışanlarının memnuniyetini sağlamasında da adalet önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda, eğitim örgütlerinde adalet kavramının incelenmesi ve açıklanması, örgüt çalışanları ve örgütlerde bir farkındalık oluşturacaktır. Aynı zamanda çalışanların örgüte olan bağlılığını, mesleki başarılarını, performanslarını, motivasyonlarını, örgütsel vatandaşlık davranışlarını ve çalışanlar arasındaki etkileşim ve iletişimi de olumlu yönde etkileyecektir. Bu çalışmanın amacı ise adalet kavramı konusunda kavramsal bir analiz yapmak ve bu analiz çerçevesinde eğitim yönetimi alanındaki adalet olgusunun gerekliliği, önemi ve etkileri üzerine inceleme yapmaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yönetimi, Adalet, Hak, Yönetimde Adalet, Örgütsel Adalet.

An Investigation on the Importance and Necessity of Justice in Educational Administration

Abstract

Justice is an indispensable must for maintaining the concordance and order in societies. Living in societies without doing somebody an injustice will occur within the frame of justice and respect. Today, the interaction of people has increased and the justice has become an important concept on which should be laid emphasis. In the same way, the justice has a significant position for all organizations which desire to achieve theirs' goals and to give pleasure and satisfaction to their employees. To examine and clarify the concept of justice in educational organizations creates awareness for employees in organizations. In addition, it affects in a positive way the organizational commitments, occupational abilities, performances, productivities, motivations, organizational citizenship behaviors, interactions and communications of employees in educational organization. The aim of this study is to carry out a conceptual analysis in the subject of justice and to examine the necessity, significance and effects of phenomenon of justice in educational administration field.

Keywords: Educational Administration, Justice, Right, Justice in Administration, Organizational Justice.

- 1 Bu makale, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında 2017 yılında tamamlanan "Eğitim Yönetiminde Adalet Olgusu" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.
- 2 Arş. Gör., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: mehmetkucene@hotmail.com
- 3 Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. E-posta: iaydogan124@gmail.com

Giriş

Adalet, siyasal sistemlerin, bireyler arasındaki ilişkilerin ve eylemlerin ahlaki bakımından adil ya da doğru olma niteliği, adil davranma ilkesi; eylemde adil olma niteliğini ya da ilkesini gösterme, dürüstlük; bir eylemin ahlaki doğruya, ahlaksal usa ya da gerçeğe uygun olması; hak tanırılığın ya da hakkın hüküm sürmesi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca İlk Çağ Yunan felsefesinden bu yana dört ana erdemden biri olarak kabul edilmektedir (Güçlü, Uzun, Uzun ve Yolsal, 2008: 9-10).

Adalet kavramının tartışılması, insanların toplu halde yaşamlarını sürdürmeleri, ihtiyaçlarını karşılarken elde etmiş oldukları kazançların eşitlik ve doğruluk anlayışıyla dağıtılması gerekliliği neticesinde ortaya çıkmıştır (Atalay, 2005: 7). İlk insandan beri iki kişinin olduğu bir yerde adaletten bahsetmek mümkündür. Çünkü iki kişi ya da daha fazla kişinin olduğu bir yerde bir çatışma olacaktır. Çatışmaların çözümünde ise adalet araya girecektir (Çeçen, 1993). Çünkü adalet, toplum içerisinde vücut bulan insanın, bir toplumun üyesi olarak nasıl yaşayacağını düzenleyen rehberdir (Töremen ve Tan, 2010: 59).

Her kurum ve yapının bir parçası olması gereken adalet, asıl amacı insan yetiştirmek olan eğitim kurumlarında ön planda tutulması gereken bir olgudur. İnsanlar, çoğunlukla okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar hayatının büyük bir bölümünü eğitim kurumlarında geçirmektedir. Geçirilen bu süre şüphesiz kişinin karakterinin şekillenmesine ve hayatında önemli bir role sahip olmasına neden olacaktır. Bu nedenle insanın yetiştirildiği bir yerde sağlıklı bir düzenin olması şarttır. Bu düzenin sağlıklı olarak sürdürülmesini sağlayacak şeylerden birisi ise adalet olgusunun var olmasıdır. Bu bağlamda, insanın şekillendiği eğitim kurumlarında ve bu kurumların yönetiminde adalet olgusunun önemi, her daim adaletli uygulama ve davranışların sergilenmesi ile vurgulanmalıdır.

Eğitim kurumlarında adalet olgusunun incelenmesinin bireylerin yetişmesinde, eğitim kurumlarının düzenli olarak insan yetiştirmesinde ve sağlıklı toplumların oluşmasında önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Eğitim örgütlerinde adalet kavramının incelenmesi ve açıklanmasının, eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerde bir farkındalık oluşturması beklenmektedir. Aynı zamanda eğitim kurumlarında yöneticiler tarafından adalet olgusunun bilinmesi ve kurumlarda adil uygulamaların sergilenmesi, çalışan bireylerin örgüte olan bağlılığını, mesleki başarılarını, performanslarını, motivasyonlarını, örgütsel vatandaşlık davranışlarını ve çalışanlar arasındaki etkileşim ve iletişimi de olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı; adalet kavramı konusunda kavramsal bir analiz yapmak ve bu analiz çerçevesinde eğitim yönetimi alanındaki adalet olgusunun gerekliliği, önemi ve etkileri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda adaletin tanımı ve kapsamı ele alınmış; daha sonra genelden özele doğru bir sıra izlenerek, yöne-

timde, örgüt yönetimlerinde ve eğitim kurumlarının yönetiminde adalet olgusu kavramsal olarak ele alınmıştır.

Adalet Kavramı ve Kapsamı

Adalet; doğru, dürüst, dengeli anlamlarına gelen a-d-l kökünden gelen Arapça bir sözcüktür. Türk Dil Kurumunda (2017) adaletin “*yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması, türe*”, “*hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme*”, “*bu işi uygulayan, yerine getiren devlet kuruluşları*” ve “*herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme, doğruluk*” olarak dört çeşit anlamı bulunmaktadır. Adaletin karşıt anlamı ise zulümdür. Zulüm kelimesi, anlamı “*haksızlık, zorbalık*” olan z-l-m kökünden gelmektedir. Zulüm; “*güçlü bir kimsenin yasaya veya vicdana aykırı olarak başkasını uğrattığı kötü durum, kıyğı, eziyet, cefadır*” (TDK, 2017).

Adalet; bir toplumda, değerlerin, ilkelerin, ideallerin, erdemlerin cisimlerin somutlaşmış, hayata geçirilmiş olması durumudur. Herkesin hak ettiği ödül ya da cezayla karşı karşıya gelmesi hâlidir (Cevizci, 2005: 13). Hökeleki (2011), adalet ve hakkaniyetin bir gereği olarak her bireyin çabaları, becerileri, yetenekleri ve katkıları ölçüsünde hak ettiğini almasını gerektiğini ifade etmiştir. Adalet; adaletsizlik duygusunu ortaya çıkaran nedenleri yok ederek, aksaklıkları-problemleri düzelterek yani adaletsizlik duygusunun ortaya çıkmasını engelleyerek sağlanabilir. Adalet kişiler tarafından bir amaç olarak görülürse, toplumda istenilen, olması beklenen, gerçekleşmesine karşı çıkılan değişmesi istenen tüm kararlar, davranışlar ve işlemler adalet çerçevesi içinde ele alınır (Çeçen, 1993: 23).

Adalet en yüce, nesnel ve mutlak bir değer anlatımı şeklinde, insanın davranışını ahlaki boyutta inceleyen ve eleştiren bir düşünce, hakka ve doğruluğa saygıyı temele alan ahlak ilkesi, doğruluk, dürüstlük, tarafsızlık, uygun ve doğru muamele olarak da ele alınabilir (Cevizci, 2005: 13). Adalet aynı zamanda bir vicdan meselesidir. Vicdan kişiyi kendinin ve diğer insanların davranışları hakkında bir yargıda bulunmaya iter. Haklının haksızdan, suçsuzun suçludan ayrılması ve karşılığında ödül ya da cezanın verilmesi anlamına da gelen adalet kavramı, bir insanın davranışının ahlaka uygun olup olmadığını inceler ve belirler (Çeçen, 1993).

Adalet kavramı, içerisinde birçok düşünce ve olguyu barındırmaktadır. Bu nedenle adalet kavramı çok yönlü ve karmaşıktır (Çeçen, 1993: 26). Karaman’a göre (2009: 5) adalet; doğruluk, dürüstlük, eşitlik, hak yemezlik, hakkaniyet ölçülerine uyma, meşruluk, tarafsızlık, insaniyet, iyilik gibi anlamları içinde bulundurmaktadır.

Toplumsal yaşamda uyum ve ahengin devam etmesi, insanların bireysel ve toplumsal rollerini sağlıklı olarak sürdürebilmeleri için ahlakın insanlara kazan-

dırılmasında adalet erdemi önemli bir rol oynamaktadır (Tercan Topuz, 2012). Ayrıca adaletin sağlanmasında güç ve otorite önemli bir yere sahiptir. Fakat sadece gücün olması adaletin var olduğu anlamına gelmemektedir. Adalet ortadan yok olduğunda ise geriye kalan sadece kaba kuvvettir ki bu durum adaletin karşısı olan zulme yol açabilmektedir (Çeçen, 1993).

“Adalet mülkün temelidir” sözü bir devletin ayakta kalabilmesi ve bekasının devamı için ihtiyaç duyduğu adaleti ifade etmektedir. Bu nedenledir ki adalet ve hakkaniyet toplumun en temel ihtiyaçlarından biridir. “Adalet mülkün temelidir” sözüyle aynı doğrultuda olan bir ifadeyi Aristoteles “Hukuk ve adalet, toplum ve devletin temelidir” şeklinde ifade etmiştir (Güriz, 2013). Yaygın bir adâlet anlayışı toplumda hüküm sürmediği zaman, güç odaklı ilişkiler ortaya çıkar. Bu durum ise güçlünün güçsüzü ezdiği bir düzenin oluşmasına neden olabilir (Hökelekli 2011: 57).

Adaletin hukuksal olduğu kadar düşünsel bir boyutu da vardır. Adaletin açık bir biçimde belirlenememesi ve belirsiz ve görelî olması, adaletin insanların değer yargılarından ileri gelmesindedir. Bir toplumda hukuk kurallarını ya da gelenek ve göreneklere belirleyen yine kişilerin değer yargılarıdır. Yer ve zamana göre de kişilerin değişen etik algısı adalet kavramının da farklı anlamlar kazanmasına neden olmaktadır (Çeçen, 1993). Buna paralel olarak Gözler (2008), tabii hukukta adaletin tanımının çağdan çağa değiştiğini; İlk Çağ’da tabiata, Orta Çağ’da tanrısal emirlere ve Yeni Çağ’da ise akla uygun olan şeylerin adil olarak görüldüğünü ifade etmiştir.

Yönetimde ve Örgütlerde Adalet

Aydoğan’a (2015) göre “adalet, yönetim olgusunun kalbidir”. Yani nasıl bir vücut kalp olmadan ayakta kalamaz ve ölürse, örgütlerde de adalet olmazsa yönetimine devam edemez ve yıkılır. Adaletsiz yönetim elbet bir gün son bulur. Nizamülmülk (2006), Siyasetname’sinde şöyle der: “Bir melik, inkâr ve küfürle (imansızlık ve kâfirlikle) ayakta kalır; fakat adaletsizlikle (zulümle) ayakta kalmaz”. Aynı şekilde “Adalet mülkün temelidir” sözü de yönetimde adaletin gerekli olduğu esasını gün yüzüne dökmektedir. Burada “mülk” olarak kullanılan kelime esasında “devletin egemenliği altında bulunan toprakların bütünü, ülke” (TDK, 2017) anlamına geldiğinde cümle doğru yargıyı vermektedir. “Adalet mülkün temelidir” sözü bir devletin ayakta kalabilmesi ve bekasının devamı için ihtiyaç duyduğu adaleti ifade etmektedir. Bu nedenledir ki adalet ve hakkaniyet toplumun en temel ihtiyaçlarından biridir.

Adaletin sağlanmasında yakın olandan uzak olana doğru bir sıra izlenebilir. Öncelikle, kişi kendi bireysel yaşamında beden ve ruhen kendine adil olmalıdır. Başka bir deyişle, birey bedenini ve ruhunu dengeli bir şekilde uygun amaç ve işlevler doğrultusunda kullanırsa kendine adil davranmış olur. Diğer taraftan

ise toplumsal yaşamda diğer bireylerin haklarına saygı duyması ve diğerlerine karşı haksız davranışlarda bulunmaması gerekir (Hökeleki, 2011). Bir yöneticinin emrinde ya da yönetimi altında bulunan bireylere davranışlarında ve verdiği kararlarda adil olmasıdır. Adil olmayan bir yönetici bulunduğu statü ve makamı kötü niyetleri için kullanabilir.

Aydoğan (2015), bir örgüt yönetiminde adaletin var olup olmadığını şu dokuz ilkenin örgüt içerisinde sağlanıp sağlanmadığına bağlı olduğunu belirtmiştir:

Özgürlük: Örgüt içerisinde iş görenlerin kendini rahat hissetmesi, mutlu olması, yöneticilerine dilek temenni ve önerilerini rahatlıkla söyleyebilmesidir.

Eşitlik (Tarafsızlık): Aynı durumdaki ya da aynı pozisyondaki meslektaşların aynı yararlarından faydalanabilmesidir. Çalışanın cinsiyet, ırk, din ya da siyasi görüşü gibi nedenlerden dolayı herhangi bir ayrımcılık yaşamamasıdır.

Açıklık: Örgütle ilgili yasa ve kuralların herkesçe bilinmesi, hangi durumlarda ne tür bir karşılığının olabileceğinin bilinmesidir. Kapalı kapılar ardında gizli konuşmaların olmaması, alınan kararların mümkün olduğunca katılımcı bir anlayışla alınması, cezaların ve ödüllerin herkesçe bilinmesi durumudur.

Yasalara Uygunluk: Uygulamaların yasalara uygun olarak yürütüldüğü bir örgütte iş gören, yöneticilerin yasadışı iş ve işlemler yapmayacağını bildiğinden, kendi geleceğinden de emin olur. Bu durum iş görenin örgüte olan güvenini de artırır.

Sorumluluk: Yöneticiler için olmazsa olmaz, yaşamsal bir ilkedir. Sorumluluklarının farkında olan ve yerine getiren bir yönetici, hem örgütün amaçlarının yerine getirilmesinde hem çalışanların hakkının adil olarak teslim edilmesinde hem de örgütün ülke ve çevresine karşı kimi yükümlülüklerinin yerine getirilmesinde üzerine düşen görevleri eksiksiz olarak yerine getirmek için çabalar.

Saygılılık: Hem örgütün dış çevresine hem de örgütte çalışan personel gösterilmesi gerekli olan bir ilkedir. Saygılı yöneticiler sınırlarını, yani nerede durması gerektiğini bilen yöneticilerdir. Yöneticinin saygılı olmasının en önemli yanı, çalışanların maddi ve manevi ihtiyaçlarını bilmesi ve bu ihtiyaçları gidermeye çalışmasıdır.

Dürüstlük: Olanı olduğu gibi yansıtmayı, açık sözlü olup gerçeği her yerde söylemeyi, kişi ya da duruma göre tavrı almamayı gerektirir. Dürüst olan bir yönetici maiyetinde çalışan personelin de dürüst davranışlar sergilemesini bekler.

Tutumluluk: Örgütü kaynaklarının tutumlu kullanılarak israf edilmesini engellemeyi gerektirir. Tutumlu yönetici kendisinin israf etmemesinin yanında çalışanların da kaynakları tutumlu kullanmasını, israf etmemesini sağlar. Bunun için gerekli düzenleme ve denetimleri zamanında yapar.

Çevreye Duyarlılık: Örgüt yönetimi, örgüt içindeki sorumluluklarının yanı sıra örgütün içinde bulunduğu çevreyi de dikkate almalıdır. Çevredeki değişme ve gelişmelerden haberdar olunmalı, bu değişme ve gelişmeler doğrultusunda iş görenlerin gerekli yenileştirmelerini ve uyum sağlamalarını için gereken düzenlemeleri yerine getirmelidir.

Örgütsel Adalet

Örgütsel adalet; birey ya da grupların, örgütün ya da örgüt yöneticilerinin kendilerine karşı olan tavır ve davranışları karşısında algıladıkları adaletli davranma derecesi ve bu algılamaları doğrultusunda gösterdikleri davranışa yönelik tepkilerdir. Başka bir deyişle, örgüt çalışanlarının örgütte kendilerine ne kadar adil davranıldığına ilişkin algılarını ve bu algıların örgüt açısından sonuçlarını (bağlılık, güven, doyum, yabancılaşma, stres vs.) örgütsel adalet konu edinmektedir (Balci, 2016). Öte yandan örgüt çalışanları, örgüt yönetiminde olan bireylerin adaletsiz uygulama ve davranışlarla karşılaştıklarını algıladıklarında işlerine, yöneticilere, iş arkadaşlarına ve örgütün tümüne karşı bağlılık ve sadakat duyguları azalır. Bunun ötesinde örgüte karşı olumsuz duygu ve tutumlar benimsemelerine neden olabilir (Eren, 2014).

İnsanlar aile kurumunda başlayan hayatını okullarla, üniversite yaşamıyla ve meslek hayatı ile devam ettirmektedir. Tüm bu süreçte insanın çevresi, kural ve normlarla çevrilmiş küçük ya da büyük yapı ya da örgütlerle sınırlıdır. İnsanın kendini bu örgütlerden soyutlaması olanaksız görünmektedir. Bu örgütler arasında insanın daha çok vakit geçirdiği yer mesleki hayatlarını sürdürdükleri örgütlerdir. Bu nedenle çalışanların buldukları örgütte adil muamelelerde karşılaşması, bu konudaki düşünceleri ve memnuniyetleri örgütün amaçlarını gerçekleştirmesinde önem arz etmektedir. Aşağıda, adalet ile örgütsel bağlılık, iş tatmini, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiye vurgu yapılmıştır.

Bayram (2005) örgütsel bağlılığı, çalışanın örgüte karşı olan sadakat duygusu ve çalıştığı örgüte hissettiği bağın ölçüsü ve gücü olarak tanımlamıştır. Örgüt içerisinde sergilenen adil uygulamalar, çalışanların örgütsel bağlılığını artırıcı bir etkiye sahiptir. Bu nedenle örgütsel adalet, örgütsel bağlılığı doğru oranda etkileyerek olumlu davranışları artırma gücüne sahip olduğu söylenebilir (Taşcıoğlu, 2010: 52). Bununla birlikte Yazıcıoğlu ve Topaloğlu (2009) örgüte duyulan adalet duygusunun yüksek olmasının, örgütsel bağlılığın da yüksek olmasına neden olacağından dolayı iş görenlerin rollerini daha iyi yerine getireceğini ve performanslarını artıracaklarını belirtmektedirler.

İş tatmini, bireylerin belirli işler hakkındaki iş ortamına, iş arkadaşlarına yönelik duygu ve inanışları ile ilgili içsel değerlendirmeleri (Solmuş, 2004: 186) ve çalışanın işinden duyduğu memnuniyeti ifade eder. Adaletin olduğu bir çalışma

alanı ve adil uygulamalar bireylerin iş tatminlerini artırmaktadır. Böyle bir ortamda çalışmalarını sürdürenler, kurumları için pozitif tutum sergileyerek hedeflerin gerçekleştirilmesine katkıda bulunurlar. Bu nedenle iş tatmini ne kadar yüksek olursa örgütler de o derece başarılı olurlar (Taşçıoğlu, 2010: 51). Sonuç olarak örgütte kuralları adil olarak uygulayan bir yönetici çalışanlarının iş tatminine olumlu olarak katkıda bulunacak, bu katkı da, örgütün yararı şeklinde kendini yeniden gösterecektir.

Güven duygusu; bir insanın toplum içerisinde hayatını devam ettirirken, doğuştan getirdiği ve kaybetmemesi gereken bir duygudur. Hayat içerisinde hem muhtaç olunan, hem de yaşatılması gereken bir duygudur. Güvenin sağlanmasında ise dürüstlük şarttır. İçinde bulunulan toplumun ve örgütlerin sağlıklı olması, her bireyin güvenilir ve dürüst olmasına bağlıdır (Aydoğan, 2016: 149). Örgütsel güven; bir çalışanın çalıştığı örgüte, örgüt yönetimine olan güvenleri ve yönetimin kendilerine söyledikleri şeylere karşı oluşan güven derecesidir (Şimşek ve Taşçı, 2004: 313). Örgüt ikliminin ana göstergesi olan güven duygusu, dürüstlük ve adaletin sonucu ortaya çıkan bir duygudur (Aydoğan, 2016: 153).

Örgütsel vatandaşlık davranışı, *“örgütün biçimsel ödül sisteminde doğrudan ve açık bir biçimde tanımlanmayan, ancak bir bütün olarak örgütün etkili ve verimli çalışmasına yardımcı olan, gönüllülüğe dayalı birey davranışı”* olarak tanımlanmaktadır (Kıray, 2011: 19). Buradaki gönüllük kavramından kasıt; çalışanın iş tanımında bulunan, yapması gereken işleri yapmasından ziyade tamamen kendi isteği ve tercihi doğrultusunda örgüte ve örgüt içerisindeki diğer çalışanlara yardım etmeyi amaçlayan davranışların sergilenmesidir.

Çalışanların örgütte adaletin sağlandığını algılamalarının, yöneticilerinin adil olduklarını hissetmelerinin onların örgütsel vatandaşlık davranışlarını sergilemelerinde etkili rol oynadığı bilinmektedir. Bu bağlamda örgütte, ödüllere daha ziyade çalışanlara adil davranılması ve adil uygulamaların sergilenmesi çalışanlar için daha önemlidir denilebilir (Konovsky ve Pugh, 1994).

Örgüt içerisinde bu tür davranışların varlığını hissetmek isteyen bir yönetici çalışanlarına adil uygulamaların varlığını göstermeli ve onlara hissettirmelidir. Bu bağlamda eğitim kurumları, örgütsel vatandaşlık davranışlarının en çok görülmesi, sergilenmesi gereken yerlerin başında gelmelidir. Çünkü okullar, maddi anlamda üretim yapan işletmeler değildir. Eğitim kurumlarında diğer örgütler gibi kısa ya da kâra dayalı hedeflere ulaşılması değil, insan ruhunun işlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlere ve okul yöneticilerine düşen en önemli görev; bu güzel görülen örgütsel vatandaşlık davranışlarının öğrenciler tarafından görülmesini, sergilenmesini ve bunların övülmesini sağlamak olacaktır (Aydoğan, 2016).

Eğitimde Adalet

Eğitim kurumları; kâr amacı ve maddi kaygı gütmeyen kurumlardır. Eğitim kurumlarının amacı insan yetiştirmektir. Bu nedenle eğitim kurumlarının yönetimi, amaçları kâr elde etmek olan işletmelerden çoğu zaman farklılaşmaktadır. Eğitim kurumlarının girdisi ve çıktısı insandır (Aydoğan, 2015). Aileden gelen bir çocuğu, bir yetişkin olarak topluma sunar. Bu nedenle, çevresiyle her zaman etkileşim halinde olması gereken eğitim kurumlarında adalet kavramının önemi ön plana çıkmaktadır.

Adalet, eğitimin neredeyse her bir noktası ve alanında gündeme gelebilir. Sözgelimi kavramın uygulamasına ölçme ve değerlendirmede rastlanmaktadır. Burada adalet sözgelimi dersi alan her öğrencinin dersten geçmesi, herkesin eşit muamele görmesi olarak anlaşılabilir. Fakat bu durum asla adaletle bağdaşmaz. Çünkü çalışanla çalışmayanın aynı eşit muameleye tabi tutulması adaletle zarar verip adaletsizliğin ortaya çıkmasına yol açabilir. Eğitim hizmeti alan kişilerin eğitim sistemi içinde eşit muameleye tabi olma hakları vardır. Lakin bu tür bir usul veya kural adaleti yeterli olmayıp, bunun bir liyakat adaletiyle tamamlanması; yani çocukların hak ettiklerini alması gerekir (Cevizci, 2010: 14).

Eğitim kurumlarının yönetiminde; eğitim kurumunun iç ve dış öğelerinin etkisi bulunmaktadır. İç öğeler olan yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer personeli ile eğitim kurumu çevresinin ve baskı gruplarının farklılaşması da bu etkisin yönünü belirlemektedir. Yine de etkiye asıl yönünü verecek olan her şeyden önce eğitim kurumlarının başında olan yöneticilerdir (Serinkan ve Ürkek Erdiş, 2014). Bu nedenle yöneticiler tarafından adalet kavramının bilinmesi, örgüt içerisinde örgüt üyeleri tarafından adaletle ilişkin algıların saptanması, adil uygulamaların, davranışların sergilenmesi ve bu konuda örnek olunması eğitim örgütünün sağlıklı insanlar yetiştirmesinde önemlidir.

Eğitimde adaletten söz edildiğinde, en önemli şeylerden biri, toplumdaki herkese veya bütün sınıflara eğitim hizmetinden faydalanma noktasında eşit muamele göstermektir. Bununla birlikte, kaynakların eşit dağıtılması noktasında, sağlıklı bir insanla dünyaya kalbi delik olarak gelmiş iki farklı insanı aynı muameleye tutmanın, ikincinin varlığını sürdürebilmesi için daha çok kaynağa ihtiyaç duyması nedeniyle bir adaletsiz yaşanacaktır. Aynı şekilde, eğitim hizmetlerinden yararlanma açısından bölge ve cinsiyet olarak çok geride kalmış bölgelerle bu konuda ilerlemiş bölgelerdeki kişileri eşit muameleye tutmanın kendisi de adaletsizlik olabilir. Bu nedenle adaleti hayata geçirme noktasında zaman zaman pozitif ayrımcılığa başvurmakta yarar olabilir (Cevizci, 2010: 14).

Eğitimde adalet konusunun bir diğer boyutu ise eğitim kurumlarındaki çalışanların adil muameleler görmesidir. Eğitim kurumlarında çalışan kişilerin uğraşlarının insan olması nedeniyle, bu kurumlarda adalet olgusunun ön plana çıkması ve bunun neticesinde de çalışanların kurumlarında adalet duygusunu

hissetmeleri gerekir. Bu bağlamda eğitimde ve eğitim yönetimindeki adalet kavramının daha iyi anlaşılması ve uygulamaların adalet ilkesi doğrultusunda gerçekleştirilmesini sağlamak üzere eğitimde ve eğitim yönetiminde adalet olgusu üç ana başlık altında ele alınacaktır.

Eğitim Yönetimi Süreçlerinde Adalet

Her örgüt bir amaç doğrultusunda bir araya gelir ve amaçları doğrultusunda ilerler. Amaca ilerleyen yolda örgütün sevk ve idare edilmesi gerekir. Bu durum yönetim süreçleriyle doğrudan ilişkilidir (Bursalıoğlu, 2013: 80). Eğitim bilimini diğer alanlardan farklı kılan önemli unsurlardan biri de eğitimin “insan” ile ilgilenmesi ve “insan”ı ele almasıdır. Bu nedenle diğer “yönetim” alanları ile kıyaslandığında “eğitim yönetimi” alanında da bir farklılık olacaktır. Bunun yanında eğitim yönetimi kavramı eğitimin tüm unsurları ile ilgilidir. Bu bağlamda eğitim yönetimi, eğitim sistemini tüm bileşenleri ile ele almayı amaçlamaktadır (Taymaz, 2003: 22). Bu bölümde, yönetim süreçleri, eğitim yönetimi bağlamında adalet kavramı ile ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Eğitim yönetimi süreçleri, genel kabul görmüş şekliyle, karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, etkileme, eşgüdümleme ve denetleme olarak bilinmektedir (Başar, 2006: 158).

Karar Verme Sürecinde Adalet

Bursalıoğlu'na (2013) göre ise karar, yönetimin kalbidir ve bir örgütün sağlıklı bir şekilde yaşaması için karar önemli bir yer tutmaktadır. Eğitim kurumlarında karar verme sürecine kararın ilgilendiği tüm bireylerin katılması gerekir. Özellikle öğretmenlerin katılımı önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle karara katılım fırsatı öğretmenlere sağlanmalıdır. Aynı zamanda öğretmenlerin karara katılımı diğer öğretmenler ve okul yöneticilerinin niteliklerinin artması için bir fırsat oluşturabilir ve alınan kararlar daha etkili olabilir. Ayrıca karara katılım, uygulamanın anlaşılmasına, benimsenmesine ve uygulamanın etkili olarak gerçekleştirilmesine de yardımcı olacaktır (Aydın, 2005: 129).

Karar aşamasından okul yöneticilerinin atacağı ilk adım, okulun yönetimini etkileyen unsurların her birini bir karar verici organ olarak görmek ve bu düşünceyi benimsemektir. Karara katılım engellenirse bu durum uygulamaya karşı olumsuz tutum sergilemelerine neden olabilir. Bunlarla birlikte okul yöneticisi, karar verme sürecinde atılması gereken gerekli adımları bilmesi gerekir (Bursalıoğlu, 2013: 82). Bu bağlamda, bir okul yöneticisi okulla ilgili kararları almadan önce okulda bulunan öğretmenlerle bir toplantı gerçekleştirerek alınacak karar için öğretmen görüşlerini almalıdır. Bunu yapması öğretmenlerin yöneticiye karşı olan güvenini artıracak, uygulamaların adil olduğunu düşünmesini sağlayacaktır. Örneğin; bir yönetici, dönem başında ders programları yapılmadan önce öğretmenlerin hangi günlerde ders almak istediğini öğretmenlerle yapılacak olan bir toplantı neticesinde yapmalıdır. Aynı şekilde bir öğretmen de sınıf içinde ka-

rar alırken bunu öğrencileri ile konuşmalıdır. Sınıf yönetiminde önemli bir kural olan 'kuralları öğrenciler ile birlikte belirleme' öğrencilerin sınıf yönetimine katılma durumudur. Sınıf içerisinde bir kural belirlenirken öğrencilerle birlikte belirlenmesi, öğrencilerin kendilerini önemli hissetmelerini aynı zamanda bu kuralı çabuk kabul etmelerini sağlar.

Bunun yanında bir öğretmen okulun kurallarını ihlal etmeden kendi ile ilgili konularda kendi kararını verebilmelidir. Bu konuda özgür olması, öğretmenin performansını ve motivasyonunu olumlu olarak etkileyecektir. Taş (2010) yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin en önemli iş değerini, işleriyle ilgili kendi kararlarını alabilmek olarak ifade etmiştir. Çünkü kişi özgür olduğu zaman, yapacağı işin niteliğini de artıracaktır.

Planlama Sürecinde Adalet

Planlama, gelecek için muhtemel seçenekleri belirleme sürecidir, başka bir deyişle geleceği düşündürmektir. Akılcı bir eylem, planlamayı gerekli kılar. Planlama uygulama öncesi düşünmeyi gerekli kılan zihinsel bir süreçtir (Aydın, 2005: 133). Eğitim planlaması; eğitim kurumlarında geleceği ya da geleceğin sağlayabileceği birçok seçeneği artırmak, hedefleri ve değişen sorumlulukları belirlemek, bazı sorunların baş gösterebileceği alanlara dikkat çekmek ve ortaya çıkabilecek sorunlar için çözümler öngörmektir (Adem, 1981:13).

Okul yönetiminde planlama ise eğitim kurumunun yönetiminde belirlenen amaçlara ulaşmada girdilerin sağlanması ve kullanılması yöntemlerinin belirlenmesi sürecidir. Bu anlamda eğitim için sağlanabilecek girdiler; öğrenciler, eğitim çalışanları, eğitim için araç ve gereçler, eğitim tesisleri ve teknoloji olarak sıralanabilir. Eğitimin çok kişiye getirilebilmesi için bunların yeterli olarak sağlanması; bireyleri en iyi nitelikte eğitebilmek için de niteliğin yükseltilmesi gerekmektedir (Başaran, 1988: 308).

Karar vermede olduğu gibi planlama sürecinde de örgütün üyeleri örgütün işleyişine ilişkin planlamaya katılım göstermelidir. Bu durumu eğitim kurumları ile bağdaştıracak olursak özellikle yükseköğretim kurumlarında, fakülte ve bölümler dönem başında ve dönem sonunda akademik kurullarını etkili bir şekilde gerçekleştirmelidir. Akademik kurulların etkili şekilde yapılması dönem içerisinde eğitim-öğretim etkinliklerinin düzenli bir şekilde sürdürülmesini sağlayacaktır. Aynı şekilde periyodik olarak öğretmenlerle okul yöneticileri arasında toplantılar gerçekleştirilmelidir. Öğretimin planlanması birlikte yapılmalıdır. Çünkü bu toplantılarda öğretmen kendini ifade etme fırsatı bulacak; geçmiş döneme ait şikâyetlerini ve hoşnutsuzluklarını, gelecek dönem içinse dilek ve isteklerini bu toplantılarda belirtebilecektir. Bu bağlamda planlama gerçekleşirse ortaya çıkacak pürüzler en aza indirgenerek adaletsiz bir ortamın oluşması engellenmiş olacaktır.

Örgütlenme Sürecinde Adalet

Örgütlenme, örgütün amaçlarına ulaşması için yapıyı kurma, girdi ve çıktı unsurlarını bir bütün haline getirme sürecidir. Başaran'a (1988) göre eğitim yönetiminde açısından örgütlenme ise okulun yapısını kurma; yenileştirme, bütünleştirme; eğitim faaliyetleri için takım oluşturma anlamına gelmektedir. Örgütlenme kendi içinde üç bölüme ayrılmaktadır (Balcı ve Aydın, 2001): *Yapıyı kurma*, örgütün hedeflere ulaşması için görevlerin belirlenmesi, bölümlere ayrılması, önem derecesine göre öncelik verilmesi, basamaklara ayrılması ve her basamaktaki yetki ve sorumlulukların saptanması olarak ifade edilmektedir. *Kadrolama*, kurumun hedefleri doğrultusunda gerekli görev ve işleri yerine getirecek uygun kişilerin görevlendirilmesi anlamına gelir. *Donatım*, çalışanlar için performanslarını en üst düzeye çıkarabilecekleri çalışma ortamının hazırlanmasını gerektirir.

Örgütlenme sürecinde adaletin sağlanması için en önemli adım kadrolama adıdır. Kadrolama işinde önemli olan nokta en uygun çalışana en uygun işin verilmesini gerektirir. Her işin o işi yapabilecek kişiye yani işin ehline verilmesi adaleti sağlamada önemli bir adımdır. Fakat bu durum işi yapan kişiye her işin verilmesi durumuna da dönüştürülmemelidir. Aksi takdirde, bir çalışana çok fazla iş verilmesi, çalışanın yılma davranışı sergilemesine neden olabilir. Örneğin; okullarda düzenlenen sosyal aktivitelerin, kulüp faaliyetlerinin, resmi program ve törenlerin sürekli aynı öğretmenler tarafından hazırlanması kişide bıkkınlık hissine neden olabilir. Bu nedenle görev ve sorumluluklar yöneticiler tarafından adalet çerçevesinde dağıtılmalıdır.

Eğitim kurumlarında çoğunlukla merkezi bir yapı olup çoğu kadrolama ve yapılandırma durumları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlendiğinden okul yöneticileri örgütlenme konusunda sınırlı yetkilere sahiptir. Bundan dolayı, okul yöneticileri belirli kalıpların dışına çıkamayarak yaratıcı kararlar ortaya koyamamaktadır. Oysa bu durum yöneticilerin seçeneklerini kısıtlamaktadır (Bursalıoğlu, 2013: 109). Bu bağlamda örgütlenme sürecinde, eğitim yöneticileri için yetki-sorumluluk dengesi sağlanmalıdır. Bir çalışana yetkinin çok verilmesi, o çalışanın görevini kötüye kullanmasına; sorumluluğun çok verilmesi ise bıkkınlığa yol açabilir. Bu denge unsuru adalet çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.

İletişim Sürecinde Adalet

Bir örgüt içerisinde etkili yönetimi sağlayabilmek için tüm bilgiler iletişim kanalıyla elde edilir ve iletişim ile diğer çalışanlara iletilir. İletişim sürecinin var olmadığı herhangi bir örgütün devamını sağlaması mümkün olmayacaktır (Kaya, 1991: 107). Eğitim kurumu olan okulların iklim ve yapısında, resmi (formal) iletişim ile karşılaştırıldığında resmi olmayan (informal) iletişim daha önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, okul yöneticileri, çalışanların etkileşimleri ve iletişimlerini çok iyi yönetmelidir. Aksi takdirde çıkacak olan sorunlarda yöneticinin

etkili ve hızlı adımlar atması gecikecek, zorlaşacak ya da imkânsız hale gelecektir (Bursalıoğlu, 2013: 113).

Tüm bunlar göz önüne alındığında adil bir yönetici başka insanlar ile arasında, diğer insanların kendi arasında farklılıklara sahip olduğunun bilincinde olmalıdır. İletişim kurduğu kişilerin olaylara ve durumlara bakış açılarının kendisinin farklı olduğunu unutmamalıdır. Bu nedenle iletişim esnasında karşısındaki kişiyi dikkate alarak dinlemelidir. Konuşmak kadar dinlemek de iletişimin önemli parçalarından biridir. Bu bağlamda konuşanın sözü kesilmemeli, fikirleri yargılanmamalıdır. Düşüncesini ifade etmesine izin verilmelidir. Ayrıca bir yönetici sözlerinin açık ve anlaşılır olmasına dikkat etmelidir. Bu doğrultuda sözlerinin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol edebilmek için karşısındaki kişilerden dönüt almayı beklemelidir.

Bir yönetici örgüt içerisinde etkili bir iletişim mekanizması kurmalı ve ilgili kişileri zamanında ve yeterli bir şekilde bilgilendirmelidir. Yöneticinin adil uygulamalar sergilemesi; örgüt çalışanlarının bu uygulamaları adil olarak algılamalarında bazen yetersiz kalabilir. Eksik ya da yetersiz iletişim ise örgüt içerisinde 'fısıltı' ya da 'dedikodu'lara yol açar. Bunun önüne geçmek ve adaletin örgüt içerisine tam anlamıyla nüfuz edebilmesini sağlamak amacıyla bir yönetici iletişim kanallarını her zaman açık tutmalıdır. Bununla birlikte, bir eğitim yöneticisi kişisel durumlarını bir kenara bırakarak örgüt içerisindeki her kişi ile iletişimde etkin ve etkili olmalıdır. Çünkü eğitim kurumları, öğrencileri toplum yaşamına hazırlayan yerlerdir. Öğrencinin, okulda gördüğü tutum, tavır ve davranışları örnek olarak kendi yaşamında da aynı tavır, tutum ve davranışları sergileyebileceği akıldan çıkarılmamalıdır. İletişimde adalet daha çok örgütsel adaletin etkileşimsel adalet türü ile ilgilidir.

Etki Sürecinde Adalet

Başaran'a (2000) göre etki bir insanın, başka bir insanın ya da grubun davranış, değer, tutum, duygu, inanç boyutlarında değişiklikler meydana getirme derecesi olarak ifade edilebilir. Etkileme; yöneticilerin, astların (çalışanların) davranışlarını etkileyerek örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi sağlama sürecidir (Balcı, 2016: 60). Karmaşık bir ilişkiler ağı bulunan örgütlerde insan unsurunun kontrolünde güç, yetki ve sorumluluk kavramlarından yararlanılır. Güç, başkalarını etkileme yeteneği; yetki, bir şeyi yapma hakkına sahip olmaktır. Sorumluluk ise bir işi yapma zorunluluğudur (Çelik, 2000: 80).

Okul yönetiminde güç paylaşılmalıdır. Bütün gücü elinde tutmaya çalışan yöneticiler, öğretmen ve öğrenci memnuniyetsizliği, yabancılaşma ve düşmanlıkların yaşanması gibi sorunlara maruz kalacaklardır (Karadağ, 2010: 15). Bir okul yöneticisi her türlü etki yolunu deneyerek istediği sonuca ulaşamazsa, yetki çözümünü kullanmalıdır. Bunun yanında okulun dış öğelerine yetkiyle hükmetmesi mümkün değildir. Eğitim kurumlarının yapı ve iklimi gereği, okul yöneticileri

özendirici davranışlarda bulunmalı ve anlayışlı bir tutum sergilemelidirler. Çünkü okuldaki çalışanlardan özellikle öğretmenlerden beklenen davranışların sağlanmasında özendirme etkili bir yöntem olabilir (Bursalıoğlu, 2013: 121).

Bu noktada yönetici kişiden beklenen adil davranışları sürekli göstermesi, örgüt içerisinde gösterilen adil uygulamaları da takdir etmesidir. Lider kişi, peşinden kitleleri sürükleyebilmeli, karizmatik gücünü kullanabilmelidir. Bu nedenle yöneticinin sürekli çalışanlar için bir örnek olduğunu unutmaması gerekir. Öğrenmelerin örtük olarak daha fazla gerçekleştiği göz önüne alındığında ise rol model olmanın önemi daha önemli hale gelmektedir.

Koordinasyon Sürecinde Adalet

Eşgüdümleme olarak da bilinen koordinasyon sürecini Başaran (2000) “iş-bölümü ile birbirinden ayrılan insan gücü kaynağını dikeyine ve yatayına tümleştirerek, örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye güdüleme süreci” olarak tanımlamıştır. Bu noktada yöneticinin örgüt içerisinde birlik ve beraberliği sağlayabilmesi önemli bir rol oynamaktadır.

Eğitim kurumlarında eşgüdümleme sürecinin etkili olarak sürdürülmesi, sistemin hedeflerinin çalışanlar tarafından tam olarak idrak edilmesine ve kabul görmesine bağlıdır. Ayrıca her çalışanın kendi sorumluluklarını tam olarak anlamış olması gerekir. Bu noktada yöneticiye düşen görev ise koordinasyon sürecinin ne kadar derin ve geniş etkilerinin olduğunu fark etmesidir (Bursalıoğlu, 2013: 125).

Örgütlemeye olduğu gibi her işi o işin ehline verilmesinin yanında koordinasyonda iş bölümü yapılırken işler yetkinliği olan kişilere bırakılmalıdır. Bunun yanında üst-ast ast-üst ilişkilerine dikkat edilmelidir. Üstlerin astlara açık, doğru ve dürüst davranması, astların da üstlere saygı ve hoşgörü göstermesi gerekir.

Değerlendirme Sürecinde Adalet

Yönetim süreçlerinin sonuncusu değerlendirme ve denetimdir. Başar (2006), denetimin önemi “Denetlenmiyorsanız siz yönetmiyorsunuz demektir.” sözüyle belirtmiştir. Değerlendirmenin amacı, örgütün amaçlarına ne kadar ulaştığını belirleme ve bu doğrultuda örgütün etkililiğini üst düzeye çıkarmaktır (Aydın, 2005). Bursalıoğlu (2013), değerlendirmenin amacının “uygulamanın başarı derecesini tarafsız olarak belirleyebilmek” olduğunu ifade etmiştir. Gelinek noktada, denetimin amacı ve işlevi kontrolden ziyade örgütün işleyişini iyileştirmeye ve geliştirme yönelik olarak görülmektedir (Aydın, 2005: 3).

Eğitim kurumları yöneticileri, yönetim sürecini değerlendirebilecek bilgiyi ve beceriyi sahip olmalıdır. Bunun yanında örgüt ve araştırma konularına hâkim olmalıdır çünkü değerlendirme yapmadan önce bir araştırma gerçekleştirmesi ve değerlendirmeden sonra örgüt ile ilgili yeni düzenlemelerde bulunması gerekebilir (Bursalıoğlu, 2013: 133).

Yukarıda belirtildiği üzere değerlendirme, örgütün başarısını ortaya çıkarmak, amaca ulaşmadaki ilerlemeyi görmek üzere yapılır. Amaca ilerlerken her çalışanın gösterdiği performans farklılık gösterecektir. Bu nedenle adil bir yönetici değerlendirme yaparken tarafsız olmalı, değerlendirme neticesinde çalışanlarını ödüllendirmelidir. Ödüllendirme yaparken çalışanın örgüt için yaptığı katkılar mutlaka dikkate alınmalıdır.

Okul Yönetiminde Adalet

Bir sistem olarak, eğitimin etkililiği ve ciddiyeti boyutunda en önemli alt sistem okuldur. Yönetim biliminin eğitim kurumlarında uygulanması eğitim yönetimini, eğitim yönetiminin okul unsuruna uygulanması da okul yönetimini ortaya çıkarmaktadır. Okul yönetimi, amaçları doğrultusunda eğitim kurumunun sağlıklı bir şekilde işlemesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda, okuldaki madde ve insan kaynağının etkili olarak kullanılması önem arz etmektedir. Kendine has özellik ve farklılıklara sahip olan eğitim kurumlarının yönetiminde okul yöneticisinin görevi, eğitim kurumunda hedeflerin gerçekleştirilmesi için çalışanlara görev paylaşımı yapma, onları koordine etme ve sonucu değerlendirme süreçlerinden oluşmaktadır. Bu görevin, Milli Eğitim Bakanlığının eğitim politikası ve amaçları çerçevesinde etkili olarak yerine getirilmesi gerekir. Bu bağlamda ise okul yöneticisinin bu görev için belli yeterliklerinin olması beklenir (Bursalıoğlu, 2013).

Bir lider olarak okul yöneticisi, okulun amaçlarına ulaşmasını sağlamalı, bir okul kültürü oluşturmali ve sağlıklı bir okul iklimi sürdürmelidir. Bunun yanında öğretmenlerin motivasyonlarının sağlanmasında ve artırılmasında, okulda sağlıklı bir iletişim ortamının oluşturulmasında, eğitim öğretimin etkili bir şekilde devam ettirilmesinde okul yöneticilerine önemli liderlik rolleri düşmektedir (Akçay, 2000).

Eğitim kurumlarında öğretmenler arasında bireysel farklılıklar bulunabilmektedir. Bu farklılaşma, öğretmenlerin farklı olaylar karşısında farklı algılamalarına ve birbirinden ayrı davranış geliştirmelerine neden olabilmektedir. Bazen bu farklılaşma anlaşmazlık ve çatışmalara bile yol açabilmektedir. Bu noktada çatışmaları ve anlaşmazlıkları giderecek olan okul yöneticisidir. Okul ortamında, öğretmenler arasında iş ve sosyal ilişkiler anlamında adaleti sağlayacak olan vicdanlı okul yöneticilere ihtiyaç vardır. Okul yöneticilerinin, sağlıklı bir yönetim sürdürebilmeleri için adaleti her zaman göz önüne almaları gerekmektedir (Serinkan ve Ürkek Erdiş, 2014). Bu bağlamda dikkat etmeleri gereken konular şu şekilde sıralanabilir:

Ders Dağıtımı: Dönem başlamadan önce okullar ders dağıtımı yapılırken bazen adaletsiz uygulamalar gerçekleşebilmektedir. Örneğin; aynı zümreden olan öğretmenler arasında ders dağılımında eşitsizlikler görülebilmektedir. Bir başka örnek olarak okul yöneticisi; bir öğretmene daha başarılı olarak bilinen sınıfların derslerini verirken, başka bir öğretmene başarısız öğrencilerin daha fazla bulun-

duğu bir sınıfın dersini verebilmektedir. Adil bir yönetici bunun önüne geçmelidir. Ders dağıtımı yaparken mümkünse öğretmenlerin bir arada bulunduğu ortamda fikirlerini alarak yapmalıdır.

Ders Programlarının Yapılması: Okul yöneticisi, ders programlarını yapmadan önce kesinlikle öğretmenler ile iletişime geçmelidir. Öğretmenlerin programlarda istedikleri gün ve saatler, mümkün olduğunca her öğretmenin istediği gibi ayarlanmaya çalışılmalıdır. Öğretmenin bu konuda önemsendiğini ve fikirlerinin alındığını hissetmesi önemlidir. Yönetici öğretmenin istediği saatlere uygun olarak yerleştirememiş bile olsa öğretmen yöneticiye karşı bir kırgınlık ve kızgınlık duygusu yaşamayacaktır.

Kişilerarası İlişkiler: Her örgütte olduğu gibi eğitim kurumlarında da kişiler arasında mizaç bakımından farklılıklar bulunabilmektedir. Adil bir okul yöneticisi, öğretmenlerle olan ilişkilerinde ve gösterdiği muamelelerde hoşgörü ve nezaketi elden bırakmamalıdır. Üstün asta göstereceği nezaket ve hoşgörü, astın da üste göstereceği saygıyı artıracaktır.

Kurallara Bağlılık: Örgütlerin yaşamını sağlıklı olarak sürdürebilmesi, düzenin devam edebilmesi için önceden belirlenmiş kurallar doğrultusunda işleyişini sürdürmesi gerekir. Eğitim kurumları da belirlenen yönetmelikler ve kurallar doğrultusunda eğitim yöneticileri tarafından yönetilir. Bu kuralların, öğretmenler tarafından bilinmesini ve uyulmasını okul yöneticileri sağlamalıdır. Kurallara uygunsuz davranışlar sergileyen çalışanlara ise gerekli yaptırımlar uygulanmalıdır. Aksi takdirde kuralların işlerliği kalmayacak ve kimse kurallara uymayacaktır. Bu durum ise düzensizlik ve kaosun yaşanmasına neden olabilir.

Eşitlik: Bir okul yöneticisi, eşit konum ve statüde bulunan çalışanlara eşit davranışlar göstermelidir. Öğretmenler arasında her hangi bir nedenden ötürü kayırmacıktan uzak durmalı, öğretmenlerin kurumlarda adaletsizliği hissetmelerine izin vermemelidir. Yönetici, karşısında hoşnut olmadığı bir öğretmen dahi olsa hakkı ne ise onu öğretmene teslim etmelidir.

İletişim ve Bilgi Paylaşımı: Örgüt içerisinde adil uygulamalar sergilemek çalışanlara bazen adalet algısının tam olarak geçmesine yetmeyebilir. Adil yönetim uygulamalarının yanında yönetici çalışanlar ile arasında etkin bir iletişim sağlanmalı ve kişiler ile alakalı durumlarda gerekli bilgi paylaşımlarında bulunmalıdır. İletişim ve bilgi paylaşımının bulunmadığı durumlarda örgüt içerisinde “dedikodu” tarzında iletişim yolları gelişebilir ve bu durum örgüte zarar verebilir. Aynı zamanda çalışanlarla yönetici arasındaki iletişimsizlik, çalışanlarda olumsuz ya da yanlış tutumların oluşmasına da neden olabilmektedir.

Doğan (2002), yapılan araştırmalar doğrultusunda çalışanlara aktarılan bilgilerin yeterli ve çok olmasının, çalışanların iş doyumunu ve algılanan adalet üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, Açıkgoz (2009)

üst kademe ile çalışanlar arasında iletişimi sağlayan kanalları yalnızca bir iletişim aracı işlevi görmemekte ve bunun yanında çalışma azmini, doyumunu ve kurumda adaletin hissedilmesini sağlaması konusunda etkili bir strateji olarak görmektedir.

Bazı durumlarda okul yöneticileri sorunların çözümünde tutarlı, etkin ve adil davranışlar sergileyemeyebilir. Helvacı (2010) araştırmasında, okul yöneticilerinin etik davranış boyutunda gösterdikleri en düşük düzeyde davranışlardan bazılarını; tartışmalara yapıcı ve anlayışla katılma, öğretmenlerin başarısını adaletli bir şekilde ödüllendirme olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda ise okul yöneticilerine, etiğe yönelik sorunların çözümüne ve etik ilkelerin yerleşmesine yardım edilmesi için, etik konusunda alan uzmanlarının zaman zaman okullara davet edilerek görüş ve önerilerin birlikte tartışılacağı önerisini sunmuştur (Helvacı, 2010).

Okul yönetiminde adaletsiz olarak görülebilecek konulardan birisi de mobbingdir. Bezdirme, caydırma gibi isimlerle de anılan mobbing; örgütsel çatışmanın olduğu bir örgüt havasına neden olan unsurların bir araya gelmesiyle meydana gelen, örgütün sağlıklı işleyişine zarar veren, çalışanların motivasyonunu olumsuz etkileyen bir örgüt sorunudur (Tetik, 2010). Yapılan bir araştırmada eğitim kurumlarındaki mobbing uygulamalarının; çalışanlarda bireysel, ailevi ve örgütsel olarak olumsuz etkilerinin olduğu belirlenmiştir (Altunay, Oral ve Yalşınkaya, 2014). Bu durum göz önüne alındığında okul yöneticilerinin bu konuda dikkatli ve hassas olmaları gerekmektedir. Çünkü mobbingin öğretilerde yaratacağı olumsuz etki kendi yaşantısına yansıtacağı gibi öğrencileriyle olan ilişkisine ve sınıftaki performansını da negatif olarak etkileyecektir.

Sınıf Yönetiminde Adalet

Sınıf yönetimi, bir orkestra şefinin orkestra ekibini yönetmesinde olduğu gibi, sınıf ortamının bir ahenk içerisinde yönetilmesi anlamına gelmektedir. Bu bakımdan sınıf yönetimi; etkili bir öğretim ve öğrenme sürecinin gerçekleştiği bir ortam oluşturma amacıyla mevcut imkânların kullanılarak ortamın kurallarının ortaya koyulması ve bu kuralları sağlıklı bir şekilde uygulanmasını gerektirir (Başar, 2001: 4). Glasser ise (1999), sınıf yönetimi sürecinin öğelerini; öğretim programının oluşturulması, sürecin koordine edilmesi, ortamın öğretim için uygun hale getirilmesi, öğrencilerin değerlendirilmesi ve oluşabilecek sorunların giderilmesi olarak sıralamıştır.

Sınıf yönetimi, öğrencilere fırsat eşitliği sağlamanın en önemli yollarından biridir. Çünkü sınıf iyi yönetilemediğinde bazı öğrencilerin öğrenmesi engellenmektedir (Taş, 2017). Bu bağlamda etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştiren öğretmenlerin aynı zamanda sınıfta adaleti sağlamaları, öğrencilere karşı söz, tavır, tutum ve davranışlarında da adil olması gerekir.

Öğretmenler arasında bireysel farklılıklar olabileceği gibi sınıftaki öğrenciler arasında da bireysel farklılıklar bulunabilir. Polat'a göre (2017), öğretmenlerin sınıfta öğrenmeyi daha etkili, kalıcı ve başarılı olarak gerçekleştirebilmeleri, her öğrenci ile iyi bir iletişim kurmaları, iyi ilişkiler içerisinde olmaları, öğrencileri öğrenme için daha iyi motive edebilmeleri için bireysel farklılıkları göz önüne almaları ve bu farklılıkları iyi yönetmeleri gerekir. Bu farklılıkların iyi yönetilememesi sınıf içerisinde öğrenciler arasında adaletsizliklerin yaşanmasına neden olabilir.

Sınıf yönetiminden sorumlu kişi öğretmenlerdir. Öğretmenlerin etkili bir sınıf yönetiminde öğrencilere karşı sabır, şefkat ve adaletli bir şekilde davranması gerekir. Öğrenciler arasında kayırmacılık ve ayrımcılık yapmak da bir adaletsizliktir. Sınıfta öğretmenin kayırmacılığa yer vermesinin nedenlerini Aydoğan (2016) çeşitli kaynaklara dayanarak şu şekilde sıralamıştır:

Öğrenci Başarısı: Sınıfta öğrencinin başarısı ve göstermiş olduğu performans öğretmeni etkilemektedir. Bu etki ise bir şekilde öğrencilere yansımaktadır. Örneğin; bazı durumlarda başarısı yüksek olan öğrenci ile öğretmen daha fazla etkileşim kurmakta ve o öğrenci ile daha fazla ilgilenmektedir. Başka bir yönden bakıldığında öğrencilerin değerlendirilmesinde öğretmenler başarılı öğrencilere daha fazla yüksek not verme eğiliminde olabilirler. Burada ortaya çıkan fark aşırı boyutlara ulaşmamalı ve adaletsizliğe yol açmamalıdır.

Toplumsal ve Ekonomik Sınıf: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına bakıldığında kurumlardaki öğrencilerin genel sosyo-ekonomik durumları farklılık göstermektedir. Bu farklılık okul kademesinden, okul türlerine; yatılı olup olmamasına, okulun bulunduğu il, ilçe, mahalle, köyüne kadar değişkenlik gösterebilir. Hatta aynı okul içerisinde öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri bile farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılıklar öğretmenlerin öğrencilere yönelik davranışlarında, duygularında ve tavırlarında kayırmacılık davranışı sergilemelerine neden olabilir.

Cinsiyet: Bazı durumlarda öğretmenler davranışlarında ya da tutumlarında, bilinçli ya da bilinçsiz olarak öğrencilerin cinsiyetlerinin etkisi altında kalabilmektedirler. Bazı öğretmenler hemcinslerini kayırma eğiliminde olurken; bazı kadın öğretmenler erkek öğrencileri, bazı erkek öğretmenler de kız öğrencileri kayırbilmektedir. Cinsiyete göre kayırmacılığın altında sosyolojik ya da psikolojik nedenler yatabilir. Bir öğretmenden beklenen, öğrencinin cinsiyeti ne olursa olsun, öğrenci ile arasındaki mesafeyi korumalıdır. Bu doğrultuda sergilenen davranışlarda adil olma durumu göz önüne alınmalıdır.

Fiziksel Görünüm: Öğretmenlerin sınıf içi ya da dışında öğrencilere yönelik davranış ve tutumlarında kayırmacılık sergilemelerinin diğer bir nedeni ise öğrencilerin fiziksel görünümüdür. Öğretmenin öğrenciyi güzel, şirin ya da çekici bulması ile öğrenciyi akademik konularda zeki bulması arasında bir doğru orantı vardır.

Öğretmenin, Öğrenci ya da Ailesi ile Akraba veya Arkadaş Olması; Bazı durumlarda, öğrencinin ailesi öğretmenin akrabası ya da arkadaşı olabilmektedir. Bu gibi durumlarda öğretmenin bu öğrencilere karşı olan davranışlarında diğer öğrencilere göre farklılıklar bulunabilir. Bu farklılık olumlu yönde olabileceği gibi olumsuz yönde de olabilir.

Öğrencinin ya da Ailesinin İdeolojisinin Benzerliği Öğretmeninki ile Benzerliği; Öğretmenler, öğrencisi ya da ailesi ile aynı siyasi düşünceye sahip, aynı sendikaya veya derneğe üye, aynı din ya da mezhepte olabilirler. Bu gibi benzerlikler öğretmenin öğrenci üzerinde kayırmacı davranmasına neden olabilir. Bu kayırmacılık türü ise değerlendirme ve not verme gibi durumlarda ortaya çıkabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Haklı olanla olmayanı ayırmayı ve bu doğrultuda hareket etmeyi gerektiren adalet (Çeçen, 1993), insanların hayatı boyunca kalplerinde bulundurması ve davranışlarında göstermesi gereken bir olgudur. İnsanların toplumsal birer varlık olması, hayatını devam ettirirken diğer insanlara ve varlıklara muhtaç olması adaletin varlığını da zorunlu kılmıştır. Bireyler çevresindeki olay ve durumları adil olarak görürlerse bu durumdan memnuniyet duyarlar. Aksi halde adaletsiz durum ve olay yaşarlarsa ortaya bir hoşnutsuzluk ve çatışma çıkar. Bunun neticesinde ise bir kaos ortamının oluşması kaçınılmazdır.

Tanaka (1999), insanların karşılaştıkları bir haksızlık, adaletsizlik karşısında; başkalarına yapılan aynı adaletsizlik durumundan daha fazla adaletsizlik algısı içine girdiklerini ifade etmektedir. Adalet her bireyin isteğinin gerçekleşmesi ve bunun sonucunda o kişinin mutlu olması değildir. Hak edene hak ettiği verildiğinden dolayı bir gönül rahatlığı durumudur. Asıl olan toplumda düzenin sürdürülebilmesi yani toplumsal mutluluktur.

Bu noktada adaleti çağa ve değerlere göre değerlendirmekten çok kültürel anlayış temel alınarak değerlendirmek doğru olabilir. Çünkü kültür bir toplumun inandığı ilkelerin ana sütunlarını oluşturan bir anlam dünyası olduğu kadar, o toplumun kılcal damarlarına kadar sirayet eden hisler dünyasıdır. Bu anlamda herkesi memnun eden bir adalet aramaktan çok kültürün anlam dünyasına ve hissetmelerine uygun olarak davranışlarda bulunan insanları bu özellikler bağlamında yargılamak en doğrusudur. Çünkü mesele insanın mutluluğundan çok ilkeler bütünü içerisinde hayatın sürdürülebilir olması önemlidir. Bir başka ifadeyle insanların her birinin arzu, istek ve ihtiyaçlarını karşılamak adalet değildir. İnsanların bu arzu, istek ve ihtiyaçlarının her birinin toplumun kültürel ilkelerine göre değerlendirmesini sağlayarak, uzlaşılan arzu, istek ve ihtiyaçları karşılamak adalettir. Örneğin herkesin içinde çalıştığı kurumun başkanı olmak istemesi doğaldır. Ancak herkes aynı zamanda başkan olamayacaktır. Burada adalet, herkesi sırasıyla başkan yapmak olmadığı gibi, herkesin başkan olmasını sağlayacak bilgi

ve donanımına sahip olmasını sağlamak da değildir. Adalet, o kurumun gerektirdiği niteliklere uygun olanı başkanı yapmaktır.

Eğitim kurumları insanların hayatlarının büyük bir kısmını geçirdiği kurumlardır. Bahsedildiği üzere Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda (2016-2017 eğitim-öğretim yılı 1. dönem istatistiklerine göre) "17 milyon 319 bin 433" öğrenci ve "1 milyon 5 bin 380" öğretmen bulunmaktadır (MEB, 2017). Eğitim kurumlarını diğer kurumlardan ayıran en önemli özellik amacının kâr amacı gütmeyen, toplumun gelecek insanların yetiştirilmesini sağlamaktır.

Eğitim yönetimi paradigması gittikçe işletme yönetimi varlığına bürünmektedir. Oysa "eğitim yönetimi" ifadesinde mihenk taşı olarak belirlenmesi gereken yönetim değil eğitimidir. Eğitim yönetiminin amacı; temel uğraşısı olan insanı geçmiş, günümüz ve gelecek bağlamında ele alarak, okullar aracılığıyla hem hayatın sosyal, ekonomik, kültürel psikolojik, teknolojik, vs. olmak üzere tüm yönleriyle uyumlaştırmak ve onu idealize etmektir (Aydoğan, 2015: 160).

Bu bağlamda toplumun geleceğinin yetiştirildiği eğitim kurumlarında esas olarak adalet olgusunun kişilerin vicdanlarına yerleştirilmesi gerekir. Bunu yapmak içinse öncelikle eğitim kurumlarının üyeleri hep birlikte adalet olgusunu kurumlarında yaşatmaları şarttır. Öğrencilerin adil bir ortamda bulunmaları, adil davranışlar görmeleri gelecekte bu öğrencilerin de adil birer toplum bireyleri olmalarına katkıda bulunacaktır. Bunun için öncelikle eğitim kurumlarında yönetici olarak çalışan kişilerin sorumluluklarının farkında olması ve bu doğrultuda işler yapması gerekmektedir.

Eğitim kurumların görev yapan öğretmenlerin ve öğrenim gören öğrencilerin adalet olgusunu hissetmesi gerekli bir durumdur. Bu doğrultuda öncelikle yöneticilerin etkili iletişim becerilerine sahip olması gerekir. Yöneticiler öğretmenler ve diğer çalışan personel ile arasındaki resmi (formal) ve resmi olmayan (informal) iletişim kanallarını sağlıklı ve etkili kullanması çalışanların adalet algısını olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle Aydoğan (2015) eğitim yöneticilerinin diğer yöneticilere kıyasla, uğraşlarının insan olduğunu unutmadan çalışanlarına daha sabırlı, daha şefkatli, daha hoşgörülü, daha düşünceli, daha nazik, kibar ve daha sempatik olmaları bir zorunluluktur.

Öneriler

Araştırma sonucunda okul yöneticileri, öğretmenler ve araştırmacılar için öneriler geliştirilmiştir. Okul yöneticilerinin okul ortamında adaleti sağlamlarıyla örnek olmaları, sınıfta öğretmenlerin adil uygulamalarda öğretimi en üst düzeye çıkarmaları amacıyla öneriler sıralanmıştır. Bunun yanında gelecekte yapılacak çalışmalar için araştırmacılar için de öneriler sunulmuştur.

Okul yöneticileri, okulun yönetiminden sorumlu kişilerdir. Okul ikliminin güzel, örgüt çalışanları ile arasındaki iletişimin sağlıklı bir şekilde devam ettirmesi, okulda huzuru sağlaması okul yöneticilerinin sorumluluklarındandır. Bu nedenle yönetimi sırasında adil olmak isteyen bir okul yöneticiden beklenen davranışlar şu şekilde sıralanabilir:

- ❖ Öğretmenlerle arasındaki iletişim kanallarını sürekli açık tutmalıdır.
- ❖ Okulla ilgili alınan kararlarda ve okul faaliyetlerinde mümkün olduğunda öğretmenlerin da katılımını sağlamalıdır.
- ❖ Okuldaki öğretmenlerin performanslarını adil bir şekilde değerlendirerek gerekli ödüllendirmelerde bulunmalıdır.
- ❖ Öğretmenler arasında kayırmacılık yapmamalıdır.
- ❖ Öğretmenlerin fikirlerine saygı göstermelidir ve kendisinden farklı görüşte olması nedeniyle öğretmenlerle arasına mesafe koymamalıdır.
- ❖ Okulda söylentilerin çıkmasına engel olmalı, çıkan söylenti ve dedikodulara ise gerçekler yoluyla engel olmalıdır.
- ❖ Okul yönetimi süreçlerine öğretmenleri gerektiği kadar katmalıdır.
- ❖ Ders programları ve ders dağıtımları yapılırken öğretmenlerle birlikte yapılmalıdır.
- ❖ Okulun kurallarını herkes için eşit olarak uygulamalıdır.
- ❖ Yaptırım gereken durumlarda cezaları kişilere göre farklılaştırmamalıdır.
- ❖ Fiili ya da sözlü şiddet uygulamamalı, mobbingden kaçınmalıdır.
- ❖ Aşırı sert ve yumuşak tavırlardan kaçınmalı, dengeli bir anlayış biçimi sergilemelidir.

Sınıfın yönetiminden sorumlu kişiler öğretmenlerdir. Öğretmen, öğrencileri eğitmek onların öğrenmesinin gerçekleşmesi için motivasyonlarını sağlamak ve bunun için sınıf ortamını düzenlemek ve yönetmek öğretmenin başlıca görevlerindedir. Sınıfta her öğrenciden sorumlu olan öğretmenin sınıfta adaleti sağlayabilmesi için şu davranışları göstermesi beklenebilir:

- ❖ Tüm öğrencileri için şefkat ve sabır göstermesini bilmelidir.
- ❖ Öğrencilerin ya da ailelerinin toplumsal statüsüne göre ayırım yapmamalıdır.
- ❖ Sınıfta ve okulda öğrencinin kendisini rol model alacağını düşünerek davranışlarıyla öğrencilere örnek olmalıdır.
- ❖ Tanıdığı ya da akrabası olan öğrenciler için farklı uygulamalar sergilemeye dikkat etmelidir.

- ❖ Sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkında olmalı ve bu farklılıkları iyi bir şekilde yönetebilmelidir.
- ❖ Öğrencileri sınıf içerisinde küçük düşürecek, aşığılayacak davranışlardan kaçınmalıdır.

Bunlarla beraber, eğitim yönetimi alanında adalet konusu üzerine yapılan çalışmalar örgütsel adalet ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilk ve orta öğretim kurumları üzerinde sınırlı kalmıştır. Araştırmacıların Yükseköğretim kurumları olan üniversitelerde de adalet üzerine çalışmalar yapması üniversitelerdeki çalışanların örgüte olan bağlılığını, mesleki başarılarını, performanslarını, motivasyonlarını, örgütsel vatandaşlık davranışlarını ve çalışanlar arasındaki etkileşim ve iletişimi de olumlu yönde etkileyecektir. Bu etkinin aynı zamanda üniversitenin akademik başarısına da katkı sağlayacağı bir gerçektir.

Kaynakça

- Adem, M. (1981). *Eğitim planlaması*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Akçay, A. (2000). *Orta öğretim kurumu müdürlerinin gösterdikleri etkilene davranışlarına ilişkin müdür ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Altunay, E., Oral, G., ve Yalçınkaya, M. (2014). Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 62-80.
- Atalay, İ. (2005). *Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi* (7. baskı). Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayıncılık.
- Aydoğan, İ. (2015). *Eğitim ve paradigma*. Ankara: Harf Yayıncılık.
- Aydoğan, İ. (2016). *Kültür temelli eğitim*. Ankara: Harf Yayıncılık.
- Balci, A. (2016). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balci, A., & Aydın, İ. (2001). *Eğitim yönetimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başar, H. (2006). *Türkiye’de eğitim denetimi*. M. Hesapçioğlu, A. Durmuş. (Ed.) *Türkiye’de Eğitim Bilimleri*. Ankara: Nobel Yayınları. 158 – 165.
- Başaran, İ. E. (1988). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59,125-139.
- Bursalioğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cevzici, A. (2005). *Felsefe sözlüğü* (6. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cevzici, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Çeçen, A. (1993). *Adalet kavramı*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Çelik, K. (2000). Örgütsel kontrol. C. Elma ve K. Demir (Ed.) *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim*. Çeviri: Ulaş Kaplan, Beyaz Yayınları, İstanbul, 1999.
- Gözler, K. (2008). Tabii Hukuk ve Hukuki Pozitivizme Göre Adalet Kavramı. *Muhafazakâr Düşünce*, 4(15), 77-90.
- Güçlü, A., Uzun E., Uzun S., ve Yolsal Ü. H. (2008). *Felsefe sözlüğü* (3. Baskı). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Güriz, A. (2013). Adalet kavramının belirsizliği. A. Güriz (Ed.) *Adalet Kavramı* (4. baskı). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

- Helvacı, M. A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeyleri. *Journal of World of Turks*, 2(1), 391-410.
- Hökelekli H. (2011). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. İstanbul: TİMAŞ Yayınları.
- Karadağ, E. (2010). Okullarda güç ve politika. K. Hoy ve C. G. Miskel (Ed.) *Educational Administration: Eğitim Yönetimi*. (Çev.: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karaman, P. (2009). *Örgütsel adalet algısı ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik öğretmenler üzerinde bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kıray, A. (2011). *Örgütlerde adalet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik ampirik bir çalışma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Konovsky, M. A., & Pugh, S. D. (1994). Citizenship behavior and social exchange. *Academy of management journal*, 37(3), 656-669.
- Macmillan Dictionary, 2017. <http://www.macmillandictionary.com/> Erişim Tarihi: 10.12.2016
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2017). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016-2017 Yılı (1. Dönem)*. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=257 Erişim Tarihi: 12.06.2017
- Nizamülmülk, E.A.H. (2006). *Siyasetname* (6. baskı). (Çev.: N. Bayburtlugil). İstanbul: Dergah Yayınları.
- Polat, H. (2017). Sınıfta bireysel farklılıklar ve farklılıkların yönetimi. M. Boydak Özcan ve T. Y. Özdemir (Ed.) *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Asos Yayınları.
- Serinkan, C. ve Ürkek Erdiş Y. (2014). *Dönüşümcü liderlik bağlamında örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şimşek, S., ve Taşçı, A. (2004). Örgütlerde güven konsepti ve emniyet örgütünde güven modellerinin değerlendirilmesi. *Polis Dergisi*, 34, 312-316.
- Tanaka, K. (1999). Judgments of fairness by just world believers. *Journal of Social Psychology*, 139 5, 631.
- Taş, A. (2010). Öğretmenlerin iş değerlerinin örgütsel adalet algılarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 211-222.
- Taş, A. (2017). Sınıf yönetiminin temel kavramları ve sınıf yönetim yaklaşımları. M. Boydak Özcan ve T. Y. Özdemir (Ed.) *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Asos Yayınları.
- Taşçıoğlu, H. (2010). *Örgüt kültürünün örgütsel adalet etkisi: bir örnek olay*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tetik, S. (2010). Mobbing kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2010(1), 81-89.
- Töremen, F., ve Tan, Ç. (2010). Eğitim örgütlerinde adalet: Kavramsal bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 58-70.
- Türk Dil Kurumu [TDK], (2017). <http://tdk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 10.12.2016

TAŞINMAZ DEĞERLEME KRİTERLERİNİN BELİRLENMESİ VE KRİTERLERİN ÖNEM DERECELERİNİN ÇOK ÖLÇÜTLÜ KARAR VERME YÖNTEMİ İLE HESAPLANMASI

Betül DEMİREL¹, Ayşe YELEK², Hacı Mehmet ALAĞAŞ³, Tamer EREN⁴

Öz

Günümüzde hem ihtiyaç olarak hem de yatırım aracı olarak taşınmazlar çok tercih edilmektedir. Taşınmaz bina, apartman, iş yeri, konut, villa, fabrika, arsa, arazi vb. mülklere verilen genel bir isimdir. Taşınmaz değerlemelerinin sübjektif olarak yapılmasından dolayı taşınmazların gerçek alım satım değerleri ile belirlenen değerleri farklılık göstermektedir. Buna bağlı olarak da taşınmaz değerlerinde tutarsızlıklar oluşmakta ve değerlendirme için hangi kriterlerin önemli olduğunun araştırılması önem kazanmaktadır. Bu çalışmada taşınmaz alt sınıfında yer alan dairelerin değerlendirilmesi için uzman kişilerle yapılan görüşmeler sonucunda 6 adet kriter ve bu kriterlere bağlı olarak 27 adet alt kriter belirlenmiştir. Dairelerin değerlendirilmesi yapılırken kriterlerden hangisinin daha önemli olduğunu belirlemek amacıyla çok ölçütlü karar verme yöntemlerinden biri olan Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP) kullanılmıştır. Kriterler uzmanlar tarafından karşılaştırılmıştır ve kriterlerin önem dereceleri hesaplanmıştır. Sonuç olarak bir dairenin fiyatını etkileyen en önemli iki faktörün konum ve alt yapı olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Taşınmaz Değerlemesi, Gayri Menkul, Çok Ölçütlü Karar Verme, Analitik Hiyerarşi Prosesi

Determination of Criteria for Immovable Valuation and Calculation Weights of Criteria with Multicriteria Decision Making Method

Abstract

Nowadays, immovable is preferred both as a need and an investment instrument. Immovable is a general name of building, apartment, workplace, residence, villa, factory, land, terrain etc. Due to the subjective construction of immovable valuation, real and determined values of the immovable are different. Accordingly to this, inconsistencies arise in immovable values and it becomes important to investigate which criteria are important for appraisal. In this study, as a result of interviews with experts for the evaluation of the apartments in the immovable subclass, 6 criteria and 27 sub-criteria depending on these criteria were determined. Analytic Hierarchy Process (AHP), which is one of the multicriteria decision making methods, was used to determine which of the criteria is more important. The criteria are compared by the experts and the importance ratios of the criteria are calculated. As a result of study, it is found that the two most important factors affecting the price of an apartment are the location and infrastructure.

Keywords: Immovable Valuation, Real Estate, Multi Criteria Decision Making, Analytic Hierarchy Process

- 1 Kırıkkale Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Endüstri Mühendisliği Bölümü-Kırıkkale, betuldemirel34@hotmail.com
- 2 Kırıkkale Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Endüstri Mühendisliği Bölümü -Kırıkkale, ayse_yelek@hotmail.com
- 3 Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Endüstri Mühendisliği Bölümü -Kırıkkale, hmalagas@gmail.com
- 4 Doç. Dr. Kırıkkale Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Endüstri Mühendisliği Bölümü-Kırıkkale, tamereren@gmail.com

Giriş

Taşınmaz; arsa bina, apartman, iş yeri gibi gayrimenkullere verilen isimdir. Taşınmaz değerlendirilmesi ise bu gayrimenkullerin birçok kriteri göz önüne alınarak değerinin tespit edilmesi işlemidir. Günümüzde nüfusun çok yoğun olmasıyla birlikte taşınmaza olan talep gittikçe artmaktadır buna bağlı olarak da taşınmaz değerlendirilmesi zorlaşmaktadır. Taşınmaz değerlendirilmesi subjektif bir yöntem olup, değerlendirme yapılırken belli bir sisteme uyulmamaktadır. Gerçek anlamda, herhangi bir taşınmaza ait kesin değer tespit edilmesi mümkün değildir. Çünkü her taşınmaz konumu ve kullanımı itibari ile birçok değişik özellik göstermekte olup bu özellikler kişiden kişiye nitelik ve nicelik bakımından değişebilmektedir (Yomralioğlu, 1997, s.155). Taşınmaz değerlendirilmesinde kullanılan kriterler ve bu kriterlerin hangisinin daha önemli olduğu bilinmemektedir. Taşınmaz değerlendirilmesinde bilimsel bir yöntemin kullanılması ile taşınmazların gerçek değeri daha isabetli belirlenebilir.

Karar verme hayatın her aşamasında farklı konularda, fikir ayrımı yaşadığımızda karşımıza çıkmaktadır. Karar verme, genel olarak seçenek kümesinden, en az bir amaç doğrultusunda ve bir ölçüte dayanarak en uygun, mümkün bir ya da birkaç seçeneği seçme sürecidir. Karar verme sürecinde en doğru kararı vermek için belirlenen kriterlerinin genel olarak ikili karşılaştırmalarının esas alındığı Çok Ölçütlü Karar Verme (ÇKKV) yöntemleri en doğru kararın verilmesine sayısal verilerle yardımcı olmaktadır. ÇKKV yöntemlerinin birbirlerine göre bazı üstünlükleri bulunmaktadır. Bir problemin çözümüne başlamadan önce hangi yöntemin daha uygun olduğu belirlenmelidir. En uygun yöntem belirlenirken, karar verici problemin yapısına ve sürecin özelliklerine bakmalıdır (Ersöz ve Kabak, 2010, s. 108). Bir karar verme problemi olan taşınmaz değerlendirme problemi için çok kriterli karar verme yöntemleri de kullanılabilir.

Bu çalışmada da karar verme yöntemleri kullanılarak taşınmaz değerlendirilmesinde belirlenen kriterlerin hangi derecede önemli olduğu belirlenmiştir. Kriterlerin önem düzeyleri belirlenmesinde AHP yöntemi kullanılmıştır. AHP bir karar hiyerarşisi üzerinde, önceden tanımlanmış bir karşılaştırma skalası kullanılarak, kararı etkileyen kriterlerin önem değerleri açısından karşılaştırmasına dayanmaktadır. AHP ele alınan problemi; kriterler ve alt kriterler olmak üzere yapılandırılabilir. Bu çalışmada Kırıkkale ilinde bulunan taşınmazlar incelenmiş bina ve arsanın hesaplanmasında etkili olan kriterler Kırıkkale Belediyesi Emlak ve İstimlak Müdürlüğü Müdür Yardımcısı, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı İl Müdürü, Kırıkkale Üniversitesi Mühendislik Fakültesi İnşaat Mühendisliği bölümü öğretim üyeleri ve emlak değerlendirme uzmanları ile yapılan karşılıklı görüşmeler sonucu; bina için konum, altyapı, ulaşım, nüfus, sosyoekonomik durum, bina özellikleri olmak üzere altı tane kriter ve bu kritere bağlı olarak 27 adet alt kriter belirlenmiştir.

Çalışmanın planı şu şekildedir, ikinci bölümünde taşınmaz değerlemesi, üçüncü bölümünde ÇKKV yöntemlerinden olan AHP yöntemi, dördüncü bölümde belirlenen kriterler ve örnek uygulama açıklanmıştır. Son bölüm olan beşinci bölümde ise yapılan çalışma değerlendirilmiş ve bulunan sonuçlar açıklanmıştır.

Taşınmaz Değerlemesi

Taşınmaz; özüne bir zarar verilmeksizin bir yerden diğer bir yere taşınması mümkün olmayan, yerinde sabit duran arsa, arazi, bağımsız bölüm (bina, apartman, iş yeri, konut, villa, fabrika) gibi mülklere verilen genel bir isimdir. Taşınmaz değerlendirilmesi; bir taşınmazın nitelik, fayda, çevre kullanım koşulları gibi faktörleri göz önüne alınarak, alım-satım gününde, değerinin tarafsız bir şekilde tespit edilmesi işlemidir (Güngör, 1999). Taşınmaz değerlendirilmesi altında; arazilerin, arsaların ve binaların uygulamalarını; emlak vergisi, kamulaştırma, özelleştirme, arazi toplulaştırması, serbest piyasadaki alım-satım değeri, banka işlemleri, arsa ve arazi düzenlemesi alt başlıklar halinde toplayabilmek mümkündür.

Taşınmaz değerlendirilmesi, taşınmazların kendilerine özgü karakteristik özelliklerinin ve istatistiklerinin analiz edilmesiyle onların gerçek değerlerinin belirlenmesidir. Taşınmaz değerlendirilmesi bir süreci ifade etmektedir. Taşınmaz değerlendirilmesi yapılırken piyasa yöntemi, gelir yaklaşımı yöntemi, maliyet yaklaşımı yöntemleri gibi çeşitli yöntemler kullanılmaktadır (Tarin, 2013, s. 128). Ülkemizde taşınmazın değerinin kolayca tespit edilememektedir. Bunun sebepleri olarak; taşınmaz değerlendirilmesini yapmakta olan uzmanlar tarafından değerlendirme için kabul edilen kural ve uygulama standartlarını belirleyen değerlendirme kuralları, değerlendirme sırasında dikkat edilecek hususlara ilişkin olarak herhangi bir kanun, yönetmelik veya benzeri bir yasal düzenleme ve bütün uzmanlarca kullanılan kesin olarak uygulanamayan bir yöntem bulunmamasıdır. Bunun sonucu olarak da objektif bir değerlendirme söz konusu olamamaktadır. Değeri tahmin edilecek taşınmaz ile bu taşınmaza eşdeğer sayılabilecek bir taşınmazın bulunması zorluğu, fiyatı etkileyen çok fazla faktörün olması, bu faktörlerin bölgelere göre değişiklik göstermesi gibi çeşitli nedenler de taşınmaz değerinin belirlenmesini zorlaştıran sebepler arasındadır.

Taşınmaz değerlendirmelerinin gerçekçi bir şekilde yapılamaması sonucunda emlak vergisinden kamulaştırmaya, özelleştirmeden arsa ve arazi düzenlemesine kadar birçok uygulamalarda ekonomik ve sosyolojik problemler ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle taşınmaz değerlendirmelerinin objektif olarak yapılabilmesi gerekmektedir. Bu da ancak taşınmaz değerlendirilmesinin bilimsel esaslara oturtulması ile gerçekleştirilebilir.

Analistik Hiyerarşi Proses Yöntemi

Hayat boyunca insanlar birçok konuda karşılıklarına çıkan seçenekleri değerlendirip karar vermek zorunda kalır. Karar verirken tüm alternatifler ve bu alternatiflerin seçilmesi durumunda elde edilecek sonuçlar göz önünde bulundurulmadır. Bu alternatiflerden en uygun olanını seçmek karar vermenin asıl amacıdır.

Karar verme süreci karar verici, alternatifler, kriterler, karar vericinin öncelikleri ve kararın sonuçları elemanlarını içerir. En az iki adet alternatifin bulunduğu durumda karar verme problemi oluşmuş olur. Karar verme süreci karar vericinin alternatiflerden birini seçmesi ve ya alternatifleri sıralaması ile tamamlanabilir.

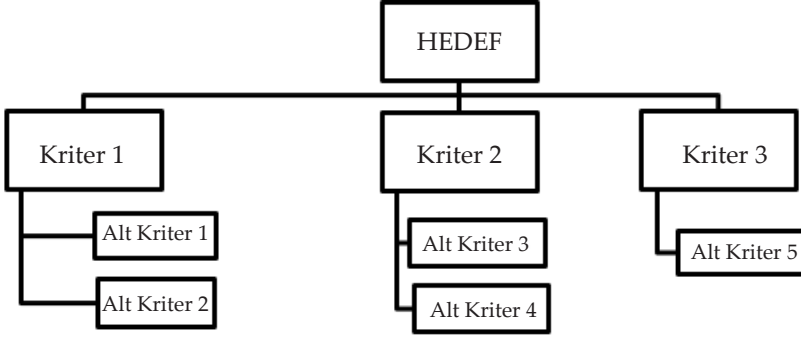
ÇKKV, alternatifler arasından belirlenen değerlendirme kriterleri ile ikili karşılaştırma esasına dayanarak kriterler ve amacımız dahilinde en iyi seçimi veren analitik bir seçim sürecini kapsamaktadır. Birçok ÇKKV yöntemi olup sıklıkla kullanılanları; AHP, ANP, TOPSIS, VIKOR, PROMETHEE'dir(Eren, Hamurcu ve Alağuş, 2017, s.599). Bu çalışmada AHP kullanılmıştır.

AHP yöntemi, çok kriterli karar verme yaklaşımının nitel ve nicel analizinin bir kombinasyonudur. Bu yaklaşım, karar problemini nitel görüş açısından hedeflere, kriterlere, alternatiflere ayırır ve bu faktörlerin bütünsel yapısı arasındaki ilişkiyle kantitatif hiyerarşi önem ağırlığını hesaplar, çeşitli faktörlerin göreceli önemini değerlendirir ve daha sonra kararını sayısallaştırır. AHP, karmaşık problemlerin kolay ve çözülebilir hale gelmesi için basit bir hiyerarşi ve analitik süreçlere sahiptir. Hemen hemen her karar sürecinde kullanılabilen bu yöntemin geniş bir uygulama alanı vardır(Hamurcu ve Eren,2017, s.4).

AHP, Saaty (1990, s.9-26) tarafından karar verme problemlerinin çözümü için bir model olarak geliştirilmiştir. AHP yönteminin en önemli özelliği karar vericinin hem objektif hem de subjektif düşüncelerini karar sürecine dâhil edebilmesidir (Alağuş, Mermi, Kızıltaş, Eren ve Hamurcu, 2017,s.517).

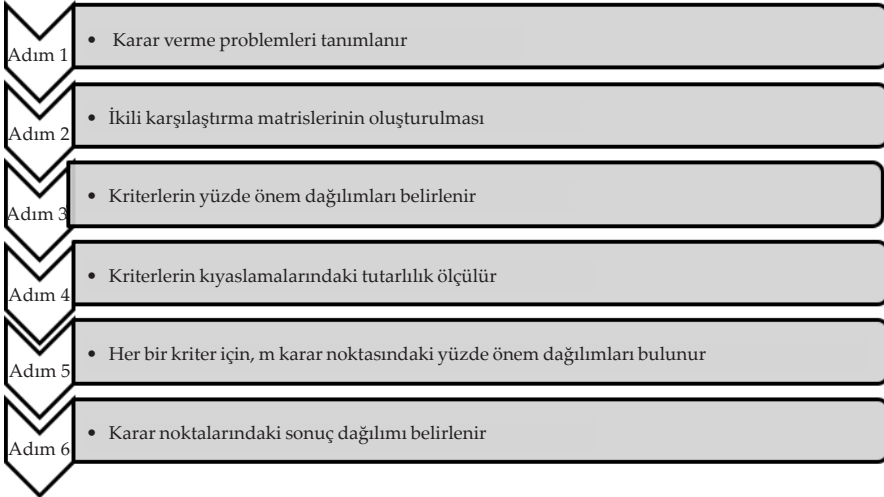
AHP, grupların kendi aralarında çözümü yapmaları için fikirlerinin paylaşıldığı ve en iyi sonuca ulaşmada hedef ve alternatiflerin analiz edildiği uygulama alanı çok geniş olan bir modeldir(Gür, Hamurcu ve Eren,2017,s.438).

AHP karmaşık, çok kriterli karar verme problemlerinde ana hedefin, kriterlerin ve alt kriterlerin hiyerarşik bir yapıda gösterilmesine olanak sağlayan bir modeldir. AHP yönteminde öncelikle amaç belirlenmelidir(Taş, Bedir, Eren, Alağuş ve Çetin,2018, s.4). Daha sonra bu amaç doğrultusunda hiyerarşik bir yapı oluşturulmalıdır. Bu model Şekil 1 ' de gösterilmiştir.



Şekil 1. AHP Yapısı

AHP'nin uygulama aşamaları Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. AHP adımları

Adım 1: Karar verme problemi tanımlanması

İlk adımda hiyerarşi oluşturacak unsurlar karar verici yardımıyla belirlenir. Karar vericinin hedefi ve bu hedef doğrultusundaki kriterleri belirlenir. Hiyerarşi oluşturulurken en üst noktaya hedef, bir alt basamakta alternatifler yerleştirilir.

Adım 2: Kriterler ve alternatifler arası ikili karşılaştırma matrislerinin oluşturulması

Oluşturulan hiyerarşik yapıdan sonra her bir kriter için alternatiflerin karşılaştırılması ve kriterlerin de kendi aralarında karşılaştırılması gerekir. Uzman görüşüne dayalı olarak yapılan bu ikili karşılaştırmalarda Saaty tarafından oluş-

turulan önem ölçęęi kullanılır (Saaty, 1990, s.9-26). Saaty tarafından oluşturulan önem derecesi ölçęęi Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1. Önem derecesi ölçęęi

Önem Derecesi	Tanımı
1	Eşit önemli
3	Orta derecede önemli
5	Kuvvetli derecede önemli
7	Çok kuvvetli derecede önemli
9	Kesin önemli
2,4,6,8	Ara değerler

Adım 3: Faktörlerin yüzde önem dağılımlarının (ağırlıklarının) belirlenmesi

Bu adım ilişki matrislerinin normleştirme işleminin gerçekleştirilmesidir. Bu işlem her bir matris sütununun toplamının bütün sütun elemanlarının değerlerine bölünmesiyle sağlanır. Normalize matris kullanılarak her bir satır değerleri toplanarak bulunur ve matrisin boyuta bölünerek her bir kriter için yüzde önem ağırlıkları belirlenir. İkili karşılaştırma matrisleri oluşturulduktan sonra, ilgili matristeki her bir öğenin diğer öğelere göre önemini gösteren özvektörü hesaplanır. Özvektör şu formülle hesaplanabilir (Srdjevic, 2005, s. 1901):

$$W_i = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n \left[\frac{a_{ij}}{\sum_{j=1}^n a_{ij}} \right]$$

Wi= özvektörü, aij= karşılaştırma matrisindeki i sırası ile j sütununun girişini, n= matristeki satır eleman sayısını temsil eder.

Adım 4: Tutarlılık ölçümü

AHP kendi içinde ne kadar tutarlı bir sistematığe sahip olsa da sonuçların gerçekçiliği doğal olarak, karar vericinin faktörler arasında yaptığı birebir karşılaştırmadaki tutarlılığa bağlı olacaktır. Karar vericinin ikili karşılaştırma yaparken tutarlı olup olmadığını anlamak için ikili karşılaştırma matrislerinin hepsi için tutarlılık oranı hesaplanır. Tutarlılık oranı(CR) tutarlılık indeksinin (CI) rasalık indeksi (RI) olarak adlandırılan ve Tablo 2'de gösterilen düzeltme değerine bölünmesiyle elde edilir.

$$CR = \frac{CI}{RI}$$

Tablo 2. *RI değerleri*

N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
RI	0	0	0,58	0,90	1,12	1,24	1,41	1,45	1,49	1,51	1,48	1,48	1,56

Bulunan tutarlılık oranının (CR) 0,10'dan küçük olduğu durumda karar vericinin yaptığı karşılaştırmalarda tutarlı olduğu söylenebilir. Bu oranın 0,10'dan büyük olması karar vericinin ikili karşılaştırmalarda tutarsız olduğunu gösterir.

Adım 5: Her Bir Faktör İçin, Karar Noktasındaki Yüzde Önem Dağılımları Bulunur

Alternatifleri sıralamak için her bir kriter açısından karar noktalarının yüzde önem dağılımları belirlenir. Diğer bir ifadeyle birebir karşılaştırmalar ve matris işlemleri kriter sayısı kadar (n kez) tekrarlanır. Ancak bu kez her bir kriter için karar noktalarında kullanılacak karşılaştırma matrisleri kare olacaktır.

Adım 6: Karar noktalarındaki sonuç dağılımının bulunması

Son aşamada hiyerarşik yapı prensibi ile en alt seviyedeki alternatiflerin en üst seviyedeki genel amaca göre genel ağırlıklar elde edilmektedir.

Literatür Taraması

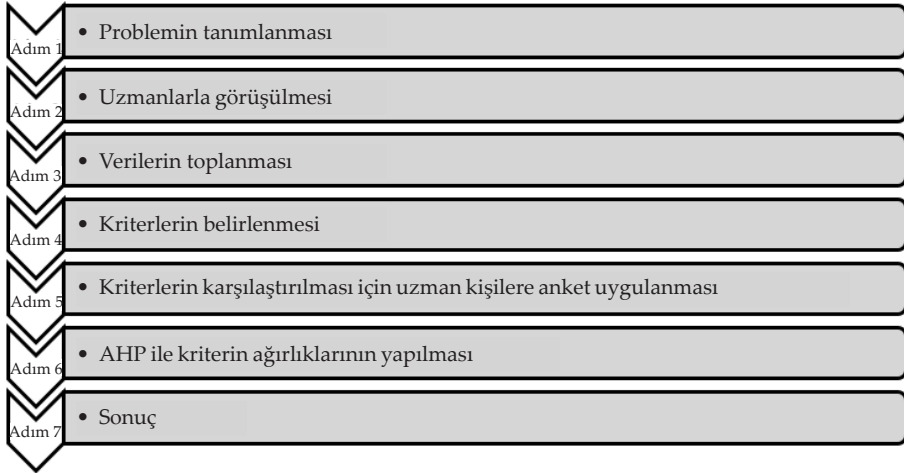
Emlak değerlemesi ile ilgili yapılan çalışmalarda geçmişten günümüze emlak vergisi ile ilgili konular ele alınmıştır. Emlak vergisi taşınmaz değerlerine bağlı olarak hesaplanmaktadır bundan dolayı araştırmacılar emlak vergisi hesaplanması üzerine çalışmalar yapmışlardır. Esener (2005) ve Tarin (2013) çalışmalarında verginin tanınma, özelliklerine; geçmişten günümüze kadar emlak vergisinin nasıl alındığına; emlak vergisinin yerel yönetimlerdeki önemine, ABD'de emlak vergisi, Avrupa Birliğine üye bazı ülkelerde emlak vergisinin nasıl uygulandığına dair bilgiler verilmiş olup taşınmaz değerinin tespiti, karşılaşılan sorunların neler olduğu ve bu sorunların çözüm yolları araştırılmıştır. Kırar (2008), Karasu ve Karakaş (2012) ve Büyükkaracıgan (2016) sırasıyla İstanbul'un Beşiktaş ilçesi, Şanlıurfa Belediyesine bağlı olan 7 mahalle ve Konya'nın Meram ilçesinde gayrimenkullerde taşınmazın emlak vergisine esas değeri, tapu değeri ve piyasa değeri aralarındaki farklılıkları incelemiştir. Alkan (2010), Altıngöz (2001) ve Gürbüz (2015) emlak vergisi matrahının tespit yöntemleri ve Türkiye'deki uygulamasını incelemiş ve emlak vergi matrahının tespitinde karşılaşılan sorunlar üzerinde durmuştur. Çiftçi ve Organ (2015) veri toplamada yaşanan sorunlara çözüm önerisi getirmişlerdir. Yapılan çalışmaların çoğunluğunda taşınmaz değerlemesinde karşılaşılan sorunların çözümü için bazı yöntemler kullanılmıştır. Erdem (2017a; 2017b) iki çalışmada Türkiye için önerdiği değerlendirme sistemini tanıtmıştır. Eren, Tüdeş ve Yomaralıoğlu (1999) taşınmaz değerlendirme için haritalar

üretilmesi gerektiğini önermiştir. Yomralıoğlu (1997) CBS(Coğrafi Bilgi Sistemi) kullanarak bir çözüm önerisi sunmuştur. Worzala, Lenk ve Silva (1995) sinir ağı (NN) uygulamakta; Bagnoli ve Smith (1998) bulanık mantık kullanmıştır, Clayton, David ve Naranjo (2008) Bu çalışmada, temellerin ve yatırımcıların hislerinin ne derece açıklandığı sezgisel zaman analizi ile incelenmiştir. Nas (2011) çalışmasında regresyon yöntemine alternatif yeni yöntemler araştırmıştır, YSA (Yapay Sinir Ağları) ve DVR (Destek Vektör Regresyonu) yöntemlerinin taşınmaz değerlemesine uygulamıştır. Stylianid, Sroustains ve Karanikolas (2009) kartografya, CBS yöntemlerini kullanmıştır.

Literatür taramasından anlaşıldığı üzere bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak taşınmaz değerlendirme yapılırken hangi kriterlerin önemli olduğuna, kriterlerin kendi aralarında ve birbirleriyle karşılaştırılmasına; ana kriterlerden yola çıkarak oluşturduğumuz alt kriterlerin de kendi aralarında ve birbirleriyle karşılaştırılıp önem derecesinin belirlenmesinde AHP yönteminin kullanılmasıdır.

Uygulama

Uygulama problemin tanımlanmasından sonucun elde edilmesine kadar süren aşamadır. Uygulamanın adımları Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Uygulama adımları

Adım 1: Hiyerarşik Yapının Oluşturulması

Taşınmaz değerlendirme yöntemleri matematiksel bir modele dayanmadığı gibi değerlemeyi yapan kişiye göre de farklılık gösterebilecek subjektif yöntemlerdir. ÇKKV yöntemlerinin taşınmaz değerlemesinde kullanılması bu problemin çözülmesine katkıda bulunacaktır. ÇKKV yöntemi belirlenmeden önce taşınmaz değerlemesinde kullanılacak kriterler bina ve arsa değerlendirme için ayrı ayrı araş-

tırılmıştır. Bina için taşınmaz değerlemesi yapılırken dikkate alınan kriterler belirlenmiş olup bu kriterleri; konum, altyapı, ulaşım, nüfus, sosyoekonomik durum, bina özellikleri olarak sıralayabiliriz. Bu çalışmada amaç kriterlerin ve ağırlıklarının belirlenmesi olduğu için alternatiflerin değerlendirilmesi yapılmamıştır. Bina değerlemesi için kriterler ve açıklamaları aşağıda verilmiştir:

a) Konum (KO): Konumun alt kriterleri olarak manzara (MA), merkeze yakınlık (MY), sağlık kurumlarına yakınlık (SY), eğlence ve AVM' ye yakınlık (AVM), eğitim kurumlarına yakınlık (EY), belirlenmiştir. Bir şehrin uzak ve yakın çevresiyle her türlü ilişkisini sağlayan ve şehrin gelişmesini etkileyen coğrafi şartlarının bütünü konum olarak tanımlanır. Taşınmazın konumu ve buna bağlı olarak da değeri değişmektedir. Özellikle kentleşmenin yoğun olduğu bölgelerde toprağa istek artmaktadır. Kentsel alanlardaki topraklar, kent merkezine olan yakınlığına göre değer kazanmaktadır. Bu değerlendirme yapılırken kent merkezinin çevresinde daire biçiminde değer halkaları oluşturulmaktadır. Kent merkezine en yakın halkanın içindeki toprakların değeri en yüksek, en uzaktaki halkanın içindeki toprakların değeri en düşüktür. Merkeze farklı uzaklıktaki toprakların farklı değerde olması talebin miktarına bağlıdır. Taşınmaz değerlerin; alışveriş merkezine yakınlığı, ana ticaret merkezlere yakınlığı, havaalanına yakınlığı, tren yoluna yakınlığı, yoğun yaya trafiği ve yaya geçitlerine cephesi bakması, parselin yol cephesinin büyük olması, konutların ve yahut ticari bölgelerin ön cephesi ana yola arka cephesi servis yoluna bakması, manzara, turizm ve eğlence için öngörülmuş parseller o yerin değerini arttıran etkenlerdendir. Bir diğer kriter olan manzara; taşınmazın değerini etkileyen en önemli kriterlerdendir. Yaptığımız çalışmaya göre Kırıkkale'de yaşayan insanlar satın aldığı taşınmazlarda çocukları için eğitim olanaklarını, alışveriş olanaklarını, eğlence sektörü, tıbbi binalar, medikal servise daha çok önem verdiğini tespit edilmiştir.

b) Altyapı (AY): Altyapı kendi içinde sosyal altyapı ve teknik altyapı olmak üzere ikiye ayrılmış olup; sosyal altyapının alt kriterleri olarak dinlenme (DİN) , eğlenme (EĞ), bilgilenme (BİLG), güvenlik (GÜV) ; teknik altyapının alt kriterleri olarak yol (YO), su (S), elektrik (ELE), kanalizasyon (KAN), doğalgaz (DG) belirlenmiştir. Altyapı denilince, yol, elektrik, su, kanalizasyon tesisleri akla gelmektedir. Kentleşmenin artması, kentlere nüfus yığılması ve iletişim araçları ile geniş halk kitlelerinin bilinçlenmesi sonucu kent halkının yeni ihtiyaçları doğmaktadır. Kamu bu gelişen ihtiyaçları gidermek zorundadır. Gelişmiş altyapı iki aşamadan oluşmaktadır. Bunlardan birincisi teknik altyapı adı verilen, elektrik, yol, su, kanalizasyon, iletişim, doğalgaz vb. gibi mühendislik çalışmalarını kapsamaktadır. İkincisi ise sosyal altyapı denen, sosyal ve kültürel tesisler ile etkinliklerdir. Bu tesislerle halkın dinlenme, eğlenme ve bilgilenme gibi ihtiyaçları giderilebilmektedir. Sosyo-kültürel donatıları ve altyapısı tam olan bölgelerin taşınmaz fiyatı, diğer bölgelere göre yüksektir.

c) Nüfus (NÜF): Taşınmazlar, alan ne kadar az olursa ve bununla beraber nüfus ile nüfus yoğunluğu da ne kadar az olursa bu bölgelerde taşınmazlar değer kazanmakta ve taşınmaz piyasasında talep görmektedir. Nüfusun yoğun olduğu bölgelerde, taşınmazın değeri de yüksektir. Yoğunluk ve artış oranı nüfusun alt kriterleri olarak belirlenmiştir. Kentlere göç ve kentlerdeki nüfus birikimi taşınmaz fiyatlarını yükseltir

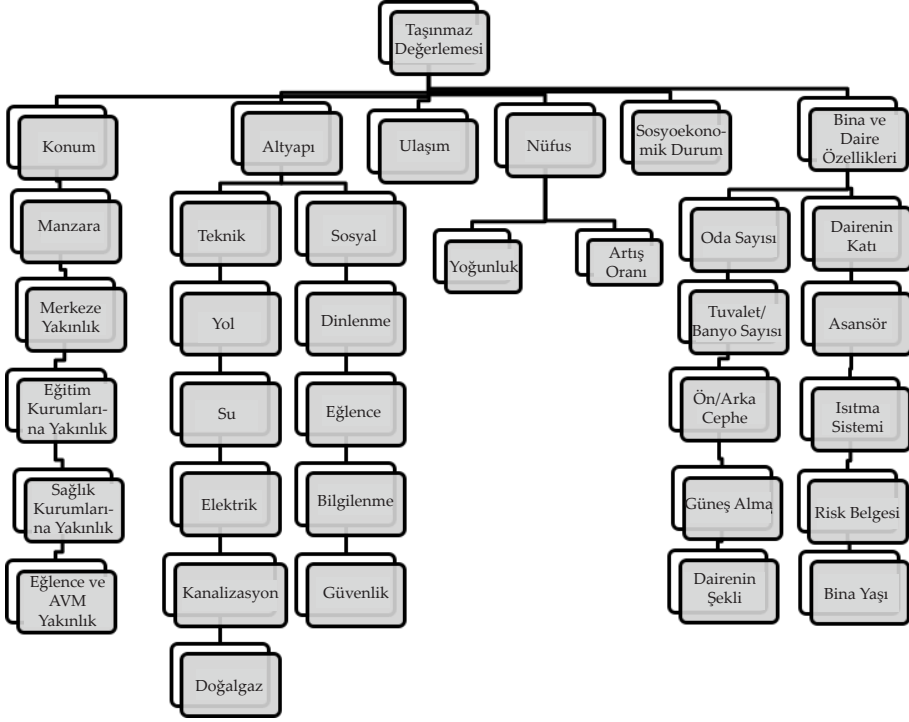
d) Sosyoekonomik Durum (SD): Sosyoekonomik, toplumsal değerler ve ekonomi arasındaki ilişkiyi inceleyen bilim dalıdır. Ekonomik değişimlerin toplum üzerindeki etkilerini ele alır. Demografik göstergeler, istihdam göstergeleri, eğitim göstergeleri, sağlık göstergeleri, tarım göstergeleri, inşaat göstergeleri, mali göstergeler, altyapı göstergeleri vb. sosyoekonomik durumun belirlenmesinde kullanılan göstergelerdir

e) Ulaşım (UL): Ulaşım imkânları çabuk ve kolay olan bölgelerin taşınmaz fiyatları yükselme eğiliminde olmaktadır. Sürekli ve yoğun yaya ve araç trafiğine sahip olan ticari bölgelerin fiyatı yüksek, konut bölgelerinininki ise düşüktür. Ulaşım birçok insanın öncelik verdiği özelliklerdendir; toplu ulaşımın işe ya da gezmek gerektiğinde yakın ve tek seferde gidiş, geliş eve dönüş olmasına dikkat etmek gereklidir.

f) Bina ve Daire Özellikleri (BDÖ): Ev alınırken konum, altyapı, ulaşım, nüfus, sosyoekonomik durumdan sonra bakılacak unsurlardan biri de binanın özellikleridir. Bina alınırken bakılması gereken bazı kriterler vardır. Bina özelliklerinin alt kriterleri olarak oda sayısı (OS), tuvalet/banyo sayısı (TBS), ön cephe/arka cephe (CEP), güneş alma (GA), dairenin şekli (DŞ), dairenin katı (DK), asansör (AS), ısıtma sistemi (IS), ısı yalıtımı (IY), risk belgesi (RB), bina yaşı (BY) olarak belirlenmiştir. Oda, salon, koridor ve balkonun toplam alanına yani net alanın fazla olmasına bakılır, net alanın fazla olması değeri artırır. Çevre düzenlemesi fiyatı artıran unsurlardan biridir. Güvenlik sistemi binada güvenlik sistemi varsa, bu fiyatı olumlu yönde etkiler. Asansörlü binalardaki konutlar, her zaman için daha kıymetlidir. Oda sayısı; konutun fiyatını etkileyen bir diğer önemli faktör de oda sayısı ve odaların kullanılışlı olması fiyatı artırmaktadır. Konutun bulunduğu kat fiyat açısından önemlidir. Bodrum, giriş ve en üst katlardaki konutların değeri her zaman düşük olmaktadır. Binanın yapıldığı yıl. Binanın kullanıldığı süre uzadıkça konut fiyatları düşer. (Türkiye’de 1999’dan sonra yapılan binalar, deprem yönetmeliğine göre yapıldığı için, fiyatı çok yüksek olur.) Bina özelliği de binanın apartman veya bağımsız ev olması fiyat üzerinde etkili olmaktadır. Apartmanlarda arsa payı az olduğu için fiyat düşük olmaktadır. Konutun güneş alıp almaması, alıyorsa günde kaç saat aldığı önemlidir. Ayrıca konutta güneş almayan odaların bulunması konutun fiyatını düşürür. Güneye bakan konutlar her zaman daha fazla rağbet görür. Bütün bunlara bakıldığı zaman yaptığımız çalışmada bina özelliklerinin alt kriterleri olarak; oda sayısı, tuvalet/banyo sayısı, ön

cephe/ arka cepheye bakması, güneş alma/almama, dairenin şekli, dairenin katı, asansör, ısıtma sistemi, ısı yalıtımı, risk belgesi, bina yaşı ele alınmıştır.

Yukarıda taşınmaz değerlemesi için anlatılan ana ve alt kriterlerin AHP yapısı Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Taşınmaz değerlemesi için AHP yapısı

Adım 2 ve Adım 3: Önceliklerin Belirlenmesi ve Kriterlerin İkili Karşılaştırılması

Belirlenen bu kriterlerin ikili karşılaştırılma matrislerini oluşturmak için uzmanların görüşlerine ihtiyaç duyulmuştur. Uzmanlar tarafından değerlendirilmesi için 1-9 skalası kullanılan anketler hazırlanmıştır. Bu anketler Ankara'daki bir gayrimenkul değerlendirme firmasında görev alan yedi değerlendirme uzmanı tarafından doldurulmuştur. Uzmanlardan alınan cevapların geometrik ortalamaları alınarak ikili karşılaştırma matrisleri oluşturulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda oluşturulan ana kriterler arası karşılaştırma matrisi Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ana kriterlerin karşılaştırma matrisi

Kriterler	KO	AY	UL	NÜF	SD	BDÖ
KO	1	2,78	2,45	2,45	2,99	2,51
AY	0,36	1	3,13	2,83	2,45	3,08
UL	0,41	0,32	1	2,78	2,59	1,19
NÜF	0,41	0,35	0,36	1	1,19	3,31
SD	0,33	0,41	0,39	0,84	1	2,40
BDÖ	0,40	0,32	0,84	0,30	0,42	1

Sütun değerlerinin sütun toplamına bölünerek oluşturulan ana kriterlerin normalize matrisi Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ana kriterlerin karşılaştırma matrisi satır ortalamaları

Kriterler	KO	AY	UL	NÜF	SD	BDÖ
KO	0,34	0,54	0,30	0,24	0,28	0,19
AY	0,12	0,19	0,38	0,28	0,23	0,23
UL	0,14	0,06	0,12	0,27	0,24	0,09
NÜF	0,14	0,07	0,04	0,10	0,11	0,25
SD	0,11	0,08	0,05	0,08	0,09	0,18
BDÖ	0,14	0,06	0,10	0,03	0,04	0,07

Konum alt kriterlerinin karşılaştırma matrisi Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Konum alt kriterlerinin karşılaştırma matrisi

Kriterler	MA	MY	EY	SY	AVM
MA	1	3,00	4,57	5,14	2,64
MY	0,33	1	2,21	1,57	3,00
EY	0,22	0,45	1	2,21	1,57
SY	0,19	0,64	0,45	1	1,63
AVM	0,38	0,33	0,64	0,61	1

Teknik altyapı alt kriterlerinin karşılaştırma matrisi Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Teknik altyapı alt kriterlerinin karşılaştırma matrisi

Kriterler	YO	S	ELE	KAN	DG
YO	1	2,91	2,45	2,83	1,41
S	0,34	1	2,21	2,06	2,63
ELE	0,41	0,45	1	2,00	1,41
KAN	0,35	0,49	0,50	1	0,32
DG	0,71	0,38	0,71	3,15	1

Sosyal altyapı alt kriterlerinin karşılaştırma matrisi Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Sosyal altyapı alt kriterlerinin karşılaştırma matrisi

Kriterler	DİN	EĞ	BİLG	GÜV
DİN	1	2,38	3,41	4,40
EĞ	0,42	1	2,78	2,91
BİLG	0,29	0,36	1	3,87
GÜV	0,23	0,34	0,26	1

Adım 4: Normalleştirme ve Görelî Önem Ağırlıkları:

Konum kriterleri için normalize matrisin ve ağırlıkların hesaplanması Tablo 8'de yer aldığı gibidir.

Tablo 8. Konum alt kriterleri için normalize matris

Kriterler	MA	MY	EY	SY	AVM
MA	0,47	0,47	0,55	0,49	0,27
MY	0,16	0,18	0,25	0,15	0,31
EY	0,10	0,08	0,11	0,21	0,16
SY	0,09	0,12	0,05	0,09	0,17
AVM	0,18	0,06	0,07	0,06	0,10

Normalize matrisi elde ettikten sonra satır ortalamaları alınarak ağırlıklar hesaplanır. Hesaplanan ağırlıklar ilgili karşılaştırma matrisi ile çarpılarak öncelik vektörü elde edilir (Tablo 9).

Tablo 9. Konum kriterlerinin ağırlık matrisi

Kriterler	Ağırlık
Manzara	0,45
Merkeze yakınlık	0,21
Eğitim kurumlarına yakınlık	0,13
Sağlık kurumlarına yakınlık	0,10
Eğlence merkezine AVM 'ye Yakınlık	0,09

Adım 5: Tutarlılık Oranının Hesaplanması:

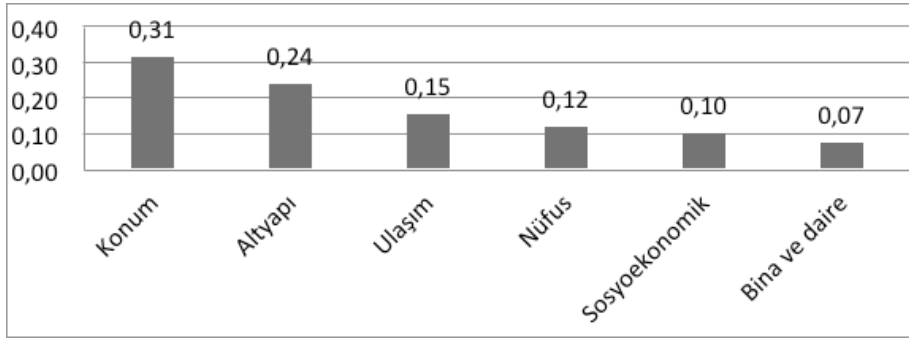
Bu adımda sonuçların tutarlı olup olmadığına bakılır. Tutarlılık oranını hesaplamak için $CR = \frac{CI}{RI}$ formülü kullanılır. Kullanılacak rassallık indeksi (RI) için Tablo 2'den yararlanılır.

N=5 olduğu için RI = 1,12 olarak alınır.

$$CI = \frac{\lambda - n}{n - 1} \text{ olduğundan } CI = \frac{5,268 - 5}{5 - 1} = 0,067 \text{ olarak bulunur.}$$

$$CR = \frac{CI}{RI} \text{ formülünde değerler yerine konulursa } CR = \frac{0,067}{1,12} = 0,059$$

CR=0,059 < 0,10 olduğu için elde edilen sonuç tutarlıdır.



Şekil 5. AHP çözümü sonucunda ana kriterlerin ağırlıkları

Ana kriterlerin ağırlıkları Şekil 5'teki gibi olup bu kriterlerden en önemlisi %31 ile konumdur. Konumdan sonraki en önemli kriter ise %24 ile altyapıdır. Bu sıralamayı %15 ile ulaşım, %12 ile nüfus, %10 ile sosyoekonomik durum, %7 ile bina ve daire özellikleri kriterleri izlemektedir.

Taşınmaz Değerleme Kriterlerinin Belirlenmesi ve Kriterlerin Önem Derecelerinin Çok Ölçütlü Karar Verme Yöntemi ile Hesaplanması

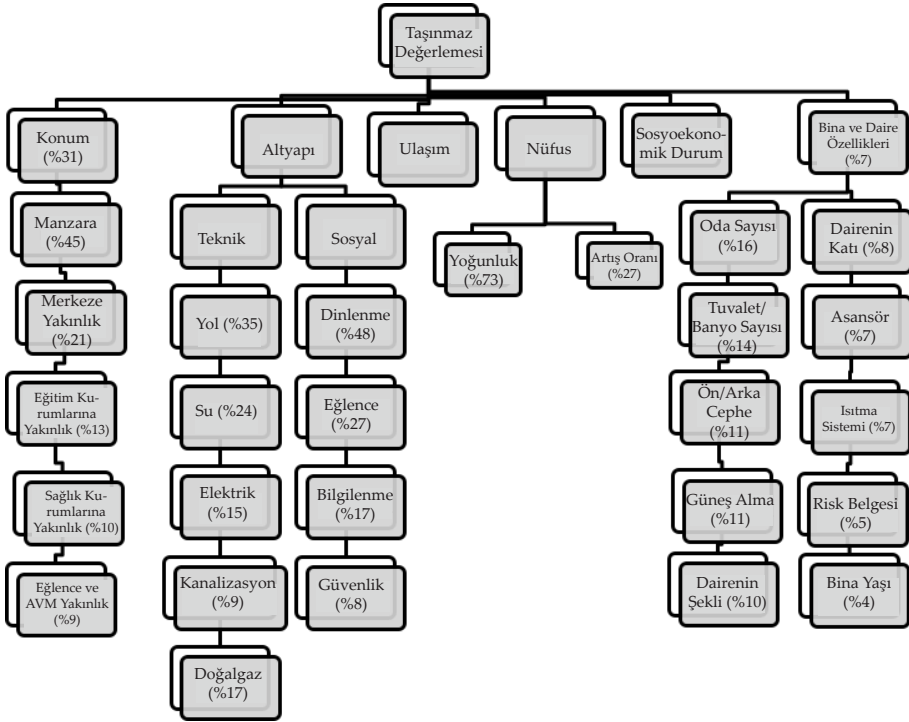
Çalışmanın sonucunda konumun alt kriteri olan manzara %45 merkeze yakınlık %21, eğitim kurumlarına yakınlık %13, sağlık kurumlarına yakınlık %10, eğlence merkezi ve AVM' ye yakınlık %9 oranında öneme sahiptir.

Altyapının alt kriterlerinden sosyal altyapı sayılan dinlenme %48, eğlenme %28, bilgilenme %17, güvenlik %8; teknik altyapı sayılan yol %35, su %24, elektrik %15, kanalizasyon %9, doğalgaz %17 önem derecesine sahiptir.

Nüfusun alt kriterlerinden yoğunluk ve artış oranına bakıldığında %73'e %27'lik bir sonuç çıktığı görülmektedir.

Bina ve daire özellikleri %7 oranında öneme sahip iken; alt kriterlerinden olan oda sayısı %16, tuvalet\banyo sayısı %14, ön/arka cephe %11, güneş alma/ almama %11, dairenin şekli %10, dairenin katı %8, asansör %7, ısıtma sistemi %7, ısı yalıtımı %6, risk belgesi %5, bina yaşı %4 oranında öneme sahiptir.

Tüm kriterlerin ağırlıkları Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Kriterlerin ağırlıkları

Sonuç

Bu çalışmada, emlak vergisi ve taşınmaz değerlemesinde karşılaşılan sorunların neler olduğu belirlenmiş ve taşınmaz değerlemesi yapılırken hangi kriterlerin dikkate alınması gerektiği, taşınmaz değerlemesi sürecinde yaşanan temel sorunlar incelenmiştir. Konum, altyapı, ulaşım, nüfus, sosyoekonomik durum, bina özellikleri ana kriter olarak belirlenmiş ve her bir ana kriter için alt kriterler oluşturulmuştur. Bu sorunların çözümü için ÇKKV yöntemlerinden AHP kullanılmıştır. Ağırlıklandırma yapabilmek için 1-9 skalası kullanılarak anket hazırlanmıştır. Bu anket konu hakkında uzman kişiler tarafından değerlendirip, çözüme ulaşmak amacıyla önce AHP yöntemi ile kriterlerin ağırlıkları bulunmuştur. Sonuç olarak altı ana kriterden en önemli ikisinin konum ve altyapı, olarak bulunmuştur. Ana kriterlerin en yüksek ağırlıklısı olan konum kriterinin alt kriterleri arasından en önemli kriterin manzara olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlerleyen çalışmalarda ise; arsa, arazi gibi farklı taşınmazların değerlemeleri için AHP kullanılabilir, kaç faktörün önemli olarak alınacağına Pareto analizi gibi bir yöntemler ile belirlenebilir, özel durumlu taşınmazlar için birebir çalışmalar yapılabilir, elde edilen ağırlıklarla taşınmaz değerlemesi bir sistematığe oturtulabilir, ağırlıkların kullanıldığı taşınmaz değerlemesini hesaplayan bir paket program oluşturulabilir.

Kaynakça

- Alağaç, H.M., Mermi, Ö.S., Kızıldaş, Ş., Eren, T., ve Hamurcu, M.(2017). Analitik Hiyerarşi Prosesi ve hedef programlama yöntemi ile reklam stratejisi seçimi: mobilya firması örneği. *Published in 5th International Symposium on Innovative Technologies in Engineering*, Baku – Azerbaijan, 516 -525.
- Alkan, M. (2010). *Türk vergi hukukunda emlak vergisi matrahının incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altıngöz, S.(2001). *Emlak vergisi ve belediye gelirleri içindeki payı*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Bagnoli, C. ve Smith H. (1998). The theory of fuzz logic and its application to real estate valuation. *Journal of Real Estate Research*, 16(2), 169-200.
- Büyükkaracıoğlu, N. (2016). Gayrimenkullerde emlak vergisi matrah değeri ile piyasa değeri arasındaki farklılıkların araştırılması ve Konya meram örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 11, 143-157.
- Clayton, J., David, C., ve Naranjo, A. (2008). *Real Estate Finance and Economics*, 38(1), 5-37.
- Çiftçi, T.E., ve Organ, İ., (2015). Türkiye’de emlak vergisi uygulamasından kaynaklanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Niğde Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(4), 127-147.
- Erdem, N. (2017a). Türkiye için bir taşınmaz değerlendirme sistemi yaklaşımında temel veri yönetimi. *Geomatik*, 2 (2), 66-85.
- Erdem, N. (2017b). Türkiye için bir taşınmaz değerlendirme sistemi yaklaşımı. *Geomatik*, 2(1), 18-39.
- Eren, T., Hamurcu M., ve Alağaç H.M. (2017). Çok kriterli karar verme yöntemleri ile Kırıkkale yüksek hızlı tren istasyon yerinin seçimi. *Published in 5th International Symposium on Innovative Technologies in Engineering*, Baku – Azerbaijan, 597-606.
- Eren, E., Tüdeş T., ve Yomralıoğlu, T. (1999). Coğrafi bilgi sistemlerinde raster tekniği ile kent taşınmaz değer haritalarının üretilmesi. *Yerel Yönetimlerde Kent Bilgi Sistemi Uygulamaları Sempozyumu*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, 231-239.
- Ersöz, F., ve Kabak M. (2010). Savunma sanayi uygulamalarında çok kriterli karar verme yöntemlerinin literatür araştırması. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 9(1),97-125.
- Esener, S.Ç. (2005). *Emlak vergilerinin Türkiye ve bazı Avrupa Birliği’ne üye ülkeler açısından incelenmesi ve değerlendirmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güngör, E., (1999). *Taşınmaz mal değerlemesi ve Türkiye’de sermaye piyasalarında taşınmaz mal ekspertiz şirketlerine yönelik düzenlemeler yapılmasına ilişkin öneriler*. TC Başbakanlık Sermaye Piyasası Kurulu Kurumsal Yatırımcılar Dairesi, Ankara.
- Gür, Ş., Hamurcu, M., ve Eren, T.(2017). Ankara’da Monoray projelerinin analitik hiyerarşi prosesi ve 0-1 hedef programlama yöntemleri ile seçimi. *Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Bilim Dergisi*, 23(4), 437-443.
- Gürbüz, S. (2015). *Türk vergi sisteminde emlak vergisi uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Hamurcu, M., ve Eren, T.(2017). Raylı sistem projeleri kararında AHS-HP Ve AAS-HP kombinasyonunun değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli*.

- yonu. *Gazi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-13.
- Karasu, M.A., Karakaş M. (2012). Belediyelerin emlak vergisindeki gelir kaybı: Şanlıurfa belediyesi örneği. *Maliye Dergisi*, 163, 431-448.
- Kırar, B. (2008). *Taşınmazlarda emlak vergisinde esas değer, tapu değeri ve piyasa değeri arasındaki farklılıkların incelenmesi; Beşiktaş örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Nas, B. (2011). *YSA ve DVM yöntemleri ile taşınmaz değerlemesi için bir yaklaşım geliştirme*. Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Saaty, T. L. (1990). How to make a decision: the analytic hierarchy process. *European Journal Of Operational Research*, 48(1), 9-26.
- Srdjevic, Bo. (2005). Combining different prioritization methods in the analytic hierarchy process synthesis. *Computers & Operations Research*, 32, 1897-1919.
- Stylianidis, E., Roustains S., ve Karanikolas, N., T. (2009). *A geographical information system for real estate (GEOVAL)*. Location Based Services and TeleCartography II Springer Berlin Heidelberg, 317-329.
- Taş, C., Bedir N., Eren, T., Alağaç, H.M., ve Çetin, S.(2018). AHP-TOPSIS yöntemleri entegrasyonu ile poliklinik değerlendirilmesi: Ankara'da bir uygulama. *Sağlık Yönetimi Dergisi*, 1(2),1-17.
- Tarin, E. (2013). *Yerel yönetimlerde emlak vergisi matrahının tespiti, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yomraloğlu, T.(1997). *Taşınmazların değerlendirilmesi ve kat mülkiyeti mevzuatı*. Kentsel Alan Düzenlemelerinde İmar Planı Uygulama Teknikleri, Jeodezi ve Fotogrametri Derneği (JE-FOD) Yayını, Trabzon, 153-167.
- Worzala, E., Lenk, M., Silva A. (1995). An Exploration of Neural Networks and Its Application to Real Estate Valuation. *The Journal of Real Estate Research*, 10(2), 185-201.