



AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



AĞRI
İBRAHİM ÇEÇEN
ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL
BİLİMLER
ENSTİTÜSÜ
DERGİSİ

ISSN:2149-3006
e-ISSN:2149-4053

EKİM/OCTOBER

VOLUME: 5/2 - 2019

ULUSAL HAKEMLİ DERGİ

AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YAYIN KURULU

- Prof. Dr. Âdem YERİNDE
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Cengiz ŞENGÜL
(Akdeniz Üniversitesi)
- Prof. Dr. Faruk KAYA
(Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
- Prof. Dr. Gökhan BAYRAKTAR
(Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
- Prof. Dr. Halil Ahmet KIRKKILIÇ
(Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
- Prof. Dr. Hayati AKYOL
(Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Kerem KARABULUT
(Atatürk Üniversitesi)
- Prof. Dr. Murat KÜÇÜKUĞURLU
(Erzurum Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Alperen KAYSERİLİ
(Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Murat ÇALIŞOĞLU
(Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Meral DİNÇER
(Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
- Arş. Gör. Salih ÖZYURT
(Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)

Yazılarda ifade edilen görüş ve düşünceler yazarlarını bağlar, dergimizin ve kurumumuzun görüşlerini yansıtmaz; yazıların bütün bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir.

The opinions and views in papers published on the journal belong only to its authors and do not necessarily reflect the views of the journal and its publisher, all the scientific and legal responsibility of the writings belongs to the authors

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Adına İmtiyaz Sahibi

Prof. Dr. Abdulhalik KARABULUT
Rektör

YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ

Doç. Dr. Alperen KAYSERİLİ
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

EDİTÖRLER

Doç. Dr. Alperen KAYSERİLİ
Arş. Gör. Salih ÖZYURT

EDİTÖR YARDIMCISI

Öğr. Gör. Yelda KÖKSAL

Türkçe Dil Editörü

Dr. Öğr. Üyesi Alpay GEZER
Rusça Dil Editörü

Arş. Gör. Ersin ÇETİNKAYA
İngilizce Dil Editörü

Arş. Gör. Mehmet KAYGUSUZ

BASKI

SELER MATBAASI/Ankara

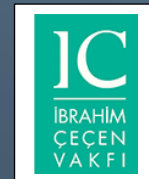
Dizgi ve Tasarım

Salih ÖZYURT

Dergi Sekreteryası

Temel ATMACA
Sümeysa ATASEVER

Bu dergi,



tarafından
desteklenmektedir.

DİZİNLER



DANIŐMA KURULU

- Prof. Dr. Ahmet BEŐE (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Prof. Dr. Akif ARSLAN (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Alparslan CEYLAN (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Besim ÖZCAN (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Cevat BAŞARAN (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Dilaver DÜZGÜN (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Erdoğan KÖSE (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
Prof. Dr. Ersin GÜLSOY (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Faruk KAYA (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatma GEÇİKLİ (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Gökhan BAYRAKTAR (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Prof. Dr. Haldun ÖZKAN (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Halil KOCA (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Hüsnü KAPU (Kars Kafkas Üniversitesi)
Prof. Dr. İneyet PEHLİVAN (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Kerem KARABULUT (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Lokman TURAN (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet ATALAY (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Memmed RIZAYEV (Nahcivan Devlet Üniversitesi)
Prof. Dr. Mesut DOĞAN (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Muammer DEMİREL (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Murat KÜÇÜKÜĞURLU (Erzurum Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ÖZDEMİR (Atatürk Üniversitesi)





- Prof. Dr. Nevzat H. YANIK (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Nuray KARACA (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Nuriye GARİPAĞAOĞLU (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Orhan ÇINAR (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Orhan DENİZ (Yüzüncüyıl Üniversitesi)
Prof. Dr. Osman MERT (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Ömer ŞENEL (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Recep GÜRSOY (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)
Prof. Dr. Saliha KODAY (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Sedat ADIGÜZEL (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Selami BAKIRCI (Erzurum Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Selami KILIÇ (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Serhat ZAMAN (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Süleyman ÇİĞDEM (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Ümit KILIÇ (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Ünal ÖZDEMİR (Karabük Üniversitesi)
Prof. Dr. Yıldız AKPOLAT (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Prof. Dr. Zeki KODAY (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Zeki TAŞTAN (Yüzüncüyıl Üniversitesi)
Doç. Dr. Abdalcabbar KAVAK (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Doç. Dr. Abdulkерim SEBER (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Doç. Dr. Ahmet TOPAL (Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Alperen KAYSERİLİ (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Doç. Dr. Coşkun TAŞTAN (Polis Akademisi)
Doç. Dr. Elen CHIALASHVILI GORDEEVA (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Doç. Dr. Erdoğan TOZOĞLU (Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Figen ATABEY (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Doç. Dr. Gülnara GAMBEROVA (Nahcivan Devlet Üniversitesi)
Doç. Dr. M. Salih GEÇİT (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)



Doç. Dr. Mehmet TEYFUR (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet Emin KAYSERİLİ (Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehrali CALP (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Doç. Dr. Metin BAYRAM (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Doç. Dr. Mustafa AYDEMİR (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Doç. Dr. Namık Tanfer ALTAŞ (Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Nazım KARTAL (Sinop Üniversitesi)
Doç. Dr. Nazire ERBAY (Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Ogün COŞKUN (Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Serkan HAZAR (Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Doç. Dr. Servet TİKEN (Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK (Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Yakup KARATAŞ (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Doç. Dr. Yasin TOPALOğLU (Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Doç. Dr. Zübeyir SALTUKLU (Atatürk Üniversitesi)



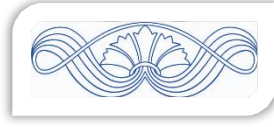
BU SAYININ HAKEM KURULU

- Prof. Dr. Ahmet NALÇACI (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)
Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatih AYDIN (Karabük Üniversitesi)
Prof. Dr. Fikri SALMAN (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Gökhan BAYRAKTAR (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Prof. Dr. Halil Ahmet KIRKKILIÇ (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Prof. Dr. Kahraman ÇATI (Düzce Üniversitesi)
Prof. Dr. Kenan PEKER (Fırat Üniversitesi)
Prof. Dr. Lütfi PIRLAK (Selçuk Üniversitesi)
Prof. Dr. Şaziye Canan BÖLÜKBAŞI AKTAŞ (Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Adem KAYA (Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Adnan TAŞGIN (Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Ahmet ÇAVUŞ (Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Ali YILDIZ (Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Ataman KARAÇÖP (Kafkas Üniversitesi)
Doç. Dr. Bahadır GÜCÜYETER (Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Canan Nur KARABEY (Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Cevdet Yiğit ÖZBEK (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Cüneyt KILIÇ (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Doç. Dr. Erdoğan TOZOGLU (Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ (Kilis 7 Aralık Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatih ORHAN (Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi)
Doç. Dr. Feyza BALAN (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Doç. Dr. İsmail ARICI (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)
Doç. Dr. İsmail TETİKÇİ (Uludağ Üniversitesi)
Doç. Dr. Mahmut DÜNDAR (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet Akif HAŞILOĞLU (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet TEYFUR (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Doç. Dr. Mustafa AYDEMİR (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Doç. Dr. Mustafa SOBA (Uşak Üniversitesi)



Doç. Dr. Mücahit PEHLUVAN (İğdır Üniversitesi)
Doç. Dr. Ogün COŞKUN (Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Sibel AÇIŞLI (Artvin Çoruh Üniversitesi)
Doç. Dr. Taner ÇİFÇİ (Cumhuriyet Üniversitesi)
Doç. Dr. Tülay FENERCİ (Ankara Üniversitesi)
Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)
Doç. Dr. Zafer KANBEROĞLU (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)
Dr. Göknur ERSARI (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Gülten DEMİRAL (Uşak Üniversitesi)





EDİTÖRDEN

Değerli okuyucular, yoğun bir emek harcanarak hazırlanan Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi'nin, onuncu sayısını sizlerle paylaşmanın hakkı gururunu yaşamaktayız. Bu sayımızda da Sosyal Bilimlerin farklı alanlarına ait kıymetli çalışmaları siz değerli okuyucularımızın istifadesine sunmaya çalıştık. Toplamda beşinci yayın yılında olan dergimizin beşinci cildinin ikinci sayısında ondokuz makale ve dört kitap analizi yer almakta olup, bu makalelerin tamamı Türkçe neşredilmiştir.

Birinci makalede, STEM uygulamaları kapsamında 3D yazıcı kullanımına yönelik fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup veriler, yarı yapılandırılmış soruların bulunduğu görüş formu kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu çalışmaya gönüllülük esasına göre Fen Bilgisi Öğretmenliği üçüncü sınıfta öğrenim gören 37 öğretmen adayı katıldığı belirtilmiştir. Çalışma sonucunda 21. yy becerileri olarak ön plana çıkan ve bilgiyi somutlaştırma fırsatını sağlayan ortamlarda STEM eğitiminin öğrencilere; problem çözme, analiz ve sentez gibi üst düzey zihinsel becerileri daha etkin kazandırdığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının, tasarım yeteneği kazandığı ve bu sayede çevrelerinde gördükleri problemleri tespit edip bunlara tasarım programlarını kullanarak çözümler üretmeye başladıkları tespit edilmiştir.

Z Kuşağı ve Öğretmenlik Mesleği başlığı ile kaleme alınan ikinci makalede Nesil Teorisi ve bunun etkileriyle belirlenen nesil özelliklerini dikkate alarak eğitimi ve öğretimi planlamanın öğretmenlere yardımcı olacağı ifade edilmektedir. Kuşak sıralamasında da en güncel kuşaklardan birinin Z Kuşağı olduğu ve genel olarak literatür tarandığında Z Kuşağı'nın 1995-2005 yılları arasında doğmuş bir topluluğu kapsamakta olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmanın Z Kuşağı'nın genel özelliklerini ve öğrenme durumlarını ortaya koymayı amaçlayıp öğretmenlere yol göstermesi için yapılmış literatür taramasına dayalı bir derleme çalışması olarak aktarıldığı iddia edilmektedir. Çalışmanın sonucunda Z Kuşağı'nın belirlenen özellikleri ile hangi durumlarda daha iyi öğrenme çıktılarına ulaşabileceği konusundaki fikirler ortaya konulmuştur.

Mizah Temelli Etkinliklerin 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi başlığı ile kaleme alınan üçüncü makale bir yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Çalışmada, mizah temelli etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanıldığı ve her iki gruba deney öncesi





ve deney sonrası ölçümler yapıldığı ifade edilmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde ortaokul 7. sınıfta öğrenim gören 40 öğrencinin oluşturduğu, öğrencilerin tesadüfi yöntemle deney ve kontrol grubu diye ikiye ayrıldığı belirtilmektedir. Araştırma verilerinin toplanmasında Türkçe Öğretim Programı'ndaki "Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu" kullanıldığı ve bu verilerin analizinin istatistik programları ile yapıldığı belirtilmektedir. Araştırmada uygulanan son-test sonuçlarına göre, her iki grup arasında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark bulunmuş ve ulaşılan bulgular ve sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara çeşitli öneriler sunulmuştur.

Dördüncü makalede ise Bandırma'daki öğretmenlerin iş motivasyonları ile öz yetkinlik algıları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Bu bağlamda, ilgili alan yazına göre iş motivasyonu ve öz yetkinlik algısı kavramları açıklanmış ve aralarındaki ilişkiye yer verilmiş ve ilgili alan yazından elde edilen bilgiler doğrultusunda, değişkenler arası ilişkileri belirtecek şekilde oluşturulan araştırma modeline de değinilmiştir. Çalışmanın yöntem kısmında, "İş Motivasyonu" ile "Öz Yetkinlik Algısı" ölçekleri Balıkesir'in Bandırma ilçesinde ilk ve ortaokullarda görev yapan 169 öğretmene kolayda örnekleme yöntemi ile uygulandığı ve ölçekleri değerlendirebilmek için korelasyon ve çoklu regresyon analizleri yapıldığı görülmektedir. Korelasyon analizi sonucuna göre iş motivasyonu ile davranış yönetimi, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan Çoklu Regresyon analizine göre de iş motivasyonu ile davranış yönetimi, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı bir neden sonuç ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Öğretmen Adaylarının Bakış Açısıyla Türkiye'nin Coğrafi Konumunun İncelenmesi adlı beşinci makalede; sınıf ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının bakış açısıyla Türkiye'nin coğrafi konumunu incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın, 2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde, sınıf ve sosyal bilgiler eğitimi bölümlerinde öğrenim gören, 128'i kadın ve 52'si erkek olmak üzere toplam 180 öğretmen adayı ile yürütüldüğü belirtilmiştir. Araştırma, Türkiye'nin coğrafi konumunun önemini, avantajları ve dezavantajlarını ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemine uygun olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunun araştırma konusu ile ilgili görüş ve düşünceleri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; katılımcıların büyük bir çoğunluğu coğrafi konumu bir ülke için önemli görürken, Türkiye'nin bulunmuş olduğu coğrafi konumun da ülkeye hem avantajlarının hem de dezavantajlarının olduğunu dile getirmişlerdir.

Altıncı makale, Demokrasi ve Katılım Bilincinin Spor ve Fonksiyonu Açısından İncelenmesi adlı çalışmada; Demokrasinin insanların barındığı her





yerde, ailede, işyerinde, tüm sosyal topluluklarda ve sokakta, barış içinde yaşamanın en önemli temel koşulu olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca insana saygının, dayanışmanın ve hoşgörünün, yetki, görev ve sorumluluğa içten katılmanın, mutluluğu, acıyı, ortaya çıkan her türlü değerleri ve tüm sonuçları paylaşmanın filizlenmesi olgusu olduğu belirtilmektedir. Bu temel esaslardan hareketle, hızla gelişen dünyamızda sağlıklı ve dinamik toplum olmamızda beden eğitimi ve sporun da insanların yetiştirilmesinde genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olarak apayrı bir önem taşıdığı ifade edilmektedir.

Ahmet Efe'nin Çocuk ve İlk Gençlik Romanlarının Eğitsel Unsurlar Açısından İncelenmesi adlı yüksek lisans tezinden üretilmiş olan yedinci makalede; Ahmet Efe'nin, şair ve yazar kimliğinin yanında yaptığı görsel sanat ürünleriyle de tanınan bir sanatçı olduğu ve çok yönlü özelliğiyle başta çocuklar için olmak üzere farklı türlerde birçok kitap kaleme aldığı belirtilmektedir. Eserleri içinde çocuk ve ilk gençlik romanı sayılabilecek dokuz romanı bulunan sanatçının, bunlarla kimi eğitsel unsurların aktarımını amaçladığı ifade edilmektedir. İncelen çocuk ve ilk gençlik romanlarına bakıldığında ön plana çıkan eğitsel unsurları; sevgi, bilinç durumları, olumlu davranışlar ile kaçınılması gereken kötü tutumlar şeklinde özetlemek mümkündür.

Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Mikrop Kavramına İlişkin Bilişsel Yapılarının Çizme-Yazma Tekniği İle İncelenmesi adlı sekizinci makalede; 3. sınıf öğrencilerinin mikrop kavramına ilişkin bilişsel yapılarının çizme-yazma tekniği ile incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Ağrı il merkezindeki demografik özellikleri benzer iki ilkokulun 3. sınıfında öğrenim görmekte olan 103 öğrenci oluşturduğu belirtilmiştir. Çalışmada tarama yöntemi kullanılmış, veriler çizme-yazma tekniği ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin mikrop kavramına ilişkin çizimlerinin analizinden 6, açıklamalarının analizinden 7 bilişsel yapı elde edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin kavrama ait geliştirdiği bilişsel yapıların oranlarının da çizim ve açıklamalara göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmada; öğrencilerin kavrama ilişkin açıklamalarından elde edilen en kuvvetli bilişsel yapının 39 frekansla "Mikroplarla ilgili tıbbi terimler olduğu" belirlenmiştir. Öğrencilerin mikrop kavramına ait çizimlerinden elde edilen en kuvvetli bilişsel yapısının ise "69 frekans ile Mikropların türü veya şekli" olduğu ve bu bilişsel yapıya sahip olan öğrencilerin çizimlerinde Antropomorfizm'e sıklıkla yer verdiği belirlenmiştir.

Görsel Sanatlar Dersinde Web Tabanlı Eş Zamansız Öğrenme Ortamının Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi adlı dokuzuncu makalede; görsel sanat eğitimi dersinde web tabanlı asenkron (eş zamansız) öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerindeki akademik başarı ve tutumlara etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Çalışmada uzaktan eğitimle ilgili tanımlara yer verilerek Görsel Sanatlar dersinde uygulanabilecek uzaktan eğitim platformlarının belirlenmesine yer verilmiştir. Web tabanlı Asenkron





ders sunumu projesi geliştirilerek, bu sunum ortaokul 8. sınıfın Görsel Sanatlar dersinde “tasarım ilke ve elemanları” ünitesinde uygulanmıştır. Geliştirilen bu projede, şekil ve renk desteğiyle ders sayfaları, öğrencilerin sosyal medya yolu ile öğretmenlerine e-mail yoluyla göndereceği ödevleri, beş haftalık deneysel çalışmanın süreci boyunca her hafta için ayrı hazırlanmış alıştırmaya soruları, asenkron etkileşimi sağlayan forum sayfaları, görsel bütünlük ve estetik yönler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Çalışmada deneysel yöntemin, ön test-son test kontrol gruplu deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılı güz yarıyılında Erzurum İline bağlı Yakutiye ilçesinde bulunan bir ortaokulda 8. sınıfta öğrenim gören 34 öğrenci oluşturmaktadır. Bulgular Görsel Sanatlar dersinde Web tabanlı asenkron uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumlarına olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Araştırmanın sonucunda Web tabanlı asenkron uygulamalarının Görsel Sanatlar dersinde kullanılması gerektiği önerilmiştir.

Görsel Sanatlar Dersi Ortaöğretim Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi başlığıyla incelenen onuncu makalede; 2018 yılında güncellenen Görsel Sanatlar Dersi ortaöğretim kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel ve duyuşsal alan basamaklarına göre hangi düzeyde bir dağılım gösterdiğini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayımlanan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim ortaöğretim programında yer alan 119 kazanımı araştırmanın verilerini oluşturmaktadır. Görsel Sanatlar Öğretim programında yer alan kazanımlar Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel ve duyuşsal alan basamaklarına göre ayrıştırılmış ve sayısallaştırılarak aralarındaki ilişkiler yüzde ve frekans değerleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda olarak Görsel Sanatlar Dersi ortaöğretim kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre duyuşsal kazanımların bilişsel kazanımları destekler nitelikte ve uygun oranda yer aldığı ortaya çıkmıştır. Bilişsel alan kazanımlarının ise genel olarak yaratma basamağındaki kazanımları gerçekleştirebilecek nicelikte bilimsel süreç boyutuna yerleştirildiği ve programın özel amaçlarını gerçekleştirebilecek nitelikte olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte özellikle 9 ve 10. sınıfta yaratma basamağında; 11. ve 12. sınıfta analiz ve değerlendirme basamağında yeterince kazanım bulunmaması önemli bir eksiklik olarak görüldüğü ifade edilmiştir.

Ağrı İli Büyükbaş Hayvan Varlığı ve Hayvansal Atıklardan Biyogaz ve Elektrik Üretiminin Ağrı İli ve Ülke Ekonomisine Katkısı adlı onbirinci makalede; hayvansal atıkların biyogaz dönüşüm santrallerinde değerlendirilmesinin, ülkemizde büyük sorun olan enerji açığının kapatılmasına ve dönüşüm sonrası elde edilen organik gübreler ile arazilere uygulanan gübre ihtiyacında dışarı bağımlılığın azalmasını sağlayacağı belirtilmiştir. Ülkemizin cari açığının %70'ini enerjinin oluşturduğu ve





ülkemizde üretilen elektriğin %50'sinin doğalgaz çevrim santrallerinde üretildiği ifade edilmiştir. Bu nedenle doğalgaz fiyatlarında ki artışın elektrik fiyatlarını da etkilediği vurgulanmıştır. Bu nedenlerden dolayı Ağrı ilinde tarım, imalat ve hizmet sektöründeki işletmelerin artan fiyatlardan dolayı rekabet güçlerini kaybettikleri, Ağrı ilinin mevcut büyükbaş hayvan varlığı göz önünde bulundurularak yapılan hesaplamada sadece büyükbaş hayvansal atıklarından elde edilen elektrik enerjisinin Ağrı ilinin yıllık elektrik ihtiyacının % 69'nu karşılayacağı belirtilmiştir.

Yiyecek İçecek İşletmelerinin Hizmet Kalitesinin Ölçümü: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma başlığıyla incelenen onikinci makalede; Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi öğrencilerine, Erzincan il merkezinde hizmet aldıkları yiyecek-içecek işletmelerinden bekledikleri ve algıladıkları hizmet kalitesini ölçmeye yönelik SERVQUAL ölçeği uygulandığı belirtilmiştir. Anketten elde edilen verilere bazı betimsel istatistikler, güvenilirlik analizi, normallik analizi, SERVQUAL puanları, t-testi, tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, Heveslilik SERVQUAL puanı bakımından cinsiyet değişkeni arasında, Empati SERVQUAL puanı bakımından sınıf düzeyleri arasında, Fiziksel Özellikler SERVQUAL puanı bakımından yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Tüm boyutların SERVQUAL puanı bakımından aylık gelir arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca yiyecek içecek işletmelerinden hizmet alan üniversite öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesinin oldukça düşük olduğu ve öğrencilerin beklentilerinin karşılanmadığı sonucuna varılmıştır.

Erzurum İlinde Tüketilen En Uygun Elma Çeşidinin Belirlenmesi başlığıyla kaleme alınan onüçüncü makalede; Türkiye'de yetiştirilen başlıca 4 elma çeşidinin fiyat, tat, dış ve iç görünüş özellikleri temel alınarak Erzurum ilindeki tüketici tercihlerine en uygun elma çeşidinin tespiti amaçlanmıştır. Bu amacı elde etmek için Analitik Hiyerarşi Süreci (AHS) yöntemi ve örneklem büyüklüğünün tespitinde Ana Kitle Oranlarına Dayalı Basit Tesadüfi Örneklem Yöntemi kullanılmıştır. Çalışma verilerini Erzurum ili merkez ilçelerinde kentsel alanda 400 bireyle yüz-yüze yapılan anket çalışmaları oluşturmuştur. Elde edilen veriler ışığında elma satın alırken tüketicilerin %30,75'inin fiyata, %26,73'ünün dış görünüme, %23,61'inin tada ve %18,91'inin iç görünüme daha fazla önem verdiği ve yine bu bireylerin %31,65'i için Starking, %28,45'i için Golden, %25,70'i için Amasya ve %14,20'si için ise Granny Smith elma seçiminin uygun olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca 15-24 yaş aralığındaki bireyler için ise en uygun elma çeşidi Granny Smith olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçların dışında kişi başı elma tüketiminin Türkiye'de 25 kg civarında iken Erzurum ilinde 19,15 kg olduğu vurgulanmıştır.

Eğitim Kurumları Olarak Selâhaddîn Eyyûbî Döneminde Medreseler adlı ondördüncü makalede; İslâm eğitim tarihinin topyekûn kalkınmışlığını tesis eden eğitim kurumlarının başında, toplumun tüm dinamiklerine etki eden medreseler geldiği ifade edilmiştir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin dönemindeki fonksiyonlarına yakından tanık olan Selâhaddîn Eyyûbî, hem





Nureddin Zengî dönemi medreselerini geliştirmeyi hem de yeni eğitim kurumlarını faaliyete geçirmek suretiyle bu kurumların etkinliğini daha da kalıcı hale getirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada Selâhaddîn Eyyûbî dönemindeki eğitim kurumlarını ana hatlarıyla ele alarak bu dönemde kurulan medreselere ve dönemin ilmî faaliyetlerine yönelik tespit ve değerlendirilmelerde bulunulmuştur.

Üniversite Kütüphanelerinde Veri Madenciliği Uygulamaları: Kırklareli Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı Örneği adlı onbeşinci makalede; üniversite kütüphanelerinde veri madenciliği uygulamalarının genel bir çerçevesini çizmek ve bu uygulamaların sağlayacağı avantajlara dikkat çekmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada Kırklareli Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın kullandığı YORDAM Kütüphane Otomasyon Programındaki 2010-2018 yılları arasını kapsayan veriler veri madenciliği tekniği ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda veriler üzerinde kümeleme yöntemlerinden olan ayırıcı hiyerarşik kümeleme tekniği kullanılmıştır. Oluşturulan kümelerden elde edilen istatistiksel veriler ile veri madenciliğinin görselleştirme yaklaşımları kullanılarak çeşitli tablolar oluşturulmuştur. Oluşturulan tablolar değerlendirilerek kütüphanenin mevcut durumuna ilişkin tespitler yapılmış, geleceğe yönelik hizmet ve politikalarına ilişkin öneriler sunulmuştur.

Öğrencilerin Muhasebe Eğitimine Bakış Açıları Ve Muhasebe Eğitiminde Ölçme Ve Değerlendirme adlı onaltıncı makalede; İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinin (İİBF) lisans programlarında eğitim alan öğrencilerin muhasebe eğitimine ve ölçme değerlendirme aşamalarına bakış açılarını tespit etmek ve belirlenen sorunlara ilişkin çözüm önerileri getirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın ana evreni 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde eğitim gören 129 öğrencidir. Anketler vasıtasıyla elde edilen verilerden istatistik programları kullanılarak frekans ve yüzde analizi yapılmış ve ortalama puanlarına bakılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin muhasebeyi orta derecede sevdiği, klasik yöntemle yapılan sınavı tercih ettikleri, öğretim üyesinin slayt üzerinden ders anlatmasını ve internet üzerinden ödev vermesini sevmedikleri, öğrencilerin öğretim üyesinin dersi anlatırken günlük hayattan örnekler vermesini ve daha fazla uygulama yapmasını istedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Türkiye'de Gelir Dağılımının Sosyal Tabakalaşma Üzerine Etkileri adlı onyedinci makalede; Türkiye'nin 2006-2018 yılları arasındaki gelir değişimleri incelenmiş, sosyal tabakalar üzerindeki etkileri açısından gelişmekte olan ülkelere özgü ve Türkiye özelinde sonuçlar çıkarılmıştır.

Diş Sağlığı Hizmetlerinde Kalite: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Diş Hekimliği Hastanesi Üzerine Bir Araştırma adlı onsekizinci makalede; ServQual ölçeğinin beş boyutunun yanı sıra bilgilendirme boyutu da dikkate alınarak, algılanan hizmet kalitesi üzerinden, ağız ve diş sağlığı alanında hizmet veren Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Diş Hekimliği hastanesinin hizmet



kalitesi ve memnuniyet düzeyi ölçülmüştür. Yapılan analizlerde hastanenin hizmet kalitesinin tüm kalite boyutları açısından iyi olarak değerlendirildiği ve genel memnuniyet düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca genel memnuniyet ve kalite boyutları arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon analizinde, gerek boyutların kendi aralarında gerekse boyutlar ile genel memnuniyet aralarında güçlü pozitif ilişkiler bulunduğu ifade edilmiştir.

Bir kültürel coğrafya çalışması olan Türk Kültür Coğrafyasından Özel Bir Örnek: Türk Sabunları adlı ondokuzuncu makalede; Türkiye’de asırlardır üretilmekte olan karakteristik Türk sabunlarının yapım aşamaları, sektörel durum ve bu konuda yapılması gerekenler ele alınmıştır. Aynı zamanda bu gruptaki ürünlerin coğrafi işaret kapsamına alınarak bu noktada uygulamanın gereklerinin yerine getirilmesi (Etiketleme, standardizasyon, denetim gibi) konusu da ayrıca ele alınmıştır.

Sosyal bilimler dergilerinin önemli faaliyet alanlarından biri olan kitap tanıtımı faaliyetleri açısından da dergimiz beşinci cilt birinci sayıdan itibaren uygulama aşamasına geçmiştir. Eldeki beşinci cilt ikinci sayımızda ise dört farklı kitabın tanıtımını yaparak bu uygulama devam ettirilmektedir. Bu sayımızda öncelikle Dr. Nazire Erbay tarafından kaleme alınmış olan Klasik Türk Şiiri ve Gazellerinde Şair ve Şiir Karakterleri adlı kitap Arş Gör. Salih Özyurt tarafından değerlendirilmiştir. Ardından, Dr. Yusuf Söylemez tarafından kaleme alınmış olan Üst Düzey Düşünme Becerileri adlı çalışma Dr. Öğr. Üyesi Bünyamin Sarıkaya tarafından incelenmiştir. Üçüncü sırada Dr. Mustafa Aydemir tarafından hazırlanmış olan Türk Romanında İşgal İzmir’i adlı kitap ise Arş Gör. Salih Özyurt tarafından değerlendirilmiştir. Son olarak da Dr. Alperen Kayserili tarafından yazılmış olan Erzurum Şehrindeki Mezar Taşlarının Kültürel Coğrafya Bakış Açısıyla İncelenmesi adlı çalışma Doç. Dr. Namık Tanfer Altaş tarafından incelenerek analiz edilmiştir. Sonraki sayılarımızda da bu uygulamanın devam ettirilmesi düşünülmekte olup siz değerli araştırmacıların analizlerine yer verilecektir.

Önceki sayılarımızda da ifade edildiği üzere dergimiz, yılda iki sayı (Nisan ve Ekim aylarında) yayımlanacak olup, seçici bir şekilde yayın hayatına devam edecektir. Dergimiz hem basılı hem de online yayın şeklinde okuyucularımızın istifadesine sunulmaktadır. Çalışmalarını dergimizde yayımlatmak isteyen yazarlar, dergimizin Dergi Park ULAKBİM sayfasındaki (<http://dergipark.gov.tr/aicusbed>) adresinden üye olarak, özgün bilimsel çalışmalarını online olarak gönderebilir ve süreci takip edebilirler. Hakemler (iki hakem oluru) ve yayın kurulu tarafından yayımlanması uygun görülen makaleler, öncelikle Dergi Park sisteminden yeni sayımız içinde yayımlanacak, ardından da basılı şekli yazarlara ve hakemlere enstitümüz tarafından gönderilecektir. Ayrıca dergimiz şu anda TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin tarafından izlenince veya takip sürecinde olup önümüzdeki sayılardan itibaren hem bu dizinde yer alması hem de yabancı alan indekslerine girebilmesi için çalışmalar devam ettirilmektedir. Günümüz itibarıyla ulusal ve uluslararası 10 farklı indekste yer alan dergimizin daha güçlü indekslerde iyi bir statü



kazanabilmesi için gerekli girişimler sürdürülmektedir. Bu noktadan hareketle dergimizin ÜAK Doçentlik Kriterlerine uygun hale getirilmesi öncelikli amaçlarımız arasındadır. Ayrıca dergimiz Akademik Teşvik Kriterlerine uygun ve puan alınabilir bir şekilde faaliyetlerine devam etmektedir.

Dergimizin yayım hayatını sürdürmesinde maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen Sayın Rektörümüz Prof. Dr. Abdulhalik KARABULUT ve İC Vakfı yönetim kuruluna şükranlarımı sunuyorum. Dergimizin Beşinci cildinin ikinci sayısına makaleleriyle katkı sağlayan değerli bilim insanlarına, hakemlerimize, editör yardımcılarımıza, dergimizin yönetim ve yayın kurulunda özveriyle görev yapan bütün arkadaşlarıma teşekkür eder; dergimizin bilim camiasına ve eğitim hayatına katkı sağlamasını temenni ederim. Dergimizin gelecek sayılarında değerlendirilmek üzere kıymetli akademisyen dostlarımızın yeni çalışmalarını bekler, tüm okuyucularımıza selam ve saygılarımı sunarım.

Doç. Dr. Alperen KAYSERİLİ
Editör



İÇİNDEKİLER

Stem Uygulamalarında Öğretmen Adaylarının 3D Yazıcı Kullanımı Hakkındaki Görüşleri-1-8

Prospective teachers' Views on 3D Printer Use in Stem Applications

Hasan Güteryüz, Prof. Dr. Refik Dilber, Prof. Dr. İbrahim Erdoğan

Z Kuşağı ve Öğretmenlik Mesleği-9-42

"Generation Z and Teaching Profession

Arş. Gör. Ahmet KARADOĞAN

Mizah Temelli Etkinliklerin 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi-43-66

The Effects of Humor-Based Activities on The Writing Skills of 7th Grade Students

Arş. Gör. Yunus Şakiroğlu, Doç. Dr. Yasin Kılıç

Bandırma'daki Öğretmenlerin İş Motivasyonları ile Öz Yetkinlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi-67-90

Investigation of The Relationship Between Work Motivation and Self-Efficacy Perceptions of Teachers in Bandırma

Emine KAMBUR

Öğretmen Adaylarının Bakış Açısıyla Türkiye'nin Coğrafi Konumunun İncelenmesi - 91-109

Investigation of Turkey's Geographical Location from the Teacher Candidates' Point of View

Dr. Öğr. Üyesi Yavuz DEĞİRMENCİ

Demokrasi ve Katılım Bilincinin Spor ve Fonksiyonu Açısından İncelenmesi -111-122

Investigation of Democracy and Participation Awareness for Sports and Function

Dr. Öğr. Üyesi Vahit DOĞAR

Doç. Dr. METİN BAYRAM

Dr. Öğr. Üyesi Serkan Tevabil AKA

Ahmet Efe'nin Çocuk ve İlk Gençlik Romanlarının Eğitsel Unsurlar Açısından İncelenmesi -123-146

The Analysis of Ahmet Efe's "Çocuk" and "İlk Gençlik" Novels in Terms of Educational Elements

Dr. Öğr. Üyesi Tacettin ŞİMŞEK, Öğr. Gör. Ferhat ÇİFTÇİ



Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Mikrop Kavramına İlişkin Bilişsel Yapılarının Çizme-Yazma Tekniği İle İncelenmesi-147-158

The Investigations of The Third Grade Student's Cognitive Structures Towards Micobe Concept With the Technique of Witing-Drawing

Dr. Öğr. Üyesi Pınar Ural KELEŞ

Görsel Sanatlar Dersinde Web Tabanlı Eş Zamansız Öğrenme Ortamının Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarı Ve Tutumlarına Etkisi-159-184

The Effect of Using Web-Based Asynchronous Learning Environments in Fine Arts Lesson on Middle School Students' Academic Achievement and Attitudes

Dr. Öğr. Üyesi Sehran DİLMAÇ

Görsel Sanatlar Dersi Ortaöğretim Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi-185-206

An Evaluation of The High School Acquisitions of Visual Arts Course According to Revised Bloom Taxonomy

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KARİP

Ağrı İli Büyükbaş Hayvan Varlığı ve Hayvansal Atıklardan Biyogaz ve Elektrik Üretiminin Ağrı İli ve Ülke Ekonomisine Katkisi-207-216

Stock Farming Existence and The Contribution of Biogas and Power Generation From Animal Wastes to Agrı Province and Country Economy

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Kuddusi ERHAN

Yiyecek İçecek İşletmelerinin Hizmet Kalitesinin Ölçümü: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma-217-244

Measurement of Service Quality of Food And Beverage Facilities: A Research on University Students

Nilay ZARİÇ, Doç. Dr. Selahattin YAVUZ

Erzurum İlinde Tüketilen En Uygun Elma Çeşidinin Belirlenmesi-245-263

Detecting of The Most Favourable Apple Type Consumpted in Erzurum Province

Doç. Dr. Ahmet Semih UZUNDUMLU, Arş. Gör. Nur ERTEK, Öğr. Gör. Seval KURTOĞLU

Eğitim Kurumları Olarak Selâhaddîn Eyyûbî Döneminde Medreseler-265-286

Educational Institutions in Selâhaddîn Eyyûbî Period

Dr. Öğr. Üyesi Hayati TETİK

Üniversite Kütüphanelerinde Veri Madenciliği Uygulamaları: Kırklareli Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı Örneği- 287-315

Data Mining Practices in University Libraries: Kırklareli University Library and Documentation Department Case

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ALTAY

Öğrencilerin Muhasebe Eğitimine Bakış Açıları ve Muhasebe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme- 317-326

Aspects of the Students to Accounting Education and Measurement and Evaluation at Accounting Education

Dr. Öğr. Üyesi Utku Şendurur – Abdulkadir Akan

Türkiye’de Gelir Dağılımının Sosyal Tabakalaşma Üzerine Etkileri – 327-346

The Influence of The Distribution of Income on Social Stratification in Turkey

Dr. Öğr. Üyesi Nazife Özge Beşer, Doç. Dr. İlhan GÜLLÜ

Diş Sağlığı Hizmetlerinde Kalite: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Diş Hekimliği Hastanesi Üzerine Bir Araştırma- 347-369

Quality in Dental Health Services: A Research On Van Yuzuncu Yil University (Yyu) Dentistry Hospital

Yasin KILIÇLI, Dr. Öğr. Üyesi Ertuğrul ÇAVDAR, Dr. Mehmet Nuri YÜKSEK

Türk Kültür Coğrafyasından Özel Bir Örnek: Türk Sabunları- 371-404

A Special Example from Turkish Cultural Geography: Turkish Soaps

Güven ŞAHİN

Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi



xvii





STEM UYGULAMALARINDA ÖĞRETMEN ADAYLARININ 3D YAZICI KULLANIMI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Prospective teachers' Views on 3D Printer Use in Stem Applications

Hasan Güleriyüz

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrencisi-
guleryuz_hasan@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0002-0941-4969>



Prof. Dr. Refik Dilber

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı
rdilber@atauni.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-4814-2265>




Prof. Dr. İbrahim Erdoğan

Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı
i.erdogan@alparslan.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0001-5522-9871>



Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-Journal of Ağrı İbrahim Çeçen University Social Sciences Institute AİCUSBED 5/2 Ekim/Oktober 2019 / Ağrı
ISSN: 2149-3006 e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	15.07.2019
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	18.08.2019
Sayfa- <i>Pages</i> : 1-8	 https://doi.org/10.31463/aicusbed.592061



<http://dergipark.gov.tr/aicusbed>
This article was checked by

 iThenticate



STEM UYGULAMALARINDA ÖĞRETMEN ADAYLARININ 3D YAZICI KULLANIMI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Prospective teachers' Views on 3D Printer Use in Stem Applications

*Hasan Güleriyüz
Prof. Dr. Refik Dilber
Prof. Dr. İbrahim Erdoğan*

Özet

Bu çalışmanın amacı STEM uygulamaları kapsamında 3D yazıcı kullanımına yönelik fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış soruların bulunduğu görüş formu kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu çalışmaya gönüllülük esasına göre Fen Bilgisi Öğretmenliği üçüncü sınıfta öğrenim gören 37 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuştur. Çalışma sonunda 21 yy becerileri olarak ön plana çıkan ve bilgiyi somutlaştırma fırsatını sağlayan ortamlarda STEM eğitiminin öğrencilere; problem çözme, analiz ve sentez gibi üst düzey zihinsel becerileri daha etkin kazandırdığı tespit edilmiştir. 3D yazıcı kullanımı ile öğrenciler, tasarladıkları soyut objeleri somut hale kolayca dönüştürebilmektedirler. Böylece, tasarımlarını günlük hayatta da karşılığını görmeleri ve dokunabilmeleri öğrenciler için benzersiz bir deneyim olmaktadır. Bu çalışmada öğretmen adayları, tasarım yeteneği kazanmışlar ve bu sayede çevrelerinde gördükleri problemleri tespit edip bunlara tasarım programlarını kullanarak çözümler üretmeye başlamışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının 3D Yazıcıları kullanmaları onların çözüm odaklı ve daha üretken olmalarını sağladığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adayları 3D yazıcıları; öğrenmede kolaylık sağlayan, bilgileri somutlaştıran, öğrenme sürecinde materyal desteği sağlayan ve 21 yy becerilerine ait olan bir teknoloji olarak tanımlamışlardır.

Anahtar Kelime: STEM Uygulamaları, 3D Yazıcı Kullanımı, Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Abstarct

The aim of this study is to reveal the opinions of prospective science teachers about the use of 3D printers within the scope of STEM applications. Qualitative research method was used. In the research, the data were collected using the opinion form containing semi-structured questions. The collected data were analyzed by content analysis method. In this study, 37 prospective teachers who participated in the third grade of Science Teacher Education participated on a voluntary basis. Semi-structured interview questions were asked to pre-service teachers. At the end of the study, STEM education was given to students in 21st century skills and environments

that provided the opportunity to concretize knowledge; problem solving, analysis and synthesis. With the use of 3D printer, students can easily transform the abstract objects they design into concrete. Thus, it is a unique experience for students to see and touch their designs in daily life. In this study, pre-service teachers gained design skills and in this way, they identified the problems they saw around them and started to produce solutions by using design programs. In addition, it has been found that preservice teachers' use of 3D Printers makes them solution-oriented and more productive. As a result of the research, the prospective teachers used 3D printers; They are defined as a technology that makes learning easier, embodies knowledge, provides material support in the learning process and belongs to 21st century skills.

Keywords: STEM Applications, 3D Printer Usage, Pre-service Teachers' Opinions

Giriş

Günümüzde birçok ülkenin eğitim sisteminde öğrencilerin; üreten, sosyal ve ekonomik gelişmelere katkı sağlayan, 21. yy. becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Damar, Dönmez ve Önder, 2018).Çağa ayak uydurmak ve hızla gelişen teknoloji ile beraber sorgulayan, buluş yapabilen, araştıran ve düşünen öğrencilere gün geçtikçe ihtiyaç artmaktadır. Bundan dolayı, öğrencilerin Fen bilimleri, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik disiplinlerinde, sahip oldukları teorik bilginin uygulanmasına, ürüne ve yenilikçi buluşlara dönüştürülmesine imkân sağlayan STEM eğitimi dünyada birçok ülkenin eğitim ve öğretim müfredatlarına dâhil edilmektedir..

STEM Eğitimi

Ülkemizde STEM eğitimi müfredatlarda artık yer almış bulunmaktadır. STEM eğitimi öğrencilerimizin Fen bilimleri, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik disiplinlerinde yeterli bilgi birikimine disiplinler arası bir bakış açısı ile sahip olmaları açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle eğitim sistemimizde en kısa zamanda proje tabanlı öğrenmeye dayalı STEM eğitimi uygulamalarının yaygınlaşmasının önemi artmaktadır. STEM eğitimleri öğrencilerimizin proje çalışmaları gerçekleştirerek ve işbirliği yapmayı öğrenerek hayata hazırlamalarına katkı sağlayacaktır. STEM eğitim yaklaşımı ile öğrencilerimiz tarafından kazanılan; araştırma, soru sorma, ürün geliştirme ve buluş yapma becerileri sayesinde okullarından mezun olan öğrencilerimizin ülke ekonomisine katkıları ve iş hayatlarında başarıları artacaktır(Yamak, Bulut ve DüNDAR; 2014).

Fen ve matematik konularının içine mühendislik ve teknolojiyi entegre etmek gerektiği ve çoklu disiplin içeren bir öğretim stratejisinin kullanıldığı öğretim programlarının hazırlanması öncelikli bir gereksinimdir çünkü nitelikli öğretmenlerin STEM temelli etkinlikleri uygulayabilmesi böyle bir programın hazırlanmasıyla daha kolay elde edilebilir (Ramaley, 2007). STEM

temelli etkinlikleri içeren öğretim ile özellikle fen ve matematik konularının somutlaştırılması ve öğrenmede kolaylık sağlanması öğrencilerin derse karşı olan motivasyonlarının artmasına neden olmaktadır.

3D Yazıcılar

Günümüzde birçok işin kolaylaştırılması amacıyla makine üzerine farklı çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların en önemlileri insan sağlığını korumayı ve gündelik işleri kolaylaştırmayı amaçlayan çalışmalardır (Demir, vd, 2018). 3D yazıcı teknolojisi birçok alanda kullanılmakta ve her geçen gün farklı kullanım alanlarına kavuşmaktadır. Bu alanlar; tıp, eğitim, endüstriyel alan, uzay, imalat, sağlık, havacılık, mimarlık, askeri uygulamalar, inşaat, gıdave tekstil örnek olarak verilebilir (Kökhan ve Özcan, 2018).

3D yazıcılar, eğitim için stratejik bir öneme sahiptir. Teknik vemekanik derslerindeki yaratıcılığın artırılmasında önemli bir araç olarak görülmektedir. 3D yazıcı teknolojisinin eğitim ve öğretim ortamında bir materyal olarak etkin bir şekilde kullanılmasıyla çeşitli alanlarda çeşitli deneyim ve tecrübeler kazanılabilir. İlköğretimden üniversiteye kadar, kullanılan 3D yazıcılar güven arttıran ve öğrencilerin hayal gücünü artıran ve yeni öğrenme fırsatları sunan bir teknolojidir.

Eğitime 3 Boyutlu Yazıcıların Entegre Edilmesinin Faydaları

Öğrenciler sadece gelecekteki kariyerlerine hazırlamak ve onları değerli becerilerle donatmak yeterli değildir. 3Boyutlu yazıcılar devrimsel bir algı ortamı oluşturarak öğrencilerin nesnelereki mesajları daha net almalarını sağlayabilirler.

- ✓ Öğrencilerin ilgi odaklarını yakalamada;

öğretmen adayları birçok sıkıcı metin arasında dikkatlerini kaybettiklerinde verilmek istenen mesaj 3 Boyutlu olarak verilebilir.

- ✓ Ders sırasında etkileşimi canlandırmada;

3D yazıcı kullanarak sınıflarda etkileşimli bir öğrenme deneyimi sağlanabilir. Bir insan iskeletinin bölümleri veya bir matematik problemindeki nesnelere hayata geçirilerek ders zamanı daha keyifli hale getirilebilir.

- ✓ Elle tutulur eğitim araçları yaratmada yani bilgileri somutlaştırma imkanı sağlamada;

Karmaşık kavramsal konuları tahtada anlatmak yerine üçüncü bir boyutun zenginliği kullanılarak öğrencilere sadece görsel değil hissel kavrama imkanı da verilebilir.

Çalışmanın amacı, Fen bilimleri öğretmen adaylarının STEM uygulamaları kapsamında 3D yazıcıların kullanımı hakkında görüşlerini araştırmaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yapılmıştır. Nitel araştırma olay ve olguları içinde buldukları doğal ortamda anlamayı ve araştırmayı temel alan bir yaklaşım çeşididir. İçerik analizi, mevcut verileri özetleyerek, standardize eden, karşılaştıran veya başka bir şekle dönüştüren bir yöntem çeşididir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu bir devlet üniversitesinde öğrenim gören fen bilgisi öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğretmen adayları gönüllük esasına göre çalışmaya katılmışlardır.

Veri Toplama Araçları

Gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarına daha önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuştur. 3D yazıcı ile ilgili alan yazın taramasından sonra araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları alanında uzman iki bilim insanı tarafından incelenmiştir. Onlardan gelen dönütler doğrultusunda ilk hazırlanan sorularda bazı değişiklikler yapılmıştır. Değişiklik yapılan bu sorular çalışmaya katılmayan 5 öğrenciye uygulanmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulardan ne anladıkları sorulmuştur. Onlardan gelen dönütlerle STEM uygulamalarında 3D yazıcı kullanımı ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu Soruları

- 1- Fen derslerinde STEM temelli uygulamalar kullanacak öğretmenlere önerileriniz nelerdir?
- 2- Fen Bilimleri dersinde STEM uygulamalarında 3D yazıcı kullanmanın size katkıları nelerdir?
- 3- Öğrenci açısından fen derslerinde STEM temelli uygulamalarda 3D yazıcı eğitimi verilmesinin avantajları nelerdir?
- 4- 3D yazıcı kullanımı üzerinizde/ sizde nasıl bir etki bırakmıştır?

Verilerin Analizi

Bu bölümde, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında fen bilgisi öğretmenliği üçüncü sınıf öğretmen adaylarıyla STEM uygulamalarında 3D yazıcı kullanımı ile alakalı olarak yapılan görüşme soruları ve analizleri yer almaktadır. Elde edilen veriler önce araştırmacı tarafından hazırlanmış ve daha sonra alanında uzman iki araştırmacının değerlendirilmesine sunulmuştur. Uzmanlarla yapılan değerlendirmeler neticesinde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından kategoriler oluşturulmuştur. Bu sefer oluşturulan kategoriler uzman görüşlerine sunulmuş

ve onlarla yapılan görüşmeler neticesinde uzlaşılan noktalarda kategoriler belirlenmiştir. Analizler neticesinde elde edilen verilerin frekansları ve yüzde oranları ilgili tablolara aktarılmıştır.

Tablo:1 Fen Bilimleri dersinde STEM temelli uygulamalar kullanacak olan öğretmenlere önerileriniz nelerdir?

	f	%
STEM hakkında donanımlı olması	22	25.5
STEM okuryazarı olması	19	22.3
Disiplinler arası yaklaşımları kullanması	18	20.9
Bilgi transferini yapabilmesi	10	11.6
Mühendislik tasarım süreçleri basamaklarını bilmesi	8	9.3
Alanına hakim olması	5	5.8
Güncel konular hakkında haberdar olması	4	4.6
Toplam	86	100

Tablo 1 incelendiğinde en yüksek %25.5 STEM hakkında donanımlı olması, %22.3 oranıyla STEM okuryazarı olması takip etmektedir. En düşük % 4.6 güncel konular hakkında haberdar olması şeklinde görülmektedir.

Tablo: 2 Fen Bilimleri dersinde STEM uygulamalarında 3D yazıcı kullanmanın size katkıları nelerdir?

	f	%
Gerekli olan materyali kendimin yapmasını sağlaması	15	32.6
Ön bilgilerimi görsele taşımamı sağlaması	12	26.1
Sahip olduğum bilgilerimi somutlaştırma fırsatı vermesi	9	19.5
Zihinsel ve bilişsel becerilerimin gelişmesini sağlaması	6	13.1
3D yazıcı programlama dilini öğrenmesini sağlaması	4	8.7
Toplam	46	100

Tablo 2 incelediğinde en yüksek %32.6 oranla gerekli olan materyali kendimin yapmasını sağlaması, en düşük %8.7 oranla 3D yazıcı programlama dilini öğrenmesini sağlaması şeklinde görülmektedir.

Tablo:3 Öğretmen adayları açısından STEM temelli uygulamalarda 3D yazıcı eğitimi verilmesinin avantajları nelerdir?

	f	%
21. yy becerilerine sahip olması	23	36
İhtiyaca göre gerekli olan prototipini yapabilmesi	19	29.6

Problemlere karşı çözüm üretebilmesi	13	20.3
Öğretmen adayların proje tabanlı olarak öğrenmesini sağlaması	9	14.1
Toplam	64	100

Tablo 3 incelendiğinde en yüksek % 36 oranla 21. yy becerilerine sahip olması, en düşük %14.1 oranla Öğretmen adayların proje tabanlı olarak öğrenmesini sağlaması şeklinde görülmektedir.

Tablo: 43D yazıcı kullanımı üzerinizde / sizde nasıl bir etki bırakmıştır?

	f	%
STEM uygulamalarına olan ilgimi artırması	22	30.5
Öğrenmemi kolaylaştırması	20	27.8
Üç boyutlu düşünmemi sağlaması	17	23.7
Yaratıcılığımı geliştirmesi	10	13.8
Farklı alanlarda kullanıldığını öğrenmesi	3	4.2
Toplam	72	100

Tablo 4 incelediğinde en yüksek %30.5 oranla STEM uygulamalarına olan ilgimi artırması, en düşük oranla %4.2 oranla Farklı alanlarda kullanıldığını öğrenmesi şeklinde görülmektedir.

STEM uygulamalarında 3D yazıcı kullanımı ile ilgili verilerin analizine bakıldığında özellikle öğretmen adaylarının 21. yy becerilerine sahip olması, öğrenmede kolaylık sağlanması, üç boyutlu düşünmesi, istediği zaman ve istediği şekilde bilgileri somutlaştırma olanağı sunması nedeniyle önemli bulgular görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu tanımları alan yazındaki 3 boyutlu yazıcıların öğretime katkılarının devrimsel yönünü vurgulayan (Campbell, Williams, Ivanova ve Garrett, 2011; Ratto ve Ree, 2012; Berman, 2012; Prince, 2014) değerlendirmelerle örtüşmektedir.

STEM uygulamaları kapsamında, 3D yazıcıların katkısı ile oluşturulacak farklı eğitim yöntemlerinin daha kompleks yapılardaki bilimsel ve matematiksel verilerin anlaşılmasında kolaylaştırıcı etkisi olduğu anlaşılmıştır. 3D yazıcılar günümüzde özellikle prototipleme alanında endüstrinin hemen her alanında kullanılmaya başlandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra gündelik hayatımıza da hızla girmektedir. Öğrencilerin öğrenmeye ve keşfetmeye yönelik motivasyonlarını artırmakta ve eğlenerek öğrenmelerini sağlamaktadır. Öğrencilerin hayal ettikleri düşüncelerini ortaya koyabilecekleri fikri, hepsi üzerinde inavasyona yönelik araştırmalarının artmasına sebep olmaktadır.

Sonuçlar

Fen bilimleri öğretmen adaylarının 3D yazıcılar ve bu yazıcılar ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, öğretmen adayları 3D yazıcılar için, “bilgiyi somutlaştırma”, “kalıcı öğrenme”, “prototip üretimi”, “kolaylık”, “devrimsel bir teknoloji”, “3 Boyutlu düşünme” ve “zihinsel beceri” temalarını kullanmışlardır. 3D yazıcıları yeni öğrenme materyalleri oluşturulmasında öğretmenlere katkı sağlayacağı gibi öğrencilerin kendi modellerini oluşturarak yazdırmalarını sağlayabilecek ve böylelikle teknolojiyi etkili kullanma becerilerinin gelişimine de katkı sunabilecektir(Karaduman, 2018).

Fen bilimleri müfredatına ait konuların, öğretim kademsinin ilk ve orta seviyelerinde yer alan birçok soyut kavramın somutlaştırılarak öğrencilere kazandırılması gereken bir ders olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerinde belirtildiği gibi 3D yazıcılar, özellikle fen bilimleri dersinde fizik, kimya ve biyoloji konularında başta olmak üzere soyut bilgi, kavram, görsel ve ulaşılamayacak nesnelere somut bir biçimde öğrencinin hizmetine sunma imkânı vermektedir. 3D yazıcıların aracılığıyla elde edilen modellerin birden fazla duyu organına hitap etmesi öğrenmede kalıcılığı artırdığını görmekteyiz.

Kaynakça

- Berman, B. (2012). 3-D printing: Thenewindustrialrevolution. *Business Horizons*, 55(2), 155-162. doi: 10.1016/j.bushor.2011.11.003.
- Campbell, T., Williams, C., Ivanova, O., andGarrett, B. (2011). Could 3D printingchangetheworld. *Technologies, Potential, andImplications of AdditiveManufacturing*, AtlanticCouncil, Washington, DC.
- Damar, A., Durmaz, C., & Önder, İ. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fetemm uygulamalarına yönelik tutumları ve bu uygulamalara ilişkin görüşleri. *Journal of MultidisciplinaryStudies in Education*, 1(1), 47-65.
- Demir, K., Demir, E. B. K., Çaka, C., Tuğtekin, U., İslamoğlu, H., & Kuzu, A. (2016). Üç boyutlu yazdırma teknolojilerinin eğitim alanında kullanımı: Türkiye’deki uygulamalar. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 481-503.
- Karaduman, H. (2018). Soyuttan Somuta, Sanaldan Gerçeğe: Öğretmen Adaylarının Bakış Açısıyla Üç Boyutlu Yazıcılar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Kökhan, S. & Özcan, U. (2018). 3D yazıcıların eğitimde kullanımı. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 2(1), 81-85

- Prince, J. D. (2014). 3D printing: An industrialrevolution. *Journal of Electronic Resources in Medical Libraries*, 11(1), 39-45. doi:10.1080/15424065.2014.877247.
- Ramaley, J. A. (2007). Facilitatingchange: Experiencewiththe reform of STEM Education. Retrieved August2011from <http://www.wmich.edu/science/facilitatingchange/Products/RamaleyPresentation.pdf>Sanders, M. (2009). Stem, stemeducation, stemmania. *TheTechnologyTeacher*, 68(4), 20-26.
- Ratto, M.,andRee, R. (2012). Materializinginformation: 3D printingandsocialchange. *First Monday*, 17(7).
- Yamak, H., Bulut, N. ve Dündar, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 249-265



STEM UYGULAMALARINDA ÖĞRETMEN ADAYLARININ 3D YAZICI KULLANIMI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Prospective teachers' Views on 3D Printer Use in Stem Applications

Hasan Güleriyüz

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrencisi-
guleryuz_hasan@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0002-0941-4969>



Prof. Dr. Refik Dilber

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı
rdilber@atauni.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-4814-2265>




Prof. Dr. İbrahim Erdoğan

Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı
i.erdogan@alparslan.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0001-5522-9871>



Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-Journal of Ağrı İbrahim Çeçen University Social Sciences Institute AİCUSBED 5/2 Ekim/Oktober 2019 / Ağrı
ISSN: 2149-3006 e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	15.07.2019
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	18.08.2019
Sayfa- <i>Pages</i> : 1-8	 https://doi.org/10.31463/aicusbed.592061



<http://dergipark.gov.tr/aicusbed>
This article was checked by

 iThenticate



STEM UYGULAMALARINDA ÖĞRETMEN ADAYLARININ 3D YAZICI KULLANIMI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Prospective teachers' Views on 3D Printer Use in Stem Applications

*Hasan Güleriyüz
Prof. Dr. Refik Dilber
Prof. Dr. İbrahim Erdoğan*

Özet

Bu çalışmanın amacı STEM uygulamaları kapsamında 3D yazıcı kullanımına yönelik fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış soruların bulunduğu görüş formu kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu çalışmaya gönüllülük esasına göre Fen Bilgisi Öğretmenliği üçüncü sınıfta öğrenim gören 37 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuştur. Çalışma sonunda 21 yy becerileri olarak ön plana çıkan ve bilgiyi somutlaştırma fırsatını sağlayan ortamlarda STEM eğitiminin öğrencilere; problem çözme, analiz ve sentez gibi üst düzey zihinsel becerileri daha etkin kazandırdığı tespit edilmiştir. 3D yazıcı kullanımı ile öğrenciler, tasarladıkları soyut objeleri somut hale kolayca dönüştürebilmektedirler. Böylece, tasarımlarını günlük hayatta da karşılığını görmeleri ve dokunabilmeleri öğrenciler için benzersiz bir deneyim olmaktadır. Bu çalışmada öğretmen adayları, tasarım yeteneği kazanmışlar ve bu sayede çevrelerinde gördükleri problemleri tespit edip bunlara tasarım programlarını kullanarak çözümler üretmeye başlamışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının 3D Yazıcıları kullanmaları onların çözüm odaklı ve daha üretken olmalarını sağladığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adayları 3D yazıcıları; öğrenmede kolaylık sağlayan, bilgileri somutlaştıran, öğrenme sürecinde materyal desteği sağlayan ve 21 yy becerilerine ait olan bir teknoloji olarak tanımlamışlardır.

Anahtar Kelime: STEM Uygulamaları, 3D Yazıcı Kullanımı, Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Abstarct

The aim of this study is to reveal the opinions of prospective science teachers about the use of 3D printers within the scope of STEM applications. Qualitative research method was used. In the research, the data were collected using the opinion form containing semi-structured questions. The collected data were analyzed by content analysis method. In this study, 37 prospective teachers who participated in the third grade of Science Teacher Education participated on a voluntary basis. Semi-structured interview questions were asked to pre-service teachers. At the end of the study, STEM education was given to students in 21st century skills and environments

that provided the opportunity to concretize knowledge; problem solving, analysis and synthesis. With the use of 3D printer, students can easily transform the abstract objects they design into concrete. Thus, it is a unique experience for students to see and touch their designs in daily life. In this study, pre-service teachers gained design skills and in this way, they identified the problems they saw around them and started to produce solutions by using design programs. In addition, it has been found that preservice teachers' use of 3D Printers makes them solution-oriented and more productive. As a result of the research, the prospective teachers used 3D printers; They are defined as a technology that makes learning easier, embodies knowledge, provides material support in the learning process and belongs to 21st century skills.

Keywords: STEM Applications, 3D Printer Usage, Pre-service Teachers' Opinions

Giriş

Günümüzde birçok ülkenin eğitim sisteminde öğrencilerin; üreten, sosyal ve ekonomik gelişmelere katkı sağlayan, 21. yy. becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Damar, Dönmez ve Önder, 2018).Çağa ayak uydurmak ve hızla gelişen teknoloji ile beraber sorgulayan, buluş yapabilen, araştıran ve düşünen öğrencilere gün geçtikçe ihtiyaç artmaktadır. Bundan dolayı, öğrencilerin Fen bilimleri, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik disiplinlerinde, sahip oldukları teorik bilginin uygulanmasına, ürüne ve yenilikçi buluşlara dönüştürülmesine imkân sağlayan STEM eğitimi dünyada birçok ülkenin eğitim ve öğretim müfredatlarına dâhil edilmektedir..

STEM Eğitimi

Ülkemizde STEM eğitimi müfredatlarda artık yer almış bulunmaktadır. STEM eğitimi öğrencilerimizin Fen bilimleri, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik disiplinlerinde yeterli bilgi birikimine disiplinler arası bir bakış açısı ile sahip olmaları açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle eğitim sistemimizde en kısa zamanda proje tabanlı öğrenmeye dayalı STEM eğitimi uygulamalarının yaygınlaşmasının önemi artmaktadır. STEM eğitimleri öğrencilerimizin proje çalışmaları gerçekleştirerek ve işbirliği yapmayı öğrenerek hayata hazırlamalarına katkı sağlayacaktır. STEM eğitim yaklaşımı ile öğrencilerimiz tarafından kazanılan; araştırma, soru sorma, ürün geliştirme ve buluş yapma becerileri sayesinde okullarından mezun olan öğrencilerimizin ülke ekonomisine katkıları ve iş hayatlarında başarıları artacaktır(Yamak, Bulut ve DüNDAR; 2014).

Fen ve matematik konularının içine mühendislik ve teknolojiyi entegre etmek gerektiği ve çoklu disiplin içeren bir öğretim stratejisinin kullanıldığı öğretim programlarının hazırlanması öncelikli bir gereksinimdir çünkü nitelikli öğretmenlerin STEM temelli etkinlikleri uygulayabilmesi böyle bir programın hazırlanmasıyla daha kolay elde edilebilir (Ramaley, 2007). STEM

temelli etkinlikleri içeren öğretim ile özellikle fen ve matematik konularının somutlaştırılması ve öğrenmede kolaylık sağlanması öğrencilerin derse karşı olan motivasyonlarının artmasına neden olmaktadır.

3D Yazıcılar

Günümüzde birçok işin kolaylaştırılması amacıyla makine üzerine farklı çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların en önemlileri insan sağlığını korumayı ve gündelik işleri kolaylaştırmayı amaçlayan çalışmalardır (Demir, vd, 2018). 3D yazıcı teknolojisi birçok alanda kullanılmakta ve her geçen gün farklı kullanım alanlarına kavuşmaktadır. Bu alanlar; tıp, eğitim, endüstriyel alan, uzay, imalat, sağlık, havacılık, mimarlık, askeri uygulamalar, inşaat, gıdave tekstil örnek olarak verilebilir (Kökhan ve Özcan, 2018).

3D yazıcılar, eğitim için stratejik bir öneme sahiptir. Teknik vemekanik derslerindeki yaratıcılığın artırılmasında önemli bir araç olarak görülmektedir. 3D yazıcı teknolojisinin eğitim ve öğretim ortamında bir materyal olarak etkin bir şekilde kullanılmasıyla çeşitli alanlarda çeşitli deneyim ve tecrübeler kazanılabilir. İlköğretimden üniversiteye kadar, kullanılan 3D yazıcılar güven arttıran ve öğrencilerin hayal gücünü artıran ve yeni öğrenme fırsatları sunan bir teknolojidir.

Eğitime 3 Boyutlu Yazıcıların Entegre Edilmesinin Faydaları

Öğrenciler sadece gelecekteki kariyerlerine hazırlamak ve onları değerli becerilerle donatmak yeterli değildir. 3Boyutlu yazıcılar devrimsel bir algı ortamı oluşturarak öğrencilerin nesnelereki mesajları daha net almalarını sağlayabilirler.

- ✓ Öğrencilerin ilgi odaklarını yakalamada;

öğretmen adayları birçok sıkıcı metin arasında dikkatlerini kaybettiklerinde verilmek istenen mesaj 3 Boyutlu olarak verilebilir.

- ✓ Ders sırasında etkileşimi canlandırmada;

3D yazıcı kullanarak sınıflarda etkileşimli bir öğrenme deneyimi sağlanabilir. Bir insan iskeletinin bölümleri veya bir matematik problemindeki nesnelere hayata geçirilerek ders zamanı daha keyifli hale getirilebilir.

- ✓ Elle tutulur eğitim araçları yaratmada yani bilgileri somutlaştırma imkanı sağlamada;

Karmaşık kavramsal konuları tahtada anlatmak yerine üçüncü bir boyutun zenginliği kullanılarak öğrencilere sadece görsel değil hissel kavrama imkanı da verilebilir.

Çalışmanın amacı, Fen bilimleri öğretmen adaylarının STEM uygulamaları kapsamında 3D yazıcıların kullanımı hakkında görüşlerini araştırmaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yapılmıştır. Nitel araştırma olay ve olguları içinde buldukları doğal ortamda anlamayı ve araştırmayı temel alan bir yaklaşım çeşididir. İçerik analizi, mevcut verileri özetleyerek, standardize eden, karşılaştıran veya başka bir şekle dönüştüren bir yöntem çeşididir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu bir devlet üniversitesinde öğrenim gören fen bilgisi öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğretmen adayları gönüllük esasına göre çalışmaya katılmışlardır.

Veri Toplama Araçları

Gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarına daha önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuştur. 3D yazıcı ile ilgili alan yazın taramasından sonra araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları alanında uzman iki bilim insanı tarafından incelenmiştir. Onlardan gelen dönütler doğrultusunda ilk hazırlanan sorularda bazı değişiklikler yapılmıştır. Değişiklik yapılan bu sorular çalışmaya katılmayan 5 öğrenciye uygulanmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulardan ne anladıkları sorulmuştur. Onlardan gelen dönütlerle STEM uygulamalarında 3D yazıcı kullanımı ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu Soruları

- 1- Fen derslerinde STEM temelli uygulamalar kullanacak öğretmenlere önerileriniz nelerdir?
- 2- Fen Bilimleri dersinde STEM uygulamalarında 3D yazıcı kullanmanın size katkıları nelerdir?
- 3- Öğrenci açısından fen derslerinde STEM temelli uygulamalarda 3D yazıcı eğitimi verilmesinin avantajları nelerdir?
- 4- 3D yazıcı kullanımı üzerinizde/ sizde nasıl bir etki bırakmıştır?

Verilerin Analizi

Bu bölümde, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında fen bilgisi öğretmenliği üçüncü sınıf öğretmen adaylarıyla STEM uygulamalarında 3D yazıcı kullanımı ile alakalı olarak yapılan görüşme soruları ve analizleri yer almaktadır. Elde edilen veriler önce araştırmacı tarafından hazırlanmış ve daha sonra alanında uzman iki araştırmacının değerlendirilmesine sunulmuştur. Uzmanlarla yapılan değerlendirmeler neticesinde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından kategoriler oluşturulmuştur. Bu sefer oluşturulan kategoriler uzman görüşlerine sunulmuş

ve onlarla yapılan görüşmeler neticesinde uzlaşılan noktalarda kategoriler belirlenmiştir. Analizler neticesinde elde edilen verilerin frekansları ve yüzde oranları ilgili tablolara aktarılmıştır.

Tablo:1 Fen Bilimleri dersinde STEM temelli uygulamalar kullanacak olan öğretmenlere önerileriniz nelerdir?

	f	%
STEM hakkında donanımlı olması	22	25.5
STEM okuryazarı olması	19	22.3
Disiplinler arası yaklaşımları kullanması	18	20.9
Bilgi transferini yapabilmesi	10	11.6
Mühendislik tasarım süreçleri basamaklarını bilmesi	8	9.3
Alanına hakim olması	5	5.8
Güncel konular hakkında haberdar olması	4	4.6
Toplam	86	100

Tablo 1 incelendiğinde en yüksek %25.5 STEM hakkında donanımlı olması, %22.3 oranıyla STEM okuryazarı olması takip etmektedir. En düşük % 4.6 güncel konular hakkında haberdar olması şeklinde görülmektedir.

Tablo: 2 Fen Bilimleri dersinde STEM uygulamalarında 3D yazıcı kullanmanın size katkıları nelerdir?

	f	%
Gerekli olan materyali kendimin yapmasını sağlaması	15	32.6
Ön bilgilerimi görsele taşımamı sağlaması	12	26.1
Sahip olduğum bilgilerimi somutlaştırma fırsatı vermesi	9	19.5
Zihinsel ve bilişsel becerilerimin gelişmesini sağlaması	6	13.1
3D yazıcı programlama dilini öğrenmesini sağlaması	4	8.7
Toplam	46	100

Tablo 2 incelediğinde en yüksek %32.6 oranla gerekli olan materyali kendimin yapmasını sağlaması, en düşük %8.7 oranla 3D yazıcı programlama dilini öğrenmesini sağlaması şeklinde görülmektedir.

Tablo:3 Öğretmen adayları açısından STEM temelli uygulamalarda 3D yazıcı eğitimi verilmesinin avantajları nelerdir?

	f	%
21. yy becerilerine sahip olması	23	36
İhtiyaca göre gerekli olan prototipini yapabilmesi	19	29.6

Problemlere karşı çözüm üretebilmesi	13	20.3
Öğretmen adayların proje tabanlı olarak öğrenmesini sağlaması	9	14.1
Toplam	64	100

Tablo 3 incelendiğinde en yüksek % 36 oranla 21. yy becerilerine sahip olması, en düşük %14.1 oranla Öğretmen adayların proje tabanlı olarak öğrenmesini sağlaması şeklinde görülmektedir.

Tablo: 43D yazıcı kullanımı üzerinizde / sizde nasıl bir etki bırakmıştır?

	f	%
STEM uygulamalarına olan ilgimi artırması	22	30.5
Öğrenmemi kolaylaştırması	20	27.8
Üç boyutlu düşünmemi sağlaması	17	23.7
Yaratıcılığımı geliştirmesi	10	13.8
Farklı alanlarda kullanıldığını öğrenmesi	3	4.2
Toplam	72	100

Tablo 4 incelediğinde en yüksek %30.5 oranla STEM uygulamalarına olan ilgimi artırması, en düşük oranla %4.2 oranla Farklı alanlarda kullanıldığını öğrenmesi şeklinde görülmektedir.

STEM uygulamalarında 3D yazıcı kullanımı ile ilgili verilerin analizine bakıldığında özellikle öğretmen adaylarının 21. yy becerilerine sahip olması, öğrenmede kolaylık sağlanması, üç boyutlu düşünmesi, istediği zaman ve istediği şekilde bilgileri somutlaştırma olanağı sunması nedeniyle önemli bulgular görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu tanımları alan yazındaki 3 boyutlu yazıcıların öğretime katkılarının devrimsel yönünü vurgulayan (Campbell, Williams, Ivanova ve Garrett, 2011; Ratto ve Ree, 2012; Berman, 2012; Prince, 2014) değerlendirmelerle örtüşmektedir.

STEM uygulamaları kapsamında, 3D yazıcıların katkısı ile oluşturulacak farklı eğitim yöntemlerinin daha kompleks yapılardaki bilimsel ve matematiksel verilerin anlaşılmasında kolaylaştırıcı etkisi olduğu anlaşılmıştır. 3D yazıcılar günümüzde özellikle prototipleme alanında endüstrinin hemen her alanında kullanılmaya başlandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra gündelik hayatımıza da hızla girmektedir. Öğrencilerin öğrenmeye ve keşfetmeye yönelik motivasyonlarını artırmakta ve eğlenerek öğrenmelerini sağlamaktadır. Öğrencilerin hayal ettikleri düşüncelerini ortaya koyabilecekleri fikri, hepsi üzerinde inavasyona yönelik araştırmalarının artmasına sebep olmaktadır.

Sonuçlar

Fen bilimleri öğretmen adaylarının 3D yazıcılar ve bu yazıcılar ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, öğretmen adayları 3D yazıcılar için, “bilgiyi somutlaştırma”, “kalıcı öğrenme”, “prototip üretimi”, “kolaylık”, “devrimsel bir teknoloji”, “3 Boyutlu düşünme” ve “zihinsel beceri” temalarını kullanmışlardır. 3D yazıcıları yeni öğrenme materyalleri oluşturulmasında öğretmenlere katkı sağlayacağı gibi öğrencilerin kendi modellerini oluşturarak yazdırmalarını sağlayabilecek ve böylelikle teknolojiyi etkili kullanma becerilerinin gelişimine de katkı sunabilecektir(Karaduman, 2018).

Fen bilimleri müfredatına ait konuların, öğretim kademsinin ilk ve orta seviyelerinde yer alan birçok soyut kavramın somutlaştırılarak öğrencilere kazandırılması gereken bir ders olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerinde belirtildiği gibi 3D yazıcılar, özellikle fen bilimleri dersinde fizik, kimya ve biyoloji konularında başta olmak üzere soyut bilgi, kavram, görsel ve ulaşılamayacak nesnelere somut bir biçimde öğrencinin hizmetine sunma imkânı vermektedir. 3D yazıcıların aracılığıyla elde edilen modellerin birden fazla duyu organına hitap etmesi öğrenmede kalıcılığı artırdığını görmekteyiz.

Kaynakça

- Berman, B. (2012). 3-D printing: Thenewindustrialrevolution. *Business Horizons*, 55(2), 155-162. doi: 10.1016/j.bushor.2011.11.003.
- Campbell, T., Williams, C., Ivanova, O., andGarrett, B. (2011). Could 3D printingchangetheworld. *Technologies, Potential, andImplications of AdditiveManufacturing*, AtlanticCouncil, Washington, DC.
- Damar, A., Durmaz, C., & Önder, İ. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fetemm uygulamalarına yönelik tutumları ve bu uygulamalara ilişkin görüşleri. *Journal of MultidisciplinaryStudies in Education*, 1(1), 47-65.
- Demir, K., Demir, E. B. K., Çaka, C., Tuğtekin, U., İslamoğlu, H., & Kuzu, A. (2016). Üç boyutlu yazdırma teknolojilerinin eğitim alanında kullanımı: Türkiye’deki uygulamalar. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 481-503.
- Karaduman, H. (2018). Soyuttan Somuta, Sanaldan Gerçeğe: Öğretmen Adaylarının Bakış Açısıyla Üç Boyutlu Yazıcılar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Kökhan, S. & Özcan, U. (2018). 3D yazıcıların eğitimde kullanımı. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 2(1), 81-85

- Prince, J. D. (2014). 3D printing: An industrialrevolution. *Journal of Electronic Resources in Medical Libraries*, 11(1), 39-45. doi:10.1080/15424065.2014.877247.
- Ramaley, J. A. (2007). Facilitatingchange: Experiencewiththe reform of STEM Education. Retrieved August2011from <http://www.wmich.edu/science/facilitatingchange/Products/RamaleyPresentation.pdf>Sanders, M. (2009). Stem, stemeducation, stemmania. *TheTechnologyTeacher*, 68(4), 20-26.
- Ratto, M.,andRee, R. (2012). Materializinginformation: 3D printingandsocialchange. *First Monday*, 17(7).
- Yamak, H., Bulut, N. ve Dündar, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 249-265



Z Kuşağı ve Öğretmenlik Mesleği

Generation Z and Teaching Profession

Arş. Gör. Ahmet KARADOĞAN

Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi
ahmet.karadogan@atauni.edu.tr




<https://orcid.org/0000-0002-7183-3929>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-Journal of Ağrı İbrahim Çeçen
University Social Sciences Institute AİCUSBED 5/2 Ekim/Oktober 2019 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	27.07.2019
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	24.08.2019
Sayfa- <i>Pages</i> : 9-42	 https://doi.org/10.31463/aicusbed.597636



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

This article was checked by

 iThenticate



Z KUŞAĞI VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

Generation Z and Teaching Profession

Arş. Gör. Ahmet Karadoğan

Özet

Gerçek yaşamda kazanılan başarıların eğitimle edinilmiş becerilerle doğru orantılı olduğu söylenebilirken günümüzde de bireylerin eğitim ve öğretiminin büyük çoğunluğunun okullar yoluyla kazandırıldığı savunulabilir. Öğretimin baş aktörlerinden biri olan öğretmenlerin bu konudaki katkıları nesillerin şekillenmesinde büyük rol oynamaktadır bu sebeple öğretmenlerin nesillerin genel özelliklerinin ve etkilendikleri durumların farkında olmaları öğretimi planlayabilmeleri açısından önemlidir. Nesil Teorisi ve bunun etkileriyle belirlenen nesil özelliklerini dikkate alarak eğitimi ve öğretimi planlamak öğretmenlere yardımcı olacaktır. Kuşak kelimesi, yaklaşık aynı yıllarda doğan, benzer koşulları yaşayan, dolayısıyla benzer problemleri ve kaderleri paylaşan, benzer görevleri yapmak zorunda kalan bir grup insan olarak adlandırılabilir. Kuşak sıralamasında da en güncel kuşaklardan biri Z Kuşığı'dır. Genel olarak literatür tarandığında Z Kuşığı'nın 1995-2005 yılları arasında doğmuş bir topluluğu kapsamakta olduğu görülmektedir. Ayrıntılı olarak ele alınacak olan Z Kuşığı'nın en belirgin özelliği dijital yerliler, ekran gençliği gibi kavramlarla tanımlanmış olmalarıdır. Bu çalışma Z Kuşığı'nın genel özelliklerini ve öğrenme durumlarını ortaya koymayı amaçlayıp öğretmenlere yol göstermesi için yapılmış literatür taramasına dayalı bir derleme çalışmasıdır. Çalışmada Z Kuşığı'nın belirlenen özellikleri ile hangi durumlarda daha iyi öğrenme çıktılarına ulaşılabileceği konusundaki fikirler ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik, eğitim, Z Kuşığı, dijital yerliler, ekrangençliği.

Abstract

It can be said that the success accomplished in daily life are directly proportional to the skills which are acquired through education. Nowadays, it

can be argued that most of the individuals' education and training are gained by schools. Teachers' contribution to this subject which is one of the main actors of teaching plays a big role in shaping the generations. For this reason, it is important for teachers to know the general characteristics of generations and the situations in which they are affected so that they can plan teaching program. Planning the education and training by considering the production characteristics determined by the Generational Theory will help the teachers. The word generation can be called a group of people born in about the same years, living in similar conditions, sharing similar problems and destinies, and having to perform similar tasks. One of the most recent generations in the generation is Z Generation. In generally, when the literature is examined, it is seen that Generation Z includes a community born between the years of 1995-2005. The most prominent feature of Generation Z, which will be discussed in detail, is that it is defined by concepts such as digital natives and screenagers. This study aims to reveal the general characteristics and learning situations of the Z generation. This review study is based on a literature review for guiding to teachers. By the current study, Z generations determined characteristics and situations in which the learning outcomes can be achieved are presented.

Key Wors: Teaching, education, Generation Z, digital natives, screenagers.

Giriş

Öğrenme öğretme ortamının en önemli değişkenlerinden biri (Sönmez, 2008: 148) belki de eğitim sisteminin en temel ögesi (Eskicumalı, 2002: 9) öğretmendir. İnsanlık tarihi boyunca öğretmenlik, toplumsal değerlerin gelecek kuşaklara aktarıcısı ve bilgi ile bilgiye talepte bulunanlar arasında bir köprü olduğu için en saygın meslekler arasında yer almıştır (MEB, 2017). Eskicumalı (2002) öğretim etkinliklerini formel eğitim kurumlarında yürüten uzman kişileri öğretmen olarak tanımlamaktadır. Millet olarak güç ve değer kazanabilme, sağlıklı bir toplumsal örgütlenme gerçekleştirebilme, bilginin belirli amaçlar çerçevesinde etkin olarak öğretilmesiyle sağlanabilmektedir. Bu durum eğitim ve öğretmen kavramlarını toplum için hayati bir hâle getirmektedir (MEB, 2017). Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleştirilmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültürünün ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında, öğretmenler başrolü oynamaktadır. Öğretmenler toplumların gerçek mimarları ve insan kişiliğini şekillendiren sanatkârlardır

(Eskicumalı, 2002: 9). Eğitim sistemlerinin bu temel işlevleri etkin olarak yerine getirebilmesi, sistem içerisindeki öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Bu nedenle bir ülkede eğitimle ilgili çıktılar iyileştirmenin yolu, öncelikle öğretmen niteliklerini geliştirmekten geçmektedir. Öğretmenler eğitimin başlatıcısı, geliştiricisi ve uygulayıcısı olarak eğitim sisteminin en hayati ögesi olduğundan, nitelikli öğretmen yetiştirme çabası ve kaygısı her zaman toplumların gündeminde önemli bir yer tutmuştur (MEB, 2017). Öğretmenlik diğer öğreten kişi/gruplardan farklı olarak uzmanlık gerektirir. Çünkü öğretmen olmak öğreten olmaktan oldukça farklıdır. Öğretenin düzenlediği yaşantılar gelişigüzeledir. Öğretmen ise belli bir program çerçevesinde planlı ve programlı eğitim öğretim yaşantıları düzenleyerek öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerini meydana getirmeye çalışır (Eskicumalı, 2002: 8). İstenilen davranış değişikliklerini meydana getirmek için de öncelikli koşul öğrencilerin tanınmasıdır. Günümüz toplumunda öğrenci profilinin değişmesi durumu sebebiyle öğrencilerin tanınması daha da önemli hâle gelmiştir. Nesillerin yetişme koşulları, etkilendikleri durumlar vb. hem öğrenme stillerini hem de etkili öğretmenin nasıl sağlanabileceği konusu üzerinde etkilidir. Bu sebeple dönemlere göre öğretmenlik mesleğinin güncellenmesini ve öğretmenin zamanın koşullarına uyum sağlayarak öğretimini planlamasını gerekli kılar.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacını günümüzün popüler kavramlarından olan kuşak kavramına ve bu bağlamda Z Kuşığı olarak adlandırılan topluluğun öğrenme durumları ve özelliklerine ışık tutarak öğretmenlere yol göstermek olarak belirlemek mümkündür. Çalışma değişen öğrenci profili ve öğrenme durumlarının gözler önüne serilmesi ve çeşitli fikirler sunarak öğretmenlere yol gösterici nitelikte olması açısından önemli görülmektedir. Yapılan çalışmanın tüm eksikleri ve hataları ile daha kapsamlı ve daha anlamlı çalışmalara önayak olması amaçlanmaktadır.

Çalışmanın Yöntemi

Bu çalışma literatür taramasına dayalı bir derleme çalışması olarak düşünülmüştür. Çalışmada yöntem olarak doküman analizi yöntemi kullanılmış olup literatür taraması sonucunda elde edilen kaynaklar derlenip analiz edilerek bazı sonuçlara varılmış ve bu sonuçların öğretmenlere fayda sağlayacağı düşünülen yönleri eleştirel olarak ele alınarak bazı öneriler sunulup çalışma sonlandırılmıştır.

Kuşak Kavramı ve Z Kuşağı

Genel olarak belirli yıllar arasında doğan kişiler kuşak ya da nesil olarak ifade edilmektedir. Kuşak kelimesi TDK sözlüğünde “Aşağı yukarı aynı yıllarda doğmuş olup aynı çağın koşullarını, dolayısıyla birbirine benzer sıkıntıları, yazgıları yaşamış, benzer ödevlerle yükümlü olmuş kişilerin topluluğu¹” olarak ifade edilmektedir. Tarih felsefesinde ve kültür tarihinde ise “Yeni bir anlayışta yeni bir yaşama duygusunda, yeni biçimlerde birleşen, eskiden belirgin çizgilerle ayrılan kişilerin topluluğu” olarak tanımlanmaktadır Medeni Hukuk Terimleri Sözlüğü’nde ise “nesil “ olarak ifade edilmektedir. Marshall (1999: 439)’a göre ise;

Bir kuşak, bir toplumun yaklaşık olarak aynı zamanlarda doğan üyelerinden oluşan yaş gruplarının bir biçimidir. Son yıllarda, yaş gruplarının toplumsal değişime katkılarını inceleyen kuşak analizlerine duyulan ilgi sürekli artmaktadır. Örneğin Karl Mannheim bir denemesinde (The Problem of Generations, 1952), aynı kuşaktan insanların, kendilerinden önceki kuşaklara göre dünyaya nasıl çok farklı biçimlerde bakabileceklerini anlatır. Dolayısıyla, her kuşağa özgü olan eşsiz deneyimler toplumsal değişime olanak tanır. Glenn H. Elder Children of the Great Depression (1974) adlı çalışmasında, tutumluluğun egemen olduğu bir çağda yetişen kuşakların, ekonomik refah dönemlerinde büyüyen çocuklara kıyasla çok farklı dünya görüşleri olduğunu gözler önüne sermiştir. Kuşak terimi, bir nesil ile öteki arasında geçen dönem için de kullanılır. Birbiri peşi sıra gelen kuşakların toplumsallaşmasındaki farklılıklarla ilgili araştırmalarda, kuşaklar arası çatışma her şeyi kapsayan bir tema olarak kalmakla birlikte, hem değerlerde hem davranışlardaki sürekliliğin veya süreksizliğin ölçüsü konusunda bir anlaşmaya varılmış değildir. Her kuşak içinde, gerçeklikle ilgili birbiriyle çatışan ve kısmen cinsiyet, etnik köken ve toplumsal sınıf gibi başka özelliklerden kaynaklanan görüşler olabilir. Üzerinde durulması gereken başka bir nokta kuşak kimliklerinin kalıcılığıdır. Örneğin, gençliklerinde protesto hareketlerine katılanlar orta yaşlara geldiklerinde nasıl tutumlar benimserler? Anlaşılacağı üzere, yaşam seyriyle ve yaşlanmayla ilgili araştırmalar kuşaklara duyulan ilgiyle yakından bağlıdır.

¹ <http://sozluk.gov.tr/> adresinden 30.07.2019 tarihinde erişilmiştir.

Reeves & Oh (2008) iş yerinde, kolejlerde, üniversitelerde ve diğer bağlamlarda göz önünde bulundurulması gereken kuşaksal farklılıkların var olup olmadığı konusunda az bir fikir birliği olduğunu ifade ederken, Swanzen (2018) ise her nesilde, gençlik profiline değişmesi ile birlikte, ebeveynliğin ve toplum katılımının niteliğinin de değiştiğini belirtir. Okullarda ve üniversitelerde öğretim, öğrenci ve öğretmen arasındaki kuşak farkının az olduğu görüşü yavaş yavaş yerini ne kadar büyüdüğü görüşüne bırakmaktadır. Gençlerin nasıl öğrendiği, gelecekteki fırsatları ve refahı ile ayrılmaz bir şekilde bağlantılıdır. Bu nedenle, her kuşak için kim oldukları, etraflarındaki dünyayı nasıl işledikleri, otorite ile nasıl ilişki kurduğunu, bunun aileyi ve toplumu nasıl etkilediği ve etkileme olasılığını göz önünde bulundurmak belirlenen hedeflere ulaşmak için önemlidir (Swanzen, 2018). Çeşitli kuşakları etiketlemek için standartlaştırılmış herhangi bir terminoloji kullanılmamaktadır. Ayrıca, nesillerdeki tanımların belirsiz olması ve yazarların kesin tarihler konusunda aynı fikirde olmamaları da dikkat çekicidir. Kesin tarihlerinde birlik gösteremeyen yazarlara ek olarak, birçok yazar, bireylerin ve toplumun karmaşık doğası göz önüne alındığında, bireyleri bir bütün olarak kuşaklara bölmenin haklılığını sorgulamaktadır (Bump, 2015). Fakülte ve öğrencilerin kuşak çeşitliliği, önemli öğretim ve öğrenme düşüncelerini ortaya çıkarır çünkü kuşak çeşitliliği sadece yaş farklılıklarından daha fazlasını ifade eder. Nesiller hakkındaki literatür bize her neslin kendine has bir değer, fikir, etik ve kültür dizisi olduğunu söyler. Bu nesiller arasındaki farklılıkları anlamak, fakülte öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için çeşitli öğretim stratejileri kullanmasına yardımcı olabilir. Buna ek olarak fakülte, tüm öğrencilerde öğrenmeyi en iyi hâle getirmek için kendi ön yargılarını ve farklı kuşakların anlayışlarını incelemelidir (Johnson & Romanello, 2005: 212) . Bugünün yükseköğretim kurumlarında kayıtlı çeşitli öğrenci nesillerinin yanı sıra kurumsal iş yerinde çalışan farklı nesillerin eğitim ve öğretimi için farklı bir yaklaşım gerektirdiği belirtilmektedir. Ayrıca eğitim tasarımcıları öğretimi geliştirirken nesiller arası farklılıkları göz önünde bulundurmalı ve bu nesiller arasındaki farklılıkların, eğitim teknolojisinin çeşitli uygulamalarının farklı etkililiğini incelemek üzere tasarlanan araştırmalar için anlamlı bir değişken (Desai & Lele, 2017) olmasını göz ardı etmemelidir.

Farklı danışmanlar ve araştırmacılar, nesiller arasındaki farklılıkları yazarken ve araştırırken, belirli nesiller etiketleyen farklı isimler bulmuşlardır (Reeves & Oh, 2008). Wiedmer (2015) Z Kuşığı'nı, en yeni nesil olarak tanımlar ve birkaç on yıl içinde dünyaya öncülük edeceğini ifade eder. “Z

Kuşağı", "Generation V" (sanal için), "Generation C/ C Kuşağı" (topluluk veya içerik için), "Generation Cox/Kaptan Kuşak", "The New Silent Generation/Yeni Sessiz Kuşak", "Internet Generation/İnternet Kuşağı", "Google Generation/Google Kuşağı", "Yerli Kuşak", "The Sharing Generation/Paylaşma(Paylaşan) Kuşağı(Kuşak)", "All Technology All the Time/ Hep Teknolojik Kuşak", "Born Digital/Digital Doğanlar", "Gen Z", "Facebook Üretimi", "Dijital Yerliler" veya bazen "iGeneration" dâhil olmak üzere bu popülasyon grubuna atıfta bulunmak için farklı araştırmacılar tarafından bir çok kavram kullanılmıştır (Igel ve Urquhart, 2012; Schroer, 2008; Seemiller & Grace, 2016; Tari, 2011; Turner, 2015; Twenge, 2017; Wiedmer, 2015). İnternette önceki bir zamanı hatırlamamaları sebebiyle Marc Prensky'nin popülerleştirdiği bir terim olan "dijital yerliler/digital natives" kavramıyla isimlendirilmişlerdir. Ayrıca teknolojik bağlantıları bu nesle "dijital yerliler" adını kazandırmıştır (Horovitz, 2012). Z Kuşağı internetsiz bir zaman tanımamış bu da onları gerçek dijital yerliler hâline getirmiştir (Chicca ve Shellenbarger, 2018; Igel ve Urquhart, 2012; Loveland, 2017; Rickes, 2016; Seemiller & Grace, 2016; Shatto ve Erwin, 2016, 2017; Spears vd., 2015; Turner, 2015; Twenge, 2017; Wiedmer, 2015). Prensky, diğerlerinin yanı sıra, dijital teknolojinin her yerde varlığının, gençlerin bilgiyi işleme ve etkileşime girme şeklini değiştirdiğine inanmaktadır. Değişiklikler o kadar yaygın ki Z Kuşağı için başka bir adlandırma da "ekrangenciği/screenagers²"dir. Bu nesil hakkında -şimdilik- fazla bilginiz olmamasına rağmen, Z Kuşağı'nın büyüdüğü ve yetiştiği çevre hakkında çok şey bilindiği söylenebilir.

Kuşaksal farklar - özellikle Baby Boom Kuşağı, X Kuşağı ve Milenyum (Y) Kuşağı olarak farklı şekilde tanımlanan kuşaklar arasındaki farklar - popüler basında ve bilimsel yayınlarda sıkça tartışılmaktadır (Reeves & Oh, 2008). Öte yandan Y Kuşağı, X Kuşağı'nı takip eden bireylerin oluşturduğu gruptur. Milenyum Kuşağı olarak da adlandırılırlar. Kesin bir tarih yoktur ancak kaynaklar genellikle bunları 1981-1995 arasında doğmuş olanlar olarak ifade eder. Finansal kararlar alırken çevrim içi ya da mobil (yazılı mesajlaşma) ve yüz yüze iletişimi tercih etmektedirler. Y Kuşağı

² Ekranenciği. Kişisel bilgisayar, oyun konsolu, tablet ve akıllı telefon ekranı önünde vakit geçiren; bilgisayar, akıllı telefon, tablet, sosyal medya ve internet kullanmada usta olan ve bunlarla büyüyen, ekranlar dünyasına meraklı genç olarak tanımlanmaktadır. Şunu da ifade etmek gerekir ki televizyon bu ekranlar arasında artık en eski olanıdır ve ekranenciğinin yeni bir televizyon izleme anlayışı vardır. İstedğim zaman izlerim, program çeşidi ve saatini ben seçerim vb.

teknolojiye açık bir tutkuyla sahiptir. Kullanmaktan hoşlanırlar ve bireysel olarak değil, ekip ortamlarında öğrenmeyi tercih ederler (Childs, Gingrich & Piller, 2009; Coates, 2007; Dulin, 2005; Robertson Associates, 2013; Shih & Allen, 2007). Bu birey grubu her zaman çok özel muamele gördü ve ebeveynleri tarafından korunma altına alındılar. Bu kuşak motive olmuş, hedef odaklı, geleceğe yöneliktir ve ekip odaklı olarak ele alınmıştır (Howe & Strauss, 2003). Bununla birlikte, internetin yaygınlaşması ve kullanıma başlanmasının 1990 sonrası olduğu düşünülürse Y Kuşığı'nın internet dünyasında doğduğu söylenemez. Dijital yerliler olarak tanımlamak da yanlış olacaktır kanaatindeyiz. Bu kuşağın belirli ürünlerinin de tablet ve akıllı telefonlar olması internetin bu kuşağın sonlarına doğru yaygınlaşması sebebiyle çok mümkün görünmemektedir. Ancak tercih ettikleri iletişim yolu SMS ve E-mail olarak görülebilir. Sosyal medyayla da oldukça sonradan tanışmışlardır. Ancak bu kuşağın genel olarak çıkan son teknoloji ürünlere rağbet etmeleri, teknolojiye tutkuyla bağlı olmalarına ve kuşağın kapsadığı yılların sonuna doğru teknoloji ile tanışmış olmalarına bağlanabilir.

Z Kuşığı ise Y Kuşığı'nı takip eden, 1995 yılında veya sonrasında doğan (Bassiouni & Hackley, 2014) yeni bir topluluğu temsil eder ve tarihteki en küresel ve sosyal olarak güçlenmiş (Desai & Lele, 2017) Batı ya da birinci dünya kültürlerinde yaşayan insanların kuşığı olarak görülmektedir. Hemen önceki kuşığı olan Milenyum/Y Kuşığı ile bazı benzerliklere sahip olan Z Kuşığı bazı önemli farklılıklara da sahiptir. Her nesil, grubun kendine özgü özelliklerine ve gereksinimlerine katkıda bulunan geçerli ekonomik, sosyal ve kültürel koşullardan etkilenir (Rickes, 2016; Seemiller & Grace, 2016). Z Kuşığı, teknoloji ve dijital cihazların patlamasından, ekonomik dengesizlikten ve güvenlik güvencesizliğinden etkilenen belirsizlik ve değişim zamanlarında büyümüştür (Rickes, 2016; Seemiller & Grace, 2016; Turner, 2015; Twenge, 2017; Wiedmer, 2015). Ayrıca, şüpheli ve pragmatik ebeveynler tarafından da büyütülmüş olmaları da ihtiyatlı bir neslin ortaya çıkmasına yol açmıştır denebilir (Rickes, 2016; Seemiller & Grace, 2016; Shatto & Erwin, 2016, 2017; Twenge, 2017; Wiedmer, 2015).

Şenbir (2004) 2003 ve sonrası doğumlu bireyleri Z Kuşığı olarak ifade etmektedir. Ancak genel olarak literatüre bakıldığında 2003'ün geç bir tarih olduğu kanısı ön plana çıkmaktadır. Genel literatürde başlangıç tarihi olarak 1990/1995 ile bitiş tarihlerinin 2010/2015 olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Dahası nesillerin hangi yıllara yayılacağı konusunda yazarlar arasında hâlâ büyük bir anlaşmazlık vardır (Desai & Lele, 2017). Z Kuşığı'nın en eski üyeleri doğduğunda, 1990'dan 2001'e kadar değişen, ancak çoğunluk

1996 ile ilgili iddialarda bulunulduğu için tarihler farklılık gösterir. Desai & Lele (2017)'nin Howe & Strauss (2000), Lancaster & Stillman (2002), Martin & Tulgan (2002), Oblinger & Oblinger (2005), Tapscott (1998), Zemke vd. (2000)'den yaptığı tabloya göre; Mature Generation 1925-1945, Boom Generation 1946-1964, X Kuşağı 1965-1980, Milenyum/Y Kuşağı 1981-1989, Z Kuşağı ise 1990'dan günümüze olarak ifade edilmiştir. Kuşaklar arası ortalama 15 ya da 20 yıllık bir süreç geçmesi gerektiği kabul edilirse bu ifadenin Milenyum Kuşağı'nı yanlış tanımladığı sonucuna varılabilir. Z Kuşağı 1995'ten 2012'ye kadar doğanları içerir (Andrea, Gabriella & Timea, 2016; Seemiller & Grace, 2016; Shatto & Erwin, 2016; Turner, 2015; Twenge, 2017). Bununla birlikte, yazarlar Z Kuşağı tarihlerinde kesin olarak aynı fikirde değillerdir. Bu konudaki literatür ortaya çıkmaya devam ettikçe kesin tarihler düzeltilebilir. Schroer (2008), Z Kuşağı üyelerinin 1995-2015 doğumlu olduğunu ve şu anda hızla büyüyen bir nüfusa sahip olduğunu belirtir. Z kuşağının başlangıcı 1995, World Wide Web'in hâlka açık hâle geldiği yaklaşık zamanla aynı zaman denk gelmektedir (Chicca & Shellenbarger, 2018; Igel & Urquhart, 2012; Loveland, 2017; Rickes, 2016; Seemiller & Grace, 2016; Shatto & Erwin, 2016, 2017; Spears vd., 2015; Turner, 2015; Twenge, 2017; Wiedmer, 2015). Swanzen (2018)'in Isacosta, (yyy.); Matthews, 2008; Shafrir, 2011; Howe, 2014; Stankorb & Oelbaum, 2014; Sterbenz, 2015; Jenkins, 2017; ve Zeigenhorn, 2017'dan uyarladığı tabloya göre Z Kuşağı 1994-2012 yıllarını kapsamakla birlikte bu kuşak iki bölüme ayrılmıştır. Bunlardan ilki 1994 ve 2007 yılları arasındaki topluluğu kapsamaktadır. Bu topluluk 2020 Kuşağı, Postmilenyum Kuşağı, iGeneration olarak isimlendirilmiştir. Bu kuşağın ilk bölümü olan topluluk Dotcom Balonu (Dot com bubble³), dijital küreselleşme (digital globalization) ve siber zorbalığa maruz kalmıştır. Bu kuşağın ikinci topluluğu ise Centennials (Asırlıklar), Vatan Kuşağı, Yeni Sessiz Kuşak olarak isimlendirilmiştir. Azalan doğum ve üreme oranları, milliyetçiliğe doğru hareket, büyük durgunluk, fiziksel hareketsizlik ve online zaman kavramları da bu topluluğun önemli olayları olarak ifade edilmiştir. Kanımızca Z Kuşağı'nın “Dijital Yerliler” ve “Teknolojik Doğanlar” ya da “Ekrangençliği” olabilmesi için gerekli olan ilk şart internetin yaygınlaşması olarak görülebilir. Bu da 1990-1995 yıllarına denk gelmektedir. Bu sebeple bu kuşağın tarihsel olarak

³ Dotcom Balonu (Dotcom Bubble), 90'lı yılların sonunda internetin ve teknoloji endüstrisinin yükselişiyle ortaya çıktı ve 2000'li yıllarda bir “borsa balonu” olarak tarihe geçti. Ayrıntılı bilgi için bakınız: <https://konupara.com/yatirim/borsa/dotcom-balonu-12896/> 01.05.2019 tarihinde erişilmiştir.

belirlenmesinde 1995 yılının başlangıç olarak alınması daha uygun görülmektedir. Yenidoğanın interneti hemen kullanamayacağı da bu bilgilere eklenirse ve çalışmanın amaçlarına göre, 1995-2015 yılları arasında Z Kuşığı'nın zaman çizelgesi olarak belirlemek daha anlamlı olacaktır. Ayrıca Renfro (2012), Z Kuşığı için tam başlama ve durma noktalarının kuşak etiketlerinde belirsiz olduğunu, isim veya kesin doğum tarihi aralığı üzerinde bir anlaşmaya varılmadığını söylemektedir. Kuşakların bitiş yıllarında çakıştığı da unutulmamalıdır. Bir neslin bittiğini ve diğerinin ne zaman başladığını belirten kesin belirteçler veya yol işaretleri yoktur (Zemke, Raines & Filipczak, 1999).

Kuşak isimlendirmelerinin farklılaşması ve dönem olarak farklı yılları kapsamaması, genel olarak bir sonraki kuşağın bir önceki kuşak tarafından eğitilmesi ve kuşaklar arası geçişin bu sebeple daha yumuşak olması ile açıklanabilir. Bunun yanında kesin bir kuşak ayrımı yapılmasında ara kuşaklar doğacak ve bu kuşakların da isimlendirilmesi gerekecektir. Ayrıca bir kuşağın başlangıç tarihi olarak alınan yıl ile sonlandığı yıl arasında da farklılıklar olacağı bir başka değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Başka bir deyişle, o kişinin kronolojik nesiller içindeki herhangi bir topluluğa üyeliğini temel alan varsayımlar yapmak kesinlikle haksızlıktır (Desai & Lele, 2017). Ancak Z Kuşığı, McCrindle (2010)'a göre demografik olarak önceki her kuşağa göre farklıdır. Kuşakların özellikleri farklıdır ancak Z Kuşığı, teknoloji ile gerçekten büyüyen ilk nesildir ve belki de daha rahat olmaları, dijitalleşmeye yatkın olmaları beklenebilir. Belirlenen özelliklerin ortalamalara dayandığını belirtmek de önemli görülmektedir. Başka bir deyişle, Z Kuşığı'nın tüm üyeleri bu genellemelerle benzer özellikler göstermeyebilir (Philip & Garcia, 2013; Seemiller & Grace, 2016; Twenge, 2017).

Z Kuşağının Özellikleri

Z Kuşığı şimdiye kadarki kuşaklar arasında ilk en küresel, en teknolojik, okuma yazma ve sosyal olarak güçlenmiş kuşak olarak ifade edilebilir. Buradaki sosyallik doğrudan ilişkiler yerine daha çok sosyal medyadaki aktiflik ve bağlantı çeşitliliği olarak düşünülebilir. Neredeyse doğuştan teknoloji ile şekillenirler. Olağanüstü bir şekilde teknolojiye bağımlıdırlar ve ana dilleri teknolojik bir dildir (Reeves & Oh, 2008). Bu onların iletişimine de yansıtılabilir. Hızlı hareket eden, sürekli değişen bir toplumda büyüdüklerinden, hıza doğruluktan daha fazla değer verir, çok görevli ve çoklu kaynaklardan gelen bilgileri özümserler (McCrindle, 2006 ve Grail Research, 2010'dan akt. Desai & Lele, 2017). Daha önceki nesiller ile karşılaştırıldığında, dijital medyaya daha fazla maruz kalmaları nedeniyle

daha iyi bir ağa sahip, daha fazla çeşitlilik arz eden, çeşitliliğe daha toleranslı ve çevrim içi sosyal ağlarda kayda değer zaman harcadıklarından bahsedilebilir (Grail Research, 2010 akt. Desai & Lele, 2017). Dijital yerli nesil sürekli olarak birbirine bağlıdır (Palfrey & Gasser, 2008). İletişim yolları, elde taşınan (ya da giysilere entegre edilmiş) iletişim aygıtlarıdır. İletişim kurarken yüz yüze iletişimi -FaceTime, Twitter ve Snapchat gibi- tercih etmektedirler. Satın alma veya finansal karar çözümleri, başka kaynaklar araştırmaktan ziyade, “arkadaş” ve “takipçi” listelerine talepte bulunma veya sorular sormadır, bu kuşak dijital olarak kalabalıklaşacaktır (Robertson Associates, 2013). Z Kuşağı, ayrıca küresel, sosyal olarak bağlantılı, görsel ve teknolojik bir kuşak olarak görülmektedir. Bu, önceki Milenyum/Y Kuşağı tarafından şekillendirilen, ancak şimdi teknoloji ve sosyal medyayı önceki topluluktan farklı bir şekilde şekillendiren yeni sosyal medya sınıfıdır. Ancak, belki de, bu neslin insanları arasında daha da yeni bir gelişme olarak, herkesin okuması ve görmesi için Facebook ve Twitter'da hayatlarını geniş çapta ve halka açık yayınlamak yerine Snapchat vb. gibi sosyal platformlar daha popülerdir. Belki de uygun şekilde gelişim hızına bakıldığında ve bu neslin yeniliğe olan düşkünlüğü sayesinde, Facebook ve Twitter giderek daha “eski” olmaya başlayacak, onlara “eski” bir iletişim biçimi olan e-posta da katılacaktır. Facebook, Skype, Facetime vb. sayesinde Z Kuşağı aynı fiziksel alanı işgal etmeyen bireylerle “gerçek” bir şekilde iletişim kurmaktadır. Aile ve arkadaşlarla bu tür bir iletişim ülke genelinde veya dünyada gerçekleşebilir ve sürekli güncellemeler, metinler ve görsel bağlantılar, etkileşimler ile gerçek zamanlı diyalog içerebilir. Bununla birlikte, bu bağlanabilirlik çoğu kişiyi karakterize edebilir. Y Kuşağı ile karşılaştırıldığında, Z Kuşağı'nın mücadele kavramının farkında olmadığı söylenebilir. Pratik, bilge değil zeki ve cesur oldukları için önderlik etmeyi sevdiklerinden bahsedilebilir. Seleflerinden daha sabırsız ve daha çeviktirler, sürekli olarak yeni zorluklar ve dürtüler ararlar (Tari, 2011).

Z Kuşağı tüketicileri, eski kuşaklardan farklı davranırlar ve bu durum tüketici davranışlarında değişikliklere yol açabilir (Schlossberg, 2016). Puiu (2016), Z Kuşağı'nın farklı tüketici tercihleri, fikirleri, davranışları ve önceki nesillere sosyal konularla ilgili farklı kararlar verdiğini; bu nedenle karakteristik Z Kuşağı düşüncesini, tercihlerini ve kararlarını belirlemeyi esas olarak görür.

Z Kuşağı McCrindle (2010)'a göre daha büyük annelerde doğmuş, daha küçük ailelerde yaşamakta ve çağlara göre en az kardeşe sahip kuşaktır. Kadın başına düşen toplam doğum sayısının ikinin altına düştüğü bir çağda

doğmuşlardır. Okula her zamankinden daha genç yaşta başlamış, tarihte en formel olarak eğitilmiş nesildir ve eğitimde her zamankinden daha uzun süre kalmaları öngörülmektedir (Desai & Lele, 2017). Z Kuşığı yüzeysel ve bölünmüş dikkatle karakterize edilebilir, çünkü aynı anda daha fazla medya aracını kullanırlar. Akıllı, dikkat çekici ve pratikler. Görsel bir çağda dünyaya geldiklerinden, trendlerde değil sahnelerde düşünürler (Reeves & Oh, 2008). Kültürel içeriklere serbest girebilme ve bunlardaki renklilik onların zevkini hızlı bir şekilde oluşturmaktadır. Çevre koruma ve bilgi değerleri onlar için önemlidir (Tari, 2010'dan akt. Desai & Lele, 2017).

Z Kuşığı üyeleri internetin her zaman var olduğu bir dönemde büyüdüklerinden dolayı bilgiye ulaşmak onlar için bir "tık" uzaktır. Sadece birkaç parmak hareketiyle istedikleri bilgilerin büyük bir bölümüne ulaşabilir ve kullanabilirler. Dijital medya ile sürekli etkileşim hâlinde olduklarından hız ve erişilebilirlik onlar için oldukça önemlidir. İnternetsiz bir ortamda bulunmak onlar için oldukça sıkıcıdır. Alışkın oldukları sosyal mecralardan uzak kalmanın yoksunluk belirtilerine neden olabileceği söylenebilir. Z Kuşığı üzerindeki belirleyici etkilerden biri, dijital teknolojinin doygun olduğu ve mobil cihazların aracılık ettiği bir dünyada büyüüp yaşlanmalarındır. Birçoğu, cep telefonlarından ayrıldıklarında "nomofobi" yaşadıklarını, kaygı hissi yaşadıklarını itiraf etmektedir. Ancak bugün, hepimiz önemli bir şey yapıyor gibi telefonlarımıza bakıyoruz. Çocuklar olarak, Z Kuşığı buna yol açan mükemmel bir gerçeklik fırtınası yaşadı: Onlar her zaman yetişkinler tarafından korunuyor ve denetleniyorlardı. Taşınabilir cihazlar her yerde kullanılabilir hâle geldi ve daha kolay etkileşim sağladı. Zihinsel sağlık sorunları artıyordu ve kendilerini bunalmış hissediyorlardı. Telefonlarıyla daha yalnızdılar, bu da sosyal becerilerin atrofiye uğramasına neden oldu (Elmore, 2019b).

Facebook hesabına sahip gençlerin yüzde 94'ü tarafından belirtildiği gibi (2012 itibarıyla), Z Kuşığı sosyal medyada oldukça etkindir (Lenhart, 2013). Fakat Z Kuşığı'nın büyük bölümünün Snapchat, Whisper ve Secret gibi sosyal ağları tercih ederken, 13 ila 17 yaşları arasındaki kuşak üyelerinin 2017'de Facebook'tan ayrıldığı ve en çok kullanılan web sitesinin YouTube olduğu tahmin ediliyor (Valdeavilla, 2017'den akt. Swanzen, 2018). Bu kuşak videolarını ve bağlantılarını çevrim içi olarak paylaşarak bilgileri toplar ve yayar (Relander, 2014). Z Kuşığı'nın, akıllı telefonlarda, tabletlerde ve dizüstü bilgisayarlarda dijital ortam kullanılması nedeniyle gün boyunca birkaç ekran arasında ileri ve geri geçiş (Relander, 2014) yaptığı söylenebilir. Sosyal medya ve dijital reklam, Z Kuşığı'nın günlük teknoloji ve internet

kullanımıyla ilgili olarak verilen önemli pazarlama stratejileridir (Glum, 2015). İnternetin, Z Kuşağı'nın gelişiminin çekirdeğini oluşturduğu ve internet bu kuşağın dünya görüşlerine, zihinsel sağlıklarına, günlük programlarına, uyku düzenlerine, ilişkilerine ve daha pek çok şeye benzersiz bir şekilde etki ettiği söylenebilir. Cihazlar neredeyse sürekli olarak kişi üzerinde bulunmakta ya da zihinlerinde yer almaktadır. Z Kuşağı'nın dünya görüşünün (ve buna bağlı olarak ahlaki kurallarının) oldukça kapsayıcı ve bireysel olduğundan bahsedilebilir. Bu farklı, açık görüşlü genç grup, başkalarının duygu ve deneyimlerine karşı duyarlıdır. Herhangi bir görüşün doğru veya yanlış olduğunu iddia etmekten sakınmakla birlikte hedefleri, mesleki başarı ve finansal güvenlik çevresinde şekillenmekte ve çoğunluk, nihai hedeflerinin “mutlu olmak” olduğunu söylemektedir ki bunu da, çoğulculuk ve finansal başarı olarak tanımlanabilmektedir. Z Kuşağı, insanların farklı inanç ve deneyimlere sahip olabileceğinin farkındadır ve sosyal kapsayıcılığı onlardan önceki nesillere kıyasla daha fazla gibi görünmektedir. Z Kuşağı normları, önceki kuşağın normlarından farklıdır. Z Kuşağı tarafından kullanılan kelimeler, sözcükler ve ifadeler ebeveynleri için oldukça tuhaf ve iki taraf için de birbirinden ayrılmaktadır. Z Kuşağı teknoloji dünyasında doğduğundan ve bu dünyada kendilerini iyi hissettiğinden, bu çevrelerle çevrenmeleri öncelikli olarak önemlidir (takipçi, beğeni vb.). Herhangi bir teknik cihazda, neredeyse durmadan, her zaman çevrim içidirler. Yaptıkları eylemlerle görülebilmek isterler. Diğer sosyalleşme biçimleri onlar için çok zor olarak görülmektedir (Tari, 2011). 20. ve 21. yüzyılın nesilleri arasında zaten belirgin olan iki fark, Y Kuşağı ve Z Kuşağı'nın eski üyelerinin kendilerini anlamlı bir şekilde topluma dâhil etmeleri ve çeşitliliği kabul etmelerinin gerekliliğidir.

Çoğunlukla X ve Y kuşakları ebeveynlerinin yavruları olarak, Z Kuşağı'nın birçoğunun ailesi ile karmaşık bir dinamik yapıya sahip olduğu görülmektedir. Z Kuşağı'nın, dijital teknolojiyle doygun olan ve mobil cihazların aracılık ettiği bir dünyada yaşlanacağı da söylenebilir.

Mutte (2004) Z Kuşağı üyelerinin, iş yerini sevmemeleri durumunda, önceki nesillere göre daha hızlı bir ritim içinde yaşadıklarından ani değişime hazır olacaklarını belirtir. İş yerlerini değiştirmelerinin doğal olacağını ve tek bir yerde sıkışıp kalmak istemediklerini, ödün vermeden ayrılacaklarını söylemektedir. Elmore (2019a) Z Kuşağı'nı zorlayan bir dünya olmasından ötürü daha açık fikirli olduklarını ve daha farklı bakış açılarına sahip olduklarını belirtir. Ayrıca önceki nesillere göre daha uzun süre eğitim ortamında bulunmalarında ötürü iş gücüne katılımlarında daha az deneyimli

olacakları da ifade edilebilir. Çünkü Z Kuşığı yarı zamanlı bir işte çalışmak yerine daha çok ev ödevleri ile ilgilenmektedir. Bunun yanında dersten arta kalan zamanlarda da farklı faaliyetlerle meşgul olmaktadır. Bu sebeple tecrübesizdirler ve 20'li ya da 30'lu yaşlarda iş hayatına başladıklarında da hayati bir yaşam becerisini kaçırmış olacaktırlar. İş gücüne girdiklerinde sosyalleşmeyi zor bulmakta, iş yerinde yaşlı nesiller ile birlikte olmaya ve sorumluluk almaya kolayca uyum sağlayamamaktadırlar. Bu gençler bağıllık ve formaliteden hoşlanmamaktadır. Z Kuşığı, dürtüyü uyaran daha alt bilişsel bölgeler, kısa mesajlar, Facebook vb. güncellemeleri ve video oyunları tarafından sağlanan nörolojik uyarılmanın bombardımanı ile sürekli harekete geçmektedir. Aynı zamanda, sözde Google öğrenme kültürü - saniyeler içinde herhangi bir soruya cevap bulma - Z Kuşığı gençliğinin konsantre olma, yazma ve yansıtma şeklini değiştirmeye devam etmektedir. Doğrusal düşünme kapasiteleri, bilgi hızları, ayrık ve örtüşen şekilde alıp vermeleri gereken yeni bir düşünme modu ile değiştirilmektedir. Tóth-Bordásné & Bencsik (2011) Z Kuşığı'nın bilgi paylaşımını şöyle ifade eder; Sanal düzeyde, kolay ve hızlı bir şekilde ve halka açık olarak yapılmaktadır. Takım çalışmasını ise sanal düzeyde (sadece zorunluysa) (Bencsik & Machova, 2016: 46) yaptıkları ifade edilmektedir. Birçok ebeveyn ve öğretmen, Snapchat, Netflix, Facebook, Twitter ve internetin geri kalanının yalnızca bir tık ötede olması sebebiyle, çocuklarının ya da öğrencilerinin nasıl konsantre olabileceğini merak etmektedir. 7 gün 24 saat çevrim içi dünyaya bağlanabilmenin büyük oranda baştan çıkarmaya sebep olduğu söylenebilir. Elbette cezalandırılma internet bağlantısının kesilmesi kadar kolaydır. Bazı öğrenciler ya da çocuklar için bu çevrim içi olabilme durumu, daha yavaş kitap okumaya ve belki de daha az kitap okumaya veya derste verilen materyallerin amacına ulaşamamasına yol açabilir. Bununla birlikte kullanıcı, çevrim içi bilgiye daha kolay ulaşabilir. Ders kitaplarını her zaman yanlarında bulundurmanın esnekliğini ise dezavantajdan daha avantajlı bulabilir.

Z Kuşığı'nın yaşamı boyunca maruz kaldığı teknolojinin kaçınılmaz etkisi olarak, dijital dünyanın hevesli tüketicilerinin bu dünyanın bilgi birikimi, iletişimi ve etkileşiminde teknolojiye güvenmeye yol açtığı söylenebilir (Igel & Urquhart, 2012; Loveland, 2017; Rickes, 2016; Seemiller & Grace, 2016; Shatto & Erwin, 2016, 2017; Spears vd., 2015; Turner, 2015; Twenge, 2017; Wiedmer, 2015; Chicca & Shellenbarger, 2018). Bu grup, neredeyse sadece dijital telefonlara bağlanıyor ve günde birkaç saatini akıllı telefonlarına harcıyor (Shatto & Erwin, 2016, 2017). Sonuç olarak, bu kuşak az gelişmiş sosyal ve ilişki becerilerini ortaya koymakta, onları tecrit, kaygı,

güvensizlik, depresyon ve diğer zihinsel sağlık endişeleri riskine sokmaktadır (Igel & Urquhart, 2012; Seemiller & Grace, 2016; Spears vd., 2015; Twenge, 2017; Wiedmer, 2015). Z Kuşağı üyeleri, sosyal medyadaki akranlarıyla, yetersizlik duygularını ağırlaştırabilecekleri sürekli karşılaştırmalar yapmaktadır (Twenge, 2017). Z Kuşağı telefon vb. çevrim içi ortamlar sebebiyle en yalnız kuşak olarak ifade edilmektedir. Bağlı oldukları sosyal mecralarda arkadaş sayıları her ne kadar çok olsa da bunlar sanal olduğundan dolayı ya da göstermelik yapıldığından dolayı depresyona girme ve sosyalleşme becerilerinin daha zayıf olabileceği söylenebilir. Ek olarak, bu nesil teknolojiye sürekli uyarılmaya alışkındır (Loveland, 2017; Seemiller & Grace, 2016; Shatto & Erwin, 2016, 2017; Twenge, 2017; Wiedmer, 2015). Sanal bir dünya Y ve Z için doğaldır, ancak birçoğu çevrim içi yaşamlarını çevrim dışı yaşamlarına sığdıramaz. Gerçeklik ile arzular arasında bir miktar boşluk olduğunu düşünemezler ve varlığın belirsizliğini hissetmektedirler. Endişeli, hayal kırıklığına uğramışlar, evde oturuyorlar ve birilerinin onlara dikkat etmesini ve ebeveynleri tarafından sıkça söylenenlere geri bildirim vermelerini bekliyorlar: harikalar (Tari, 2011). Sürekli değişimlerden korkmazlar ve internet dünyası nedeniyle çok fazla -bir dereceye kadar- bilgiye sahiptirler. Problemleri çözmek için internette çözümler bulmaya çalışırlar (Tari, 2011).

Z Kuşağı duygusal, fiziksel ve finansal istikrarsızlık zamanlarında büyüdü (Rickes, 2016; Seemiller & Grace, 2016; Turner, 2015; Twenge, 2017; Wiedmer, 2015). Kamusal şiddet ve ekonomik belirsizlik, önceki nesillere göre daha az duygusal, fiziksel ve finansal risk alma olasılığı yüksek olan pragmatik, ihtiyatlı ve endişeli bireylere yol açmıştır (Loveland, 2017; Rickes, 2016; Seemiller & Grace, 2016; Shatto ve Erwin, 2016, 2017; Turner, 2015; Twenge, 2017; Wiedmer, 2015). Bu ihtiyatlı doğa bir nesil hareketsiz eylemciye yol açtı (Twenge, 2017; Wiedmer, 2015). Başka bir deyişle, Z Kuşağı, aktif olarak katılımı ilgili bir olayla ilgili sosyal medyada bir mesaj göndermeyi tercih eder. Olumlu olarak, Z Kuşağı, farklılıklardan memnun olan açık fikirli ve çeşitli bir popülasyonu temsil etmektedir (Loveland, 2017; Seemiller & Grace, 2016; Shatto & Erwin, 2016, 2017; Turner, 2015; Twenge, 2017; Wiedmer, 2015). Ayrışma zamanları olmadan büyüdüklerinden dolayı ırkçılığın neden hâlâ var olduğunu anlamakta güçlük çekmekte (Twenge, 2017).

Shatto ve Erwin (2016), Z Kuşağı öğrencilerinin diğer tüm jenerasyonlardan daha fazlasının gözlemlerle ve pratik yaparak okuma ve dinleme yoluyla öğrendiklerini belirtmiştir. Çevrim içi kaynaklardan bilgi

edinme yetenekleri etkileyici görünmekle birlikte ancak bilginin geçerliliğini eleştirme yeteneğine sahip değiller ve eğer cevaplar hemen belli olmazsa büyük olasılıkla hayal kırıklığına uğrayacaklar. Bu nedenle, öğrencinin dikkatini çekmek ve daha üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek, başarılı öğretimin kritik bileşenleridir. Ayrıca çevrim içi olarak geçirecekleri zaman nedeniyle Yeni Sessiz Kuşak olarak adlandırılırsalar da, Z Kuşığı'nın, diğer kuşaklardan daha yaratıcı olduğunu söylemek mümkündür.

Burada ifade edilmesi gereken önemli bir nokta da bu kuşağın henüz sınıfları doldurmasından dolayı geleceğe yönelik ifadelerin kesinliğinin sorgulanabilir oluşudur. Yani bu nesli tanımlayacak özelliklerin çoğu henüz ortaya çıkmamıştır. Fakat bazı çalışmalarda bu kuşağa ait bazı genel özellikler belirlenmiştir.

Tabscott'a (2009: 6) göre, bu neslin sekiz özel özelliği veya normu vardır. Bunlar iş birliği, özgürlük, inceleme, kişiselleştirme, eğlence, dürüstlük, hız ve yeniliktir. Özgürlük ve seçim özgürlüğü bu kuşak için önemlidir. Bir şeyleri özelleştirmek, kendilerini yapmak istemektedirler. Konuşmadan hoşlanmakla birlikte derslerden hoşlanmazlar. Doğal iş birlikçilerdir. Bütünlük konusunda ısrar etmekte ve titizlik göstermektedirler. Okulda ve hatta işte eğlenmek istemelerinin yanı sıra hız ve yenilikçilik hayatlarının bir parçasıdır ve onlar için normaldir.

Z Kuşığı'nı tanımlayan altı karakteristiği Elmore (2019c) ise şu şekilde belirtir;

1. Alaycıdırlar. Öğrenciler oldukça mutlu olmasının yanı sıra idealist değil zorlu ekonomiden, terörizmden ve yaşamın karmaşıklıklarından bıkmış durumdayken bile daha gerçekçi olma eğilimindedirler.
2. Özeldirler. Snapchat ve Whisper gibi uygulamalar, son birkaç yılda patlayıcı bir büyüme kaydetti. Buna karşılık, Facebook bu demografinin yüzde 25'ini 2011'den bu yana kaybetti. Kendi kuşaklarından önce olanları değil kendi kuşaklarına uygun olanı kullanma eğilimindedirler.
3. Onlar Milenyum Kuşığı gibi girişimcilerdir. Bu öğrenciler sadece bir kariyere yerleşen olmayı değil, öncü olmayı planlıyorlar. Mevcut lise öğrencilerinin %72'si bir işe başlamak istiyor. Hayatın zor olduğunu ve iş gerektirdiğini biliyorlar.
4. Çok görevliler. Milenyum Kuşığı gibi 2 ekranda değil, aynı anda 5 ekranda olmayı tercih ediyorlar. Gözlerine değil etraflarına bakarken onlarla iletişim kurmaya hazır olunmalıdır.
5. Hiper farkındalar. Z Kuşığı, deneyimlediklerini ortaya çıkarmak için pazarlama araştırmacıları ve akademisyenler ile yeterince iletişime geçmiştir.

4D düşünme ile zihinleri pek çok yöne doğru aktığından, çevrelerine aşırı duyarlılığı olan postmodernler hâline geldiler.

6. Teknolojiye bağımlılar. Bu sizi şaşırtmaz. Milenyum Kuşağı'nın teknolojiye bağımlı olduğunu düşünürsek daha fazlası için hazır olunmalıdır. Anketlerde, bu gençler teknolojiyi hava ve su ile aynı kategoriye koyuyorlar. Her zaman bağlantıda olmadan yaşamayı hayal edemezler. Sonuç olarak bu çocuklar için hazır mısınız?

Öte yandan, geleneksel aile yapısından farklı aile yapılarına sahip olmak ve farklı kültürel bakış açılarına maruz kalmak, Z Kuşağı'nı farklılıkları kabullenip açık fikirli kılmaktadır.

Mevcut literatürde tanımlanan dokuz Z Kuşağı niteliği şöyle sıralanabilir; Yüksek teknoloji tüketicileri ve dijital dünyanın özü olan, dijital dünyanın özlemcileri, bireysel, az gelişmiş sosyal ve ilişki becerilerine sahip, izole, anksiyete, güvensizlik ve depresyon gibi ruh sağlığı sorunları için artan risk altında olan, dikkat süresinin eksikliği, kolaylık ve çabukluk isteyen, pragmatik, temkinli ve duygusal, fiziksel ve finansal güvenlik ile ilgili, yerleşik aktist, hareketsiz eylemci, açık fikirli, farklı ve farklılıklara karşı rahat ve çeşitli olan (Igel & Urquhart, 2012; Loveland, 2017; Rickes, 2016; Seemiller & Grace, 2016; Shatto & Erwin, 2016, 2017; Spears vd., 2015; Turner, 2015; Twenge, 2017; Wiedmer, 2015).

Bütün sıralanan bu özelliklerin yanı sıra Lolarga (2016) Z Kuşağı'nın özelliklerini; doğuştan 5 ekranla öğrendiğini, 4 boyutlu düşündüğünü, pragmatik ve ihtiyatlı olduğunu, akıllıca paylaşan, aktif gönüllüler olduğunu, harmanlanmış olduklarını (ırk ve cinsiyet bakımından), olgun olduklarını, görüntülerle iletişim kurduklarını, bir şeyler yapma odaklı olduklarını, alçak gönüllü olduklarını, gelecek odaklı, realist, başarı için çalışmak isteyen, ortak vicdana sahip olduklarını belirtmiştir.

Z Kuşağı'nın üyeleri motivasyonda hızlı ücret, özgürlük, taahhüt kavramlarını önemsendiği; performans değerlendirmede kendi sınırlarını tanımayan, öz güven sahibi, değerler ve öz imajı bozabilen; eğitim, öğrenme, gelişmede ilgi temelli ve enformel öğrenmeye yatkın; çatışma yönetiminde ise çatışmaları kışkırtan ancak takip etmeyen ya da agresif tepki veren (Andrea, Gabriella & Tímea, 2016) bireyler olarak ifade edilmiştir.

Dijital Çağda Öğretmenlik Mesleği

Dünyadaki toplumsal, ekonomik, siyasal, finansal ve teknolojik değişimler öğretmenlik mesleğinin değişim ve gelişimi yakından takip etmesi gerekliliğini doğurmuştur. Özellikle kitle iletişim araçları, her geçen gün bilgiye ulaşma yollarını daha da artırmakta ve çeşitlendirmektedir. Bu

yüzyılın öğrencisi kullandığı bilgi kaynağının öğretmen tarafından da kullanılmasını beklemekle birlikte bu kullanımı kendince de gerekli gördüğü ifade edilebilir. Bu sebeple sadece Düz Anlatım Yöntemi'yle ders işlemeye çalışan öğretmen baştan yenilmiş sayılabilir. Öğretmen, öğrenci motivasyonunu sağlamak için bu güçlü kaynak ve bilgileri daha cazip hâle getirip motivasyonu artırmak için kullanabilir (Eacute & Esteve, 2000'den akt. Yaşaroğlu, 2018). Bu kapsamda yaşanan değişimler öğretmenleri bireysel olarak etkilerken öğrenci profillerinde farklılaşmaya sebep olmaktadır. Bu farklılaşmalar belirli yıllar arasında doğan öğrencilerin benzer profillere sahip olacağına anlamına gelmektedir. Kuşak çeşitliliğini anlamak, eğitimcilerin öğrenci öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmasına olanak tanır çünkü eğitimciler ve öğrenciler birbirlerinin kişisel geçmişlerini, özelliklerini ve öğrenme gereksinimlerini değerlendirmektedir. Hagevik (akt. Johnson & Romanello, 2005: 216) şöyle ifade etmektedir: “Çocukken edindiğiniz inançlar riskleri ve zorlukları, otoriteyi, teknolojiyi, ilişkileri ve ekonomiyi, terfi ettiğiniz durumları etkiler”. Çocukluğun kişisel ve toplumsal etkileri kabul edildiğinde, hem öğrenci hem de öğretmen kendilerinin ve başkalarının çevrelerindeki dünyayı nasıl etkilediklerini daha iyi anlayacaktır. Bu tür bilgileri benimsemek, eğitimcilerine, sınıfta kullanılabilecek çok çeşitli bilgiler ve potansiyel stratejiler sağlar. Eğitimciler için zorluk, tüm öğrencilerin nesiller boyu öğrenme stillerini iyi bir pedagoji ile dengelemektir (Johnson & Romanello, 2005: 216).

Otantik ve anlamlı deneyimler arayan Z Kuşığı, önceki kuşaklardan daha bağımsızdır - seçeneklerini araştırmak için çevrim içine dâhil olmak ya da iç görü için başkalarıyla etkileşime girmek- ancak nihayetinde ve önceki nesillerde olduğundan çok daha fazla kendi kararlarını almaktadırlar. Z Kuşığı, Milenyum Kuşığına göre daha pratik ve finansal güdümlüdür. Kendi kendine öğrenme tercihleri, kişisel tatmin ve sosyal etki konusunda bir merak ve endişeye neden olmaktadır.

Z Kuşığı, özellikle kendilerini ilgilendiren kariyere erişim sağlaması ve finansal olarak ödüllendirilmesi anlamında yüksek öğrenimin önemi ve değeri konusunda tutkulu görülmektedir. Onlar için okul iyi bir işe giden yol olarak görüldüğü söylenebilir. Doğal bağımsızlıklarına rağmen, büyük miktarda bilgiyi hızlı bir şekilde işleyebilme yetenekleri, onları mükemmel öğrenciler olmaya doğru yönlendirmektedir. Z Kuşığı'nda samimi bir öğrenme sevgisinin de güçlü şekilde mevcut olduğundan bahsedilebilir. Bu doğal özelliklerin onları üniversite kampüsüne götüreceğini, benzersiz

olmaları ve bilgi arayışlarının hem eğitimciler hem de yöneticiler için yeni zorluklar ve fırsatlar sunacağı tahmin edilmektedir.

Z Kuşağı'ndakilerin çoğunluğunun özel ilgi alanlarına uygun kariyer aramakta olduğundan ve bilgisayar bilimi, video oyunu geliştirme, yapay zekâ ürünleri ve geliştirilmesi gibi teknolojilerde kariyer geliştirmeleri öngörülmektedir. Bu gençlerin birçoğu, iş dünyasına girişimci olarak girmeye başladıklarından bahsedilebilir. Bu duruma Youtube kanalları vb. gösterilebilir. Özellikle 5-15 yaş arasındaki gençler diğer kuşaklarla karşılaştırıldığında şu anda kendi çevrim içi işlerine sahip olma ihtimallerinin iki kat fazla olduğu ifade edilebilir.

Z Kuşağı'nın ilgi çekici, etkileşimli öğrenme deneyimleri istediği belirtilebilir. Meydan okumak istiyorlar, kendi kararlarını vermeleri için yetkilendirilmek istiyorlar ve dijital yerliler olarak teknolojinin eğitim deneyimlerinde önemli bir rol oynamasını bekliyorlar. Geleneksel ders kitaplarının kullanımının hâlâ yüksek olmasına rağmen, eğitim teknolojisinin ya da "ed tech" in geleceğinin şimdi olduğu inkâr edilemez bir gerçektir. Bu sebeple mevcut öğretmenlerin bu konuda kendini geliştirmesi ve ilgili kurumlarında Z Kuşağı'nın ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde öz eleştiri yapmaları gerekmektedir.

Her ne kadar genç olsa da, Z Kuşağı'nın nedenler etrafında mobilize olacağı ve önceki nesillerden daha sosyal ve çevresel olarak farkında olacağı görülüyor. En eski Z Kuşağı'nın (1995-2000 arası doğan) çoğu iş gücüne girmeye başlıyor ve tipik olarak teknoloji meraklısı; sosyal medya aracılığıyla akranlarına sosyal olarak bağlı; parlak, önceki nesillerden daha yüksek IQ puanlarına sahip (Renfro, 2012). Z Kuşağı'nın kesintisiz bir arkadaş, veri ve eğlence dünyasına bağlı olduğu da söylenebilir. Okullarla ilgili olarak Renfro (2012), modern devlet okulu çağında (1920-gün) en çok okullu neslin bu nesil olduğunu ve Z Kuşağı'nın genellikle daha az yön gerektirdiğini ve bunları mümkün kılan dijital araçlara hazır erişimi olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple bu kuşak özellikle güvenilir ve amaçlar doğrultusunda hazırlanmış yönlendiricilere gereksinim duymaktadır. Aksi durumda bilgi karmaşasında yolunu kaybetme olasılığı yüksektir. Burada öğretmenlerin dijital göçebeler olarak dijital yerlilerin ihtiyaçlarını belirlemeleri ve bu doğrultuda öğretim yöntem ve stratejileri belirlemeleri önemlidir.

Renfro (2015), Z Kuşağı öğrencisinin grafik ve ders anlatımlarından hoşlanmadığını, anında geri bildirim beklediği ve özelleştirilmiş öğrenmeyi tercih ettiğini belirtmiştir. Çoğu durumda, Z Kuşağı öğrencilerinin öğretmenleri, öğrenciler kadar teknoloji konusunda rahat ve

uzman değildir. Gelecekteki ihtiyaçları karşılamak için Z Kuşığı öğrencilerinin öğretmenleri tarafından proje tabanlı aktif öğrenme fırsatları ile mücadele edilmesi gerekmektedir. Tipik olarak, Z Kuşığı öğrencileri, teknolojik olarak desteklenmiş öğrenme cihazlarında araştırdıklarının güvenilirliğini belirlemeye zaman ayırmaz. Bu nedenle, Z Kuşığı bireyleriyle çalışırken öğretmenler ve diğer liderler kaynakları değerlendirmelerine yardımcı olmaya odaklanmalıdır.

Renfro (2015), bugünün ilkokul öğrencilerinin %65'inin şu anda mevcut olmayan işlerde çalışacağını belirtmiştir. Z Kuşığı'nın farklı tipte profesyonelliklere sahip olacağı söylenebilir haftada 40 saat çalışan çalışanlar değil, aynı zamanda belirli bir uzmanlık ile sorunları çözen büyük esnekliğe sahip serbest çalışanlar olarak düşünülebilecektir. Z Kuşığı, en büyük hizmet ekonomisinde olmasına rağmen, profesyonel ve teknik fikir ekonomisine girmek isteyecektir.

Diğer kuşakların üyeleri, Z Kuşığı'nın gelişen teknolojiler tarafından yönlendirilen, değişen (veya eksik) sosyal becerilerini ele almalı ve bunlara uyum sağlamalıdır. Bugün öğretmenlerin neler öğrettiği ile geleceğin bilinmeyen ve ihtiyaç duyulan becerileri arasındaki boşluk genişlemektedir. Eğitimcilerin bilmesi gereken şey, Z Kuşığı'nın dünyasının giderek daha online olarak iş birliği olduğu, okul projelerinin ve eğitim ortamlarının bunu yansıtacak şekilde ayarlanması gerektiğidir. Özetle, öğretmenler için Z Kuşığı'nın öğrenenlerine, fikir ve bilgi çağında bu beceriler Z Kuşığı'na gerektiğinden, bilgileri keşfetmeyi, iyileştirmeyi ve yönetmeyi öğretmeleri önemlidir.

Z Kuşığı üyeleri teknoloji meraklısı olduğundan onları bu özellikleri ya da küresel akranları ve yaptıkları ile derslere bağlamanın mümkün olduğundan bahsedilebilir. Pasif TV ya da basılı metinler ve sınıf dersleri yerine medya ile etkileşimini tercih etmeleri sebebiyle özellikle öğrenme etkinliklerinde bu özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Nerede ve ne zaman isterlerse çalışmayı ve öğrenmeyi ummalarından dolayı bu konu öğretmenlerce göz önünde bulundurulmalı ve bu konu ile ilgili gerek bireysel gerekse kurumsal bağlamda çalışmalar yapılmalıdır. Z Kuşığı üyelerinin yönlendirmeye daha az ihtiyacı vardır çünkü özellikle tutkulu oldukları durumlar için cevaplara erişebilirler ancak bu yönlendirme hem bilgi güvenilirliği hem de doğru yönlendirme bakımından dikkat gerektiren bir süreçtir. Burada da eğitimciler önemli roller düşmektedir. Tutarlı ve çoklu görevli olarak görülen Z Kuşığı üyeleri sürekli geri bildirim, açık hedefler, ödüller ve kişisel zorluklar aramaktadırlar. Hızlı sonuç bekledikleri

(promosyonlar) ve öz geçmişlerini kullanışlı ve güncel tutacakları için Z Kuşağı üyeleri için esneklik önemlidir (Renfro, 2015). Z Kuşağı için diğer genel yaklaşımlar; az gelişmiş sosyal ve ilişki becerileri, zihinsel sağlık kaygıları riskleri ile ilgilidir (Igel & Urquhart, 2012; Seemiller & Grace, 2016; Spears vd., 2015; Twenge, 2017; Wiedmer, 2015). Grup ve kişiler arası etkileşimlerin uygulayıcıları tarafından kolaylaştırılması gerekebilir. Aktif dinleme, yapıcı eleştiriler sağlama ve başkalarının bakış açılarına saygı duyma gibi uygun grup ve kişiler arası becerilerin açıklanması ve gösterilmesi, sosyal ve ilişki becerilerinin artırılmasına yardımcı olabilir. Eğitim verirken, bunu geliştirmek için kısa bir sosyal etkileşim patlamaları gerektiren etkinlikleri de dâhil etme düşünülmesi gereken bir konudur. Z Kuşağı'nda sağlığı teşvik eden davranışlarda bulunmaya teşvik edin. Bu nesil teknoloji baskınlığı sebebiyle duygusal ve belki de fiziksel sağlıklarına zarar verebilir (Igel & Urquhart, 2012; Seemiller & Grace, 2016; Spears vd., 2015; Twenge, 2017; Wiedmer, 2015). Kişisel bakım ve ekran süresini sınırlama stratejileri önerme (Twenge, 2017), Z Kuşağı'nın sağlık endişeleri riskine yardımcı olabilir. Gün içerisinde uygun ve yeterli teknoloji kullanımı hakkında rehberlik sağlamak da gerekli olabilir. Son olarak, öğrencilerle sosyal medya ile ilgili sınıf içi kararlar almak ve alınan sınıf içi kararları hatırlatmak, gizliliği ve mahremiyeti ihlal edebilecek ve tehlikeye atabilecek uygunsuz durumları engelleyecektir.

Lolarga (2016) Z Kuşağı'nın önceki nesillere göre çok daha erken büyüdüğünü ve daha pragmatik olduğunu ifade eder. X v Y Kuşağı ebeveynleri tarafından yetiştirilen Z Kuşağı üyeleri, genç yaşta kendi yollarını bulmak için çabalamaya teşvik edilmektedir. Onlar 18 yaşına kadar bu yetişkin dünyasına emsalsiz erişimleri ile bugün para ve akıllı satın alma alternatifleri konusunda kendi başlarına daha fazla karar vermişlerdir. Temelde 14-18 yaş arası gençlerin %41'i kendilerini yetişkin olarak görmektedir. Bu zihniyetle, yetişkin davranışlarını denemek artık riskli veya cüretkâr değil, ortak ve pasif olarak görülmektedir. Dikkatlerini çekmek için onlarla akıllı yetişkinler olarak konuşmak gerekmektedir. Dijital tarafta, artık eski kardeşlerinden moda ipuçlarını almıyorlar, bunun yerine dünyanın her yerindeki blog ve YouTube kanallarındaki trend belirleyicilerden etkilenmektedirler. %80'i, kendilerini yaratıcı bir şekilde ifade etmenin onlar için önemli olduğunu ve %25 oranında bir kısmı ise orijinal videoları en az haftada bir kez yayınlama ya da paylaşmanın çok mutlu ettiğini söylemektedir. Bu topluluğun %90'ı günlük YouTube izlemekte, %80'i günlük sosyal medya kullanmakta, %70'i kablolu yayın üzerinden akışı takip etmeyi tercih etmektedir. Farklı bir sadakat beklentisiyle alışveriş yapmakta

ve bu nedenle yeni şeyler denemekte, özellikle çevrim içi forumlardan görüş istemektedirler. Kendiliğinden yaşadıkları ve yetişkin oldukları zihniyetlerinin sizi kandırmasına izin vermeyin, sosyal değişimden etkilenirler ve ürünlerinin nereden geldiğine ve alımlarının fark yaratmasını isterler. Tanımlanan Z Kuşığı özelliklerini ve yetişkinlerin öğrenme ilkelerini göz önünde bulundurarak, geleneksel modellerin Z Kuşığı öğrencilerinin dikkatini çekmek için uygun olmadığı görülebilir. Bunun yerine, öğretmenlerin hayattaki gibi kapsamlı bir simülasyonla birleştirilen etkileşimli çevrim içi modüller gibi yenilikçi modelleri kullanabileceği ileri sürülebilir. Temel politikaları, prosedürleri, konuları, içerikleri ayrıntılarıyla açıklayan etkileşimli çevrim içi modülleri kullanmak, teknolojik açıdan eğimli, bireysel bir nesil olan Z Kuşığı öğrencisi için ilgi çekici olabilir. Yaşamın kapsamlı simülasyonunda günün uygulanması ve doğrulanması öğrencilerin ilgisini çekecek, modül bilgilerinin ve gerekli yeterliliklerin ve becerilerin anlaşılmasını onaylayacaktır.

Öğretmenler Z Kuşığı'nın eğitiminde videolar, video paylaşım sitesi kanalları, oyunlar, kavram haritaları, sorgulama ve geri bildirim alıştırmaları ve infografiklerden (infographics) faydalanabilir. Bu hem bu neslin dikkatini çekecek hem de öğrenmesini kolaylaştıracaktır. Örneğin, bu infografik (infographic) sunumlar, görsel bir sunum yoluyla eleştirel öğrenme noktalarını vurgulayabilir ve böylece bu görsel öğrenenler için anlamada yardımcı olabilir. Teknoloji ile zenginleştirilmiş kısa grup temelli etkinlikler, gruplarını ve kişiler arası becerilerini geliştirirken Z Kuşığı'nı etkilemeye yardımcı olabilir. Akran koçluğu gibi teknolojiyle desteklenmiş kısa grup temelli etkinlikler, Z Kuşığı'nın aktifleşmesine ve gerekli kişiler arası becerilerin geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Yetkinlik ve beceri doğrulaması için yaratıcı, kanıta dayalı yöntemler ayrıca Z Kuşığı'nın yönlendirilmesine, desteklenmesine ve geliştirilmesine de yardımcı olabilir. Sanal simülasyonlar, görev eğitimleri ile standart hâle getirilmiş görevler, tartışmalar, örnekler gibi çeşitli teknolojilere dayalı kanıtlanmış yeterlilik ve beceri doğrulama yöntemleri ve rubrikler Z Kuşığı'nın grubunu ve kişiler arası becerilerini geliştirebilir, bağlantıyı artırabilir ve böylece kuşağının ruhsal ve fiziksel sağlık riskini azaltabilir. Teknoloji geliştirme, Z Kuşığı'nın aktifleşmesine yardımcı olur, yetkinlik ve becerilerin kazanılmasını sağlar. Örnek olarak öğretmenler, öğrencilerin diğer öğrencilere yardımcı olması ve öğrenmenin daha iyi hâle getirilmesi için sosyal medyayı veya diğer platformları kullanabilir. Teknolojiyle geliştirilmiş seçenekler, dikkat çekmeye ve Z Kuşığı öğrencilerinin ilgisini çekmeye yardımcı olacaktır.

Öğrencilerin kanıta dayalı uygulama, araştırma ve/veya kalite geliştirme projeleri için kaynak elde ederken dijital kaynak güvenilirliğini, alaka düzeyini ve doğruluğunu belirleme konusunda derslere ihtiyaçları olabilir. Z Kuşağı'nı dinleyin, görüşlerini ve bakış açılarını göz önünde bulundurarak değerleyin (Seemiller & Grace, 2016). Uygun olduğu üzere öğrencileri karar alma süreçlerine dâhil edin (Seemiller & Grace, 2016). Bu, Z Kuşağı'na olan güveni artırmaya yardımcı olacaktır. Dürüst ve iletişimsel uygulayıcılar isteyecekleri için Z Kuşağı ile şeffaf olmak da önemlidir.

Swanzen (2018)'in Barnes, Marateo & Ferris (2007); Shatto & Erwin (2016)'dan uyarladığına göre Z Kuşağı'na yönelik öğretim ihtiyaçları şöyle belirlenmiştir;

1- Öğretim Kuralları

- Mümkün olduğunda mobil teknolojiyi ve uygulamaları kullanın. Tabletlerde veya akıllı telefonlarda tamamlanabilecek okumaları kullanın.
- Facebook, Tumblr, Twitter, bloglar ve tartışma grupları gibi sosyal medya sitelerini kullanarak iş birliğini veya iş birlikli öğrenmeyi teşvik edin. Farklı bakış açılarına odaklanan grup çalışmasını kullanın.
- Öğrencilerin, hangi konu üzerinde çalıştıkları hakkında bir YouTube videosu bulmalarını veya yapmalarını sağlayın.
- Eleştirel düşünmeyi teşvik etmek için Jeopardy, Kahoot ve Socrative vb. gibi etkileşimli oyunlar kullanın.
- Laboratuar becerilerini sınıftaki, uygulamalara dâhil edin.
- Okumaları yalnızca gerekli bilgileri içerecek şekilde sınırlayın.
- Kapsayıcılık ve hoşgörü ile ilgili tartışmaları dâhil edin.
- Farklı geçmişlere sahip öğrencilere öğretirken anlatıları ve hikâye anlatıcılığını kullanın.
- Öğrencilerin web'den bilgi bulmalarına yardımcı olmak için WebQuest vb. gibi sorguya yönelik bir ders biçimi kullanın.
- Öğrencilerin ders notu ve materyal hazırlamalarının yanı sıra diğer öğrenciler için ders kitabı yazmalarını destekleyin.

2- Öğretim İhtiyaçları

- Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre geri bildirim sağlayın.
- İş birlikçi öğrenmeyi teşvik edin.
- Döndürülmüş sınıflar (flipped classroom) ve aktif öğrenme gibi yöntemler öğrencilerin aktif katılımını sağlar (örneğin, vaka çalışmaları, grup projeleri, oylama için tıklayıcıların kullanımı, bloglar ve eleştirel düşünme ödevleri) bunları kullanın.
- YouTube videoları ile kavramları güçlendirin.

- Eğlenceli ve modern bir şekilde öğrenme süreci yürütün.
- Araştırma için internet arama motorlarına ve videolara nasıl güvenebileceklerini öğretin.
- Gözlem ve deneysel uygulama ile daha fazla bilgi edinin.
- Öğretmenin daha fazla etkileşime girmesi ve daha az ders (öğüt anlamında) vermesi konusunu dikkate alın.
- Hemen cevap bekleyin ya da isteyin. Yaparak öğrenmek isteğini destekleyin.
- Dijital bir dünyaya doğduklarından, kolayca erişilebilen bilgilerle nasıl başa çıkacaklarını ve bilgi karçaşasından nasıl kurutlacaklarını, bunun için hangi yolları kullanmaları gerektiğini öğretin.

Yukarıda ifade edilen maddeler daha etkili öğretim vermeye ve istendik davranışların istenen oranda ve yönde kazandırılmasında öğretmenlere yardımcı olabilecektir.

Z Kuşığı üyelerinin beceri ve görsel öğrenmesine fayda sağlamanın başka yolları da bilgi aktarabilen veya içeriğin uygulanmasına izin veren oyun etkinliklerinin kullanımını içerebilir. Beceri veya yeterliliklere ulaşıldığında lider panoları ve dijital rozetlerin kazanılması, bu öğrencilerin istediğı ve ihtiyaç duyduğı sosyal yönü de artırabilir. Elektronik kitle müdahâle sistemleri katılımcıları problem çözmeye teşvik edebilir. Uygulayıcılara içerik değerlendirme, öğrenmeyi değerlendirme ve anında geri bildirim sağlama fırsatını sunabilir. Bunun yanı sıra uygulayıcıların Z Kuşığı'nın teknoloji doygunluğunu ve bugün mevcut olan bilgi miktarını da dikkate almaları gerekecektir (Di Leonardi, 2017; Igel & Urquhart, 2012; Loveland, 2017; Rickes, 2016; Seemiller & Grace, 2016; Shatto & Erwin, 2016, 2017; Spears vd., 2015; Turner, 2015; Twenge, 2017; Wiedmer, 2015).

Elmore (2018)'in ebeveynlere önerdiği stratejileri öğretmenlik için de kullanmak mümkündür. Bunlara göre;

1. Çıldırma. Öncelik güvenlik olmakla birlikte, çocukların dünyadaki uygun riskleri almalarına izin vermeliyiz. Ancak, garip hatta çılginca bir şey seçtiklerinde ya da yaptıklarında da sakin olunmalıdır. Ne yaparsanız yapın, gençlerin bugün vermekte güçlük çektikleri garip kararlardan -dövmelerden piercinglere, arkadaşlarla ilgili kararlara, cinsiyet akışkanlığına (cinsiyet yönünden ikiden fazla seçenekli ve gözler önünde olan, eskiden kabullenilmeyecek ilişkiler olarak ifade edebiliriz) - korkmayın. Çünkü bugünün çocukları çok yeni bir dünyada büyüyor ve yaşıyorlar. Duygusal olarak tepki göstermezsek ancak saygılı bir şekilde konuşursak, seçimlerinin uzun vadeli sonuçları üzerinden düşünmelerine yardımcı olma hakkını kazanırız. Bu bizim rolümüz: akıllı ve istikrarlı liderlik. Uzun vadeli

düşünceleri için onları donatın. Z Kuşağı'na büyük resmi görme ve yüksek düşünme becerisi kazandırılmaya çalışılmalıdır.

2. Onların doğru ve özel olduğunu onaylayın. Z Kuşağı çocukları, ebeveynlerinden gelen Milenyum Kuşağı hiperbolik övgülerine mahkûmdur. Onlar için her şey "harika" olarak- hatta olmadığında bile- tanımlandı. Yetişkin liderler, gençlere, gençlerin gerçek performansını yansıtan kelimelerle övgüde bulunmaları konusunda özendirilmeli ve düşünceli olmalıdır. İstersek bize inanırlar. Ayrıca, kontrol edilemeyen şey yerine "kontrol edilebilir olan" çabayı onaylamalıyız.

3. Denklemleri konusunda net olun. Tonlarca kuralı olmaktan vazgeçerek sizi hayatın çocuklarının denklemlerini hatırlatmaya teşvik ediyoruz. Denklemler, bilge veya zayıf davranışların sonuçlarıdır. Eğer bunu yaparsanız, faydası budur; bunu yaparsanız, sonuç budur şeklinde düşüncelerine yardımcı olmak ve bu şekilde yol göstermek faydalı olacaktır. Sonuç olarak, öğrenciler yaşamın denklemlerle dolu olduğunu öğrenmeye başlar. Yetişkinliğe girdikten sonra günlük hayattaki ilişkileri ve denklemleri daha kolay yönetebilirler: kiranızı ödemezseniz dairenizi kaybedersiniz; zamanında kira ödüyorsanız sorun çıkmayacaktır vb. Bu tür denklemler, Z Kuşağı çocuklarını, dünyanın nasıl çalıştığı hakkında donatacaktır. Denklemleri netleştirin ve takip ettiğinizden emin olun.

4. Model tutarlılığı. Bugün dünyamızda dikkat çekici bir şekilde bulunmayan öğelerden biri tutarlılıktır. Tutarlılık dışında hiçbir şey tutarlı görünmüyor. Belirsizlik her yeredir. Değişim her zaman oluyor: boşanan çiftler, değişen işler, güncellenen işler, sonlandırılan TV şovları... Bu kuşağın en güvenilir bilgi kaynağı ya da olmazsa olmazı diyebileceğimiz internet bağlantısı bile sorunlu olabilir. Ebeveynler ve öğretmenler sözlü ve görsel ipuçlarında tutarlı olmalıdır. Tutarlı lider olarak gördükleri kişilerle birlikte çocuklar kendilerini güvende hissederler.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak Z Kuşağı'na daha etkili bir eğitim vermek için;

1- Öncelikle kurumların daha etkili ve yenilikçi bir yönlendirme ve yerleştirme yapması gerektiği söylenebilir. Ayrıca kurumlarca görevli eğitimi yeniden düşünölmeli ve tasarlanmalıdır. Kurumlarda basit değişiklikleri iletmek için infografik (infographic) hizmet içi el ilanları veya programları kullanılabilir. Öğretmenler ise öğrencilerini daha iyi tanımalı ve onları tanımak için gerekli adımları atmalıdır. Bu kapsamda öğrencilerin gelişim özelliklerini, yeteneklerini, kişisel özelliklerini bilmek önemlidir. Bu sebeple gerek okul rehber öğretmenlerine gerekse sınıf rehber öğretmenlerine önemli

görevler düşmektedir. Bununla birlikte yetişkin toplum onlarla kendi dillerinde iletişim kurmayı ve anlayış göstermeyi öğrenecektir. Yaşamlarında kişisel verimlilik, iyi iletişim ve açık duygular, zorlu hayat yollarında kendi yollarını bulmak zorunda kalacakları için çok daha önemli bir rol oynamaktadır. Onları rehberlikle, tavsiyeyle değil, sorularına cevap bulmalarına yardımcı olacak sorularla, tartışmaya, birlikte düşünmeye teşvik edebiliriz. Onlarla kendi dillerinde konuşursak başaracağımıza eminiz (Tari, 2010: 1) Yerleşik öğretim modellerini, ölçme değerlendirmeyi ve bilgilerin yanı sıra öğretmen eğitimini yeniden değerlendirmek Z Kuşığı'nın yönlendirilmesi, desteklenmesi ve geliştirilmesine yardımcı olacaktır.

2- Alaka düzeyi ve gerçek hayattan örnekler ile hayata yönelik oluşturulacak kapsamlı simülasyonlarda etkileşimli çevrim içi modüller kullanılabilir ve uygulayıcılar için Youtube vb. video paylaşım sitelerinde ya da kurum bünyesinde video kanalları oluşturulabilir.

3- Flipped (Ters döndürülmüş) sınıf modelleri ve açık, güvenli, destekleyici, saygılı ve iş birlikçi bir ortam geliştirmeyi içeren iletken bir öğrenme ortamı kullanılabilir.

4- Eğitsel programlar (Powtoon, Educreations vb.) yanında elektronik şablonlar ya da oyunlaştırma, kavram haritalama veya programları kullanarak zihin haritalama, elektronik izleyici yanıt sistemleri, emoji gibi uygulamalar ve platformlar aracılığıyla toplanan sorular ve geri bildirimler kullanılması, dijital rozet ve lider panoları dersin daha etkili ve eğlenceli geçmesine yardımcı olabilir.

5- Vaka senaryoları ve/veya video gibi teknolojiyle desteklenmiş vaka senaryolarının açılması, problem çözmenin video gibi teknolojilerle desteklenmesi fikirlerin toplanması ve ibeyinfirtınası (ibrianstorm), galeri yürüyüşü (gallery walking) ile fikirlerin ibrianstorm gibi bir (apps) uygulama ile toplanması, video gibi teknolojiyle desteklenmiş koçluk ve akran koçluğu uygulamaları yapılabilir.

6- Birkaç teknoloji platformuna sahip çoklu stratejiler, yaratıcı, kanıta dayalı ve çoğu zaman teknoloji ile geliştirilen yöntemle sürekli yetkinlik ve beceri doğrulaması geliştirme, sanal gerçeklik simülasyonları, rol oynama, elektronik eş yorumlar, sosyal medya veya diğer teknoloji platformlarını kullanarak tartışma ve yansıtma grupları, video, diyagramlar ya da infografikler gibi teknoloji destekli örnekler, elektronik rubrikler, kısa öğretim patlamaları (kısa sürede yoğun bilgi), kendi kendine yönlendirilen etkinlikler, iş birlikçi problem çözme kullanılabilir.

7- Oynadıkları oyunlar vb. sebeplerle Z Kuşağı'nın el göz ve kulak koordinasyonu gelişmiştir. Bu sebeple çoklu görevler verilebilir ve bu görevlerin etkili kullanım ile bu beceriler geliştirilebilir. Ayrıca bu topluluğun sosyal medya, oyun üretme, programlama, program yazma, Youtuberlık vb. çevrim içi meslekleri de olabileceğinden özellikle kurumlar ve öğretmenler tarafından çok yönlü kariyer gelişimi de desteklenmelidir.

Daha önceki nesiller hakkında derinlemesine bir araştırma yapılması ve daha sonra farklı nesiller arasında net bir ayırım gösterebilecek daha geçerli cevaplar alabilmek için (Desai & Lele, 2017) daha derinlemesine araştırmalar yapılmalıdır. 1995'in başlarında doğmuş olan Z Kuşağı'nın en eski üyeleri yeni yeni iş hayatına başlamakla birlikte büyük bir çoğunluğu hâlâ ilköğretim, lise ve üniversitelerde öğrenim görmektedir. Bu sebeple öğretimin daha etkili olması, bu kuşağın daha iyi bireyler ve meslek sahipleri olabilmesi için özellikle öne çıkan özellikleri ele alınmalı ve öğretim programları da bu yönde şekillenmelidir. Öğretmen yetiştiren kurumlar bu doğrultuda yeni nesil öğretmenler yetiştirmekle birlikte okulların revizyondan geçirilmesi de öngörülebilir. Z Kuşağı üyeleri iş gücüne girmeye devam ettikçe yeni yaklaşımları ve öğretme-öğrenme uygulamalarının gerekeceği söylenebilir. Bu sebeple öğretmenlerin bu değişiklikleri kolaylaştırabilen ve başarı sağlayabilen yetkinlikte olması hayati öneme sahiptir. Öğretmenlerin geri bildirim ve şeffaflık sağladıkları besleyici, güven verici ortamlar sağlaması ve Z Kuşağı üyelerini dinlemesi, dikkate alması ve değer vermesi gerekir. Sosyal davranış ve ilişki becerileri ile sağlıklı davranışların teşvik edilmesi ve kolaylaştırılması tavsiye edilebilir. Öğretme-öğrenme uygulamaları da, Z Kuşağı'nın etkin bir şekilde yönlendirilmesi, desteklenmesi ve geliştirilmesi için yeniden tasarlanmalıdır. Teknolojik ve aktif öğrenme ilkelerini kullanarak uygulanan oryantasyon modelleri, personel eğitimi, yetkinlik ve becerilerini yeniden tasarlamak, Z Kuşağı'na ulaşmaya yardımcı olacaktır. Bilgi okuryazarlığı öğretimi yoluyla yapılan sorgulama bu dijital olarak yerli nesil için de hayati öneme sahiptir. Bu nesille ilgili veriler her ne kadar yeni ortaya çıksa da, iş gücüne yeni başladığı için, Z Kuşağı'nın etkilerini ve özelliklerini tartışıp buna göre yol haritası çizmek, öğretmenlerin karmaşık rollerini yerine getirmelerine yardımcı olabilir. Bu nesli başarıyla yönlendirmek, desteklemek ve geliştirmek bireyleri, kuruluşları ve nihayetinde ülkeyi olumlu yönde etkileyecektir.

Kaynakça

- Andrea, B., Gabriella, H. C., & Tímea, J. (2016). Y and Z Generations at Workplaces. *Journal of Competitiveness*, 8(3), pp.90-106.
- Bassiouni, D. H., & Hackley, C. (2014). 'Generation Z' children's adaptation to digital consumer culture: A critical literature review. *Journal of Customer Behaviour*, 13(2), 113e133.
- Bencsik, A., & Machova, R. (2016). Knowledge sharing problems from the viewpoint of intergeneration management. In *ICMLG2016-4th International Conference on Management, Leadership and Governance: ICMLG2016* (pp. 42-50). St Petersburg, Russia: Academic Conferences and Publishing Limited.
- Bump, P. (2015). Your generational identity is a lie. <https://www.washingtonpost.com/news/the-fix/wp/2015/04/01/yourgenerational-identity-is-a-lie/?noredirect=on&utm:term=.03ecdbe37f97> adresinden erişilmiştir.
- Chicca, J., & Shellenbarger, T. (2018). Generation Z: Approaches and Teaching-Learning Practices for Nursing Professional Development Practitioners. *Journal for nurses in professional development*, 34(5), 250-256.
- Childs, R., Gingrich, G., & Piller, M. (2009). The future workforce: Gen Y has arrived. *Engineering Management Review*, 38(3), 32-34.
- Coates, J. (2007). *Generational learning styles*. River Falls, WI: LERN Books
- Cross-Bystrum, A. (2010, August 20). What you need to know about Generation Z. *iMedia Connection*. Erişim adresi: <http://www.imediaconnection.com/content/27425.asp#multiview>
- Desai, S. P., & Lele, V. (2017). Correlating internet, social networks and workplace- a case of generation Z students. *Journal of Commerce & Management Thought*, 8(4), 802-815. doi:10.5958/0976-478X.2017.00050.7
- Dulin, L. (2005). Leadership preferences of a Generation Y cohort: A mixed methods investigation. Ph.D. dissertation, University of North Texas, United States -- Texas. Retrieved from ABI/INFORM Global. (Publication No. AAT 3181040).
- Elmore, T. (2018). Four Parenting Strategies for Leading Generation Z https://growingleaders.com/blog/four-parenting-strategies-for-leading-generation-z/_08.05.2019 adresinden erişilmiştir.

- Elmore, T. (2019a). Three Statistics that Will Change the Way You Think about Generation Z <https://growingleaders.com/blog/three-statistics-that-will-change-the-way-you-think-about-generation-z/> adresinden 08.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Elmore, T. (2019b). How Generation Z is Changing the World of Dating <https://growingleaders.com/blog/how-generation-z-is-changing-the-world-of-dating/> adresinden 08.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Elmore, T. (2019c). Six Defining Characteristics of Generation Z <https://growingleaders.com/blog/six-defining-characteristics-of-generation-z/> adresinden 08.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Eskicumalı, A. (2002). Öğretmenlik Mesleğine Giriş içinde Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği (Edt. Yüksel Özden). Pegema Yayıncılık. Ankara
- Fry, R. (2016). Millennials overtake Baby Boomers as America's largest generation. Erişim adresi: <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2016/04/25/millennials-overtake-baby-boomers/>
- Glum, J. (2015). Marketing to Generation Z: Millennials move aside as brands shift focus to under-18 customers. International Business Times.
- Göçer, A. (2018). Temel Dil Becerilerinin Birbirleriyle İlişkisi ve Bireyin Anlam Evreninin Oluşumu ve Gerçek Yaşam Becerileri Açısından Önemi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching. Kasım 2018 Cilt: 7 Sayı: 4
- Günüç, S. (2011). Dijital Yerlilerde Çalışan Bellek ve Çoklu Görev. 5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, 22-24 Eylül, Fırat Üniversitesi.
- Horovitz, B. (2012, May 4). After Gen X, Millennials, what should next generation be? USA Today Money. <http://usatoday30.usatoday.com/money/advertising/story/2012-05-03/naming-the-next-generation/54737518/1> adresinden 03.02. 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Howe, N. & Strauss B. (1993). 13th Gen: Abort, Retry, Ignore, Fail? New York: Vintage Books.
- Howe, N. & Strauss, W. (2000). Millennials Rising: The Next Great Generation. New York: Vintage Books.
- Howe, N., & Strauss, W. (2003). Characteristics of the Millennial Generation. <https://students.rice.edu/images/students/AADV/Oweek2008AADVResources/Characteristics%20of%20the%20Millennial%20Generation.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Howe, N. & Strauss, W. (2007). The Next 20 Years: How Customer and Workforce Attitudes Will Evolve. *Harvard Business Review*, 85 (7-8): 41-52.
- Howe, N. & Strauss, W. (2007a). Helicopter Parents in The Workplace, <http://www.wikinomics.com/blog/uploads/helicopter-parents-in-the-workplace.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Howe, N. (2014a). Introducing the Homeland Generation (Part 1). <https://www.forbes.com/sites/neilhowe/2014/10/27/introducing-the-homeland-generation-part-1-of-2/#7bce43102bd6> adresinden erişilmiştir.
- Howe, N. (2014b). Introducing the Homeland Generation (Part 2). <https://www.forbes.com/sites/neilhowe/2014/10/31/introducing-the-homeland-generation-part-2-of-2/#1d6cfcbbcbb6> adresinden erişilmiştir.
- Isacosta (yyy.). *List of generations chart*. http://www.hbcukidz.co/uploads/8/2/0/0/8200815/generations_chart.pdf adresinden erişilmiştir.
- Igel, C., & Urquhart, V. (2012). Generation Z, meet cooperative learning. *Middle School Journal*, 43(4), 16Y21.
- Jenkins, R. (30 Temmuz 2017). Who are the generations? [Video dosyası]. <https://www.youtube.com/watch?v=IYOeDIOxKjc> adresinden erişilmiştir.
- Johnson, S. A., & Romanello, M. L. (2005). Generational diversity: teaching and learning approaches. *Nurse educator*, 30(5), 212-216.
- Jonas-Dwyer, D., & Pospisil, R. (2004). The Millennial effect: Implications for academic development. *Research and Development in Higher Education: Transforming Knowledge into Wisdom*, 27, 194–206. <http://www.herdsa.org.au/publications/conference-proceedings/research-and-development-higher-education-transforming-18> adresinden erişilmiştir.
- Karabulut, B. (2015). Bilgi Toplumu Çağında Dijital Yerliler, Göçmenler ve Melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21.
- Lenhart, A. (2013). Teens, social media, and privacy: Reputation management, third party access, & exposure to advertising. Presentation to the State of Maryland's Children Online Privacy Working Group at the Attorney General's Office in Baltimore. PewResearch Internet Project.

- Lolarga, J. (1 Mart 2016). Millennials vs Gen Z: Understanding generational preferences & their motivations [Blog yazısı]. <https://www.linkedin.com/pulse/millennials-vs-gen-z-understanding-generational-jacob-lolarga> adresinden erişilmiştir.
- Loveland, E. (2017). Instant generation. *The Journal of College Admission*, 235, 34Y38.
- Marshâll, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. (çev. Osman Akınhay, Derya Kömürçü). Bilim ve Sanat Yayınları Ankara
- Martin, C. A. & Tulgan, B. (2002). *Managing the Generational Mix*. Amherst, MA: HRD Press.
- Matthews, V. (2008). Generation Z: New kids on the virtual block [Blog yazısı]. <http://www.personneltoday.com/hr/generation-z-new-kids-on-the-virtual-block/> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara
- Menzies, D. (yyy.). Generation Z: The digital natives. The Official Home of Dave Menzies. <http://davemenzies.com/digital-marketing-2/generation-z-digital-natives/> adresinden erişilmiştir.
- Mutte, J-L. (2004). Managing workers of the next decade. <http://www.expatica.com/hr/story/managing-workers-of-the-next-decade-11866.html?ppager=1> adresinden erişilmiştir.
- Palfrey, J. & Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. Basic Books, New York
- Philip, T. M., & Garcia, A. D. (2013). The importance of still teaching the iGeneration: Newtechnologies and the centrality of pedagogy.
- Prensky, M. (2001a). *Digital Natives, Digital Immigrants Part I*. NCB University Press, 9 (5).
- Prensky, M. (2001b). *Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently?*. NCB University Press, 9 (6).
- Prensky, M. (2004). *The Emerging Online Life of the Digital Native: What they do differently because of technology, and how they do it*. <http://www.marcprensky.com> internet adresinden 02.04.2019 tarihinde elde edilmiştir.
- Puiu, S. (2016). Generation Z- A new type of consumers. *Young Economists Journal*, 13(27), 67–78.
- Reeves, T. C., & Oh, E., (2008). Generational differences. *Handbook of research on educational communications and technology*, 3, 295-303.

- Relander, B. (2014). How to market to Gen Z, the kids who already have \$44 billion to spend. Entrepreneur Media.
- Renfro, A. (2012). December 5). Meet Generation Z. Getting Smart. <http://gettingsmart.com/2012/12/meet-generation-z/> adresinden erişilmiştir.
- Rickes, P. S. (2016). Generation in flux: How Gen Z will continue to transform higher education space. *Planning for Higher Education Journal*, 44(4), 21Y45.
- Robertson Associates. (2013). Which generation are you? X/Y/Z? Lost? <http://www.robertsonassociates.eu/blog/2013/11/29/which-generation-are-you-xyz-lost> adresinden erişilmiştir.
- Seemiller, C., & Grace, M. (2016). *Generation Z goes to college*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schlossberg, M. (2016). Teen Generation Z is being called 'millennials on steroids,' and that could be terrifying for retailers. Retrieved 9, 2016, from *Business Insider UK* <http://uk.businessinsider.com/millennials-vs-gen-z-2016-2> adresinden erişilmiştir.
- Schroer, W. J. (2008). Generations X, Y, Z and the others. *The Portal*, 40, 9. http://iam.files.cms-plus.com/newimages/portalpdfs/2008_03_04.pdf adresinden erişilmiştir.
- Shafir, D. (2011). Generation Catalano: We're not Gen X. We're not Millennials [Blog yazısı]. http://www.slate.com/articles/life/culturebox/2011/10/generation_catalano_the_generation_stuck_between_gen_x_and_the_m.html adresinden erişilmiştir.
- Shatto, B., & Erwin, K. (2016). Moving on from Millennials: Preparing for Generation Z. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 47(6), 253Y254. doi:10.3928/00220124-20160518-05
- Shatto, B., & Erwin, K. (2017). Teaching Millennials and Generation Z: Bridging the generational divide. *Creative Nursing*, 23(1), 24Y28. doi:10.1891/1078-4535.23.1.24
- Shih, W., & Allen, M. (2007). Working with Generation-D: Adopting and adapting to cultural learning and change. *Library Management*, 28(1/2), 89-100.
- Sönmez, V. (2008). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Anı Yayıncılık. Ankara

- Spears, J., Zobac, S. R., Spillane, A., & Thomas, S. (2015). Marketing learning communities to Generation Z: The importance of face-to-face interaction in a digitally driven world. *Learning Communities Research and Practice*, 3(1), 1Y10.
- Stankorb, S., & Oelbaum, J. (2014). Reasonable people disagree about the post-Gen X, pre-Millennial generation. <https://www.good.is/articles/generation-xennials> adresinden erişilmiştir.
- Sterbenz, C. (2015). Here's who comes after Generation Z — and they'll be the most transformative age group ever. <http://www.businessinsider.com/generation-alpha-2014-7-2> adresinden erişilmiştir.
- Strauss W, Howe N. (1991). *Generations: The History of America's Future, 1584-2069*. New York: Quill; 1991.
- Strauss, W. & Howe, N. (1991). *Generation Z*. <http://www.teendisciples.org/generation-z.docx> adresinden 09.04.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Swanzen, R. (2018). Facing the generation chasm: The parenting and teaching of Generations Y and Z. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 9(2), 125-150.
- Şahin, M. Can (2009). Yeni Binyılın Öğrencileri'nin Özellikleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2).
- Şenbir, H. (2004). Z "Son insan" mı? Z kuşağı ve sonrasına dair düşünceler. Okuyan Us Yayın.
- Tabscott, J. (2009). *Grown up digital: how the net generation is changing your world*. New York, McGraw-Hill Professional.
- Tari, A. (2010). Az Y és mögötte a Z generáció. http://www.budapestedu.hu/data/cms47443/okopannon_tari.pdf adresinden erişilmiştir.
- Tari, A. (2011). *Z generáció*. Budapest: Tericum Kiadó Kft.
- Tonta, Y. (2009). Dijital Yerliler, Sosyal Ağlar ve Kütüphanelerin Geleceği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23 (4).
- Turner, A. (2015). Generation Z: Technology and social interest. *The Journal of Individual Psychology*, 71(2), 103-113.
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy- and completely unprepared for adulthood and what that means for the rest of us*. New York, NY: Atria Books.

- Veen, W. (2007). Homo Zappiens and the Need for New Education Systems. <https://www.oecd.org/edu/ceri/38360892.pdf> internet adresinden 05.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Wiedmer, T. (2015). Generations do differ: Best practices in leading traditionalists, boomers, and generations X, Y, and Z. Delta Kappa Gamma Bulletin, 82(1), 51.
- Yaşaroğlu, C . (2018). Öğretmenlik Mesleğinin Geleceği Üzerine Bir Öngörü Denemesi. Akademik Matbuat, 2 (1), 16-29. <http://dergipark.org.tr/matbuat/issue/38355/382136>
- Zeigenhorn, T. L. (2017). There's now a name for the micro generation born between 1977-1983. Did you know? [Blog yazısı]. <https://didyouknowfacts.com/theres-now-a-name-for-the-micro-generation-born-between-1977-1983/> adresinden erişilmiştir.
- Zemke, R., Raines, C., & Filipczak, B. (1999). Generations at work: Managing the clash of Veterans, Boomers, Xers, and Nexters in your workplace. Amacom.



MİZAH TEMELLİ ETKİNLİKLERİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ*

The Effects of Humor-Based Activities on The Writing Skills of 7th Grade Students

Arş. Gör. Yunus Şakiroğlu

Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

y.sakiroglu@alparslan.edu.tr



<https://orcid.org/0000-0001-6151-7984>

Doç. Dr. Yasin Kılıç

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi - Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.

ykilig@agri.edu.tr




<https://orcid.org/0000-0001-6530-8469>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-Journal of Ağrı İbrahim Çeçen
University Social Sciences Institute AİCUSBED 5/2 Ekim/Oktober 2019 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	03.07.2019-
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	11.10.2019
Sayfa- <i>Pages</i> : 43-66	



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

This article was checked by

 iThenticate



MİZAH TEMELLİ ETKİNLİKLERİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ*

The Effects of Humor-Based Activities on The Writing Skills of 7th Grade Students

*Yunus Şakiroğlu
Yasin Kılıç*

Özet

Bu çalışmada, mizah temelli etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada her iki gruba deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde ortaokul 7. sınıfta öğrenim gören 40 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler, tesadüfi yöntemle deney ve kontrol grubu diye ikiye ayrılmıştır. Araştırmaya esas olan Türkçe dersindeki konular, deney grubunda uzman kontrolünde tasarlanmış olan mizah temelli etkinliklerle işlenirken, kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı'ndaki etkinlikler dikkate alınarak işlenmiştir. Araştırma; anılar, komik öyküler, karikatürler ve komik kısa filmlerle zenginleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında Türkçe Öğretim Programı'ndaki "Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Bu verilerin analizi, SPSS 15.0 paket programında yapılmıştır. Araştırmada uygulanan son-test sonuçlarına göre, her iki grup arasında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ulaşılan bulgular ve sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, yazma becerisi, mizah temelli etkinlik.

Abstract

In this study, the effects of humor-based activities on writing skills of 7th grade students were investigated. In the study, semi-experimental design with pre-test and post-test control group was used. In the study, pre-experimental and post-experimental measurements were made to both groups. The study group consisted of 40 students studying in the 7th grade of secondary school in the spring term of 2016-2017 academic year. Students were randomly divided into two groups as experimental and control groups. The subjects in the Turkish course which were the basis of the research were taught with humor-based activities designed in expert control in the experimental group, while in the control group the activities in the

* Bu makale, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen "Mizah Temelli Etkinliklerin 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatma Becerilerine Etkisi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Turkish Education Program were taken into consideration. The study was enriched with memories, funny stories, cartoons and funny short films. The “Written Expression Evaluation Form” in the Turkish Education Program was used to collect the research data. The analysis of this data was done in SPSS 15.0 package program. According to the results of the post-test, a significant difference was found between the two groups in favor of the experimental group. According to the findings and the results, various suggestions were presented to the researchers.

Keywords: Turkish education, writing skill, humor based activity

1. Giriş

Dile ilişkin eğitim ve öğretim faaliyetleri Türkçe eğitiminin özünü oluşturmaktadır. Dilin kullanımıyla öğrenilen dil becerileri (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma) kaliteli bir Türkçe eğitimi ile gelişir. Türkçe derslerinde dil becerilerinin doğru kullanımı, öğrencilerin kendilerini geliştirmelerinde çok önemlidir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda öğrenme-öğretme etkinliklerinde, öğrencinin gelişim seviyesi göz önünde bulundurularak, birikim ve deneyimlerinden hareketle problemlere çözüm yollarının sağlanması amaçlanmıştır. Etkili bir Türkçe öğretimi için, öğrencinin akranları ve öğretmenleriyle sürekli ve sağlıklı iletişiminin kurulması, derse etkili bir şekilde katılımının sağlanması, moral ve motivasyonunun yüksek tutulması gerekir. Bunun için derslerde mizah kullanılabilir.

Alan yazında mizah kavramı farklı şekillerde tanımlanmıştır. Kişiden kişiye farklı duyumsanan ve son derece izafi bir kavram olan mizah hakkında görüş üretmek zordur (Gökçeaslan, 2009: 104). Zira mizah, pek çok işlevde ve alanda kullanıldığı için, tanımsal manada sayısız yaklaşımda bulunulabilecek bir kavramdır.

Türkçe Sözlük’te (TDK, 2005:806) gülmece adı altında, “eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay” ve “gerçeğin güldürücü yanlarını ortaya koyan edebiyat türü, mizah, ironi” biçiminde tanımlanmıştır. Ansiklopedi ve sözlüklerde ise (Ana Britanica 1993) , “gerçeğin gülünç, alışılmamış özelliklerini vurgulayan bir düşünce biçimi” , “olayları gülünç, alışılmadık ve çelişkili yönlerini yansıtarak insanı düşündürme, eğlendirme ve güldürme sanatına verilen ad” olarak ifade edilmiştir. Mizah, olay ve durumlara farklı yönlerden bakabilme becerisi (Savaş, 2009:91), yaşamı her yönüyle çevreleyen; duygu, düşünce ve davranışlarımızla sonunda içten gelen gülme

hissinin kahkaha seviyesine ulaşabilecek düzeyde çeşitlilik gösteren bir ifade biçimidir.

Dağılan dikkati toplaması, ilgiyi çekmesi ve eğlenceli olması nedeniyle eğitim faaliyetlerinde mizahı etkin ve kalıcı bir öğrenme aracı olarak kullanmak mümkündür (Aykaç, 2018:434). Zira çocuklar eğlenme güdüsüyle yaratılmıştır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, dilsel, sosyal, bilişsel ve duygusal etmenleri içeren mizahî öğeler her biri mizah faktörüyle serpiştirilerek kullanılabilir. İnsanların memnuniyetlerini ifade etme biçimi ya da olaylara yaklaşım tarzı olan mizah, çocukların eğitim-öğretim hayatlarındaki düşünme ve öğrenme şekillerini etkileyebilecek bir öğrenme aracı olabilir (Özkara, 2013:183-184). Bu itibarla mizah öğretmenler için çok sayıda öğretme ve öğrenme malzemesi sağlayabilecek potansiyele sahip bir araç olabilir.

Bugüne kadar mizah üzerine pek çok bilimsel çalışma yapılmış, mizahın farklı yönleri, özellikle eğitimle ilişkisi irdelenmiştir: Seçkin (2006), mizahın başarıya etkisine; Özdemir, vd. (2011), stresle başa çıkma tarzları ile ilişkisine; Özkan (2008), öğretmen ve öğrencilerin mizah anlayışlarının sınıf atmosferine etkisine değinmiştir.

Oruç'a (2006) göre mizah, eğitimsel amaçlar için yararlanılması gereken ve aynı zamanda olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak için kullanılan önemli bir araçtır. Sınıf içerisinde kullanılan mizah, işlenen dersin akılda kalmasına, öğretimin ve öğretmenin daha etkili olmasına katkı sağlar.

Öğrencinin moral ve motivasyonunu arttırmak ve onların dersleri daha iyi kavramalarına yardımcı olmak için mizah kullanılabilir. Eğitim-öğretim sürecinde mizah temelli etkinlikler, öğrencilerin kavramlar arasında ilişki kurmasına yardımcı olur ve öğrenmede kalıcılığı artırır. Zira gülmece unsuru ile kavramlar arasında etkili bir ilişki kurmak, çağrışım sağlamak ve böylece kalıcı bir öğrenmeyi gerçekleştirmek mümkündür (Oruç, 2006:87).

Tatar'a (2004) göre, yerinde ve uygun dozda bir mizahı kullanma, etkili öğretmenlerin önemli özelliklerindedir. Bu öğretmenler eğitime daha eğlenceli bir vasıf kazandırır. Mizah gerilimi azaltır, disiplin sorunlarını asgariye indirir ve güven duygusunun pekişmesine katkıda bulunur.

Mizah, dikkat çekmede ve sınıfta sessizliği sağlamada önemli rol oynar. Öğretmenler sınıfta düzeni sağlamada otoriter bir duruş sergileyip yetki kullanımına gitmektense, öğrencilerle ortak hareket ederek sorunu çözme yoluna gitmelidir (Çifçili, 2009:101-102).

Günümüzde yeni yöntemler ve yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin daha nitelikli eğitim görebilmesine yönelik ortaya konan bu

çalışmalarda, kalifiye insan yetiştirebilme, esas kaygı olarak göze çarpmaktadır. İlköğretimden ortaöğretime kadar olan program ve ders kitapları irdelendiğinde seçilen metinlerde ve yapılan etkinliklerde mizah türlerinin yeterince işe koşulmadığı göze çarpmaktadır. Bu durumun bilhassa, Türkçe kitaplarında da göz ardı ediliyor olması dikkat çekicidir (Karagöz, 2009:14).

Sözlü ya da yazılı türlerden fıkra, tekerleme, bilmece; görsel türlerden olan karikatürler gibi mizah öğelerinin eğitim ortamlarında kullanılması; çocuğun kelime dağarcığını hızla geliştirmesine ve kelimelerin daha karmaşık anlamlarının zihninde anlamlaştırmasına yardım edecektir (Özkara, 2013: 185).

Türkçe derslerinde sıklıkla kullanılan bazı önemli türler vardır: Tekerleme, bilmece, fıkra ve karikatür gibi mizahî türler öğrencinin kelime dağarcığını zenginleştirir, öğrencinin anlama ve anlatma becerilerine ciddi katkılar sunar. Bu türlerin Türkçe dersine katkısı şu şekildedir:

Tekerlemeler, Türkçe eğitimi sırasında derse mizah katma ve dersi daha eğlenceli kılma noktasında sıklıkla kullanılan bir türdür. Tekerleme, değişik ses oyunları ve çağrışımlarla birbirine bağlanmış, birbiriyle alakası olmayan fikir ve hayallerin art arda dizilmesinden meydana gelen bir kelime oyunudur. Bu tür, gerek tamamen ayrı bir tür olarak, gerekse diğer edebî türlerle kaynaşmış olarak insanları şaşırtmak, güldürmek ve eğlendirmek amacıyla çokça kullanılmaktadır. Ayrıca tekerlemelerdeki çocuksu üslup, tekerlemelerin büyüklere kıyasla çocuklar tarafından daha çok söylendiğinin en önemli göstergesidir (Örge Yaşar, 2010:51).

Türkçe derslerinde okuduğunu, dinlediğini anlama ve anladığını sözlü ve yazılı olarak anlatma faaliyetleri bir bütün halinde yürütülür (Karakaya, 2007:230). İşte fıkralar da, Türkçe derslerinde, dili doğru kullanma ve Türk kültürünü tanıma açısından önemli içeriklere sahiptir.

Fıkralarda kullanılan garip ve abartılmış bir durumun deyimlerle betimlenmiş olması, Türkçenin söz varlığına yönelik bir kazanım sağlamaktadır. Mesela “Daha neler, çok abartıyorsun anlamında kullanılan “yok devenin başı” gibi... Bir başka nokta ise; Nasreddin Hoca fıkralarında kullanılan, “*ya tutarsa*” (bazen başarılmayacak, gerçekleşmeyecek zannedilen işler de gerçekleşebilir.), “*göle yoğurt çalmak*” (bunu görmek için denemek gerekir anlamında) vb. garip ya da abartılmış durumların fıkralarda deyim şeklinde kullanılmasıdır. Bu durum, öğrencilerin söz varlığını ve kelime hazinelerini eğlenerek geliştirmesine imkân tanıyacaktır. Ayrıca fıkralar, çocuğun hafızasında yer alan zihinsel sembolleri kullanarak

bu semboller aracılığıyla dilin anlam boyutunu tahmin etmesine olanak sağlayacaktır (Özkara, 2013:186).

Öğrenciye kültür belleği kazandırmak ve onu geleceğe hazırlamak için bilmecelerden yararlanmak mümkündür. Bilmecelerin yapısı, çocuk dünyasının şifrelerini içinde barındırır. Çocuklar düşünmeyi ve bir soruya yanıt aramayı bilmeceler aracılığıyla öğrenir (Türkyılmaz, 2009:156).

Kelimelerden meydana getirilmiş bir oyun gereci olan bilmeceler, çocukların hayal ve düşünebilme gücüne hitap ederek onlara kurgusal bir dünya sunma, şiirsel bir anlatım şekliyle çocukları dille yapılandırılmış bir zekâ oyununa çağırma gibi amaçlar taşır. Bu çağrı, çocuklarda, Türkçede yer alan ikilemeleri, deyimleri, mecazları ve eş anlamlı kelimeleri öğrenmeye zemin hazırlayarak Türkçenin söz varlığını edinmelerine katkı sağlar (Çakmak, vd. 2006:145).

Eğitim sürecinde bir diğer önemli unsur karikatürdür. Karikatürlerin eğitimdeki işlevi, sadece yazılı ders materyallerinde görselliğe destek sunma ile sınırlı değildir. Karikatürler, mizahın etkin bir şekilde kullanıldığı yerler olarak bilhassa psikolojik etkileri açısından öğrenme ve öğretmede önemli etkilere sahip unsurlardır (Uğurel ve Moralı, 2006).

Karikatürün eğitsel süreçlerde önemli bir yeri vardır. Bu bağlamda karikatürün bir öğrenme aracı olarak kullanılmasını destekleyen çalışmalar mevcuttur (Özalp 2006; Rule, vd. 2008; Özşahin 2009; Yaman, 2010). Karikatürün kullanıldığı alanlardan biri belki de en önemlisi Türkçe eğitimidir.

Türkçe Eğitiminde karikatür üzerine yapılan bazı çalışmalar, bu türün dil öğrenmede ne derece etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Akkaya'ya (2011) göre karikatürler, dil bilgisi öğretiminde oluşabilecek kavram yanlışlarını gidermede, akademik başarıyı ve derse karşı tutumu arttırmada büyük bir etkiye sahiptir. Bu sebeple, dil bilgisi öğretiminde karikatürlerden yararlanılmalıdır.

Kıvrak (2016), karikatürlerin, öğrencilerin söz varlığını geliştirmede etkili olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca karikatür ve resimlerle işlenen dersin öğrencilere eğlenceli geldiği ve dersin zevkli bir hâle dönüştüğü sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan bu materyallerle ders işlendiğinde, öğrencilerin atasözü ve deyimleri araştırdıkları gözlemlenmiştir.

Yukarıda mizah temelli etkinliklerin eğitimde kullanılmasına yönelik yapılan çalışmalarda, başarılı sonuçların almış olunması, bu yöntemin Türkçe eğitimi etkinliklerinde de tercih edilmesinin, öğrencilerin

kalıcı öğrenmelerine ve kişilik gelişimlerine katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılabilir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Öğretmenler, Türkçe derslerinde mizah kullanmaktan çekinmediklerinde, öğrenciler de rahatlar ve iyi birer dinleyici hâline gelirler. Gülmek, sınıfta öğrencilerin daha rahat ve özgür bir biçimde hareket etmelerine yardımcı olur (Oruç, 2006:90). Dolayısıyla mizah ve mizah temelli etkinlikler, öğrencilerin hem derse katılımına hem de dersteki akademik başarısına olumlu anlamda etki edeceği düşünülmektedir. Bu çalışmada mizah temelli etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi araştırılmıştır.

1.2. Problem Durumu

Mizah temelli etkinliklerin 7. sınıf ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri üzerindeki etkisi nedir? Bu çalışmanın alt problemleri ise şu maddelerden oluşmaktadır:

1. Mizah temelli etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile Türkçe Öğretim Programı'na göre Türkçe dersinin işlendiği kontrol grubu yazma becerisi ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Mizah temelli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun yazma becerisi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Türkçe Öğretim Programı'na göre Türkçe dersinin işlendiği kontrol grubunun yazma becerisi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Mizah temelli etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile Türkçe Öğretim Programı'na göre Türkçe dersinin işlendiği kontrol grubu yazma becerisi son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Mizah temelli etkinliklerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi var mıdır?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi gibi başlıklara yer verilmiştir. Araştırmada, mizah temelli etkinliklerin, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerisine etkisi incelenmiştir. Tema olarak “Kişisel Gelişim”, “Millî Kültür”, “Toplum Hayatı” temaları seçilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan "Kişisel Gelişim" temasına ait on iki adet alt tema bulunmaktadır. Bu alt temalar; kendine saygı, kendini tanıma, kişilik tipleri, empati (duygudaşlık), sosyal gelişim, sorumluluk, olumlu düşünme, meslek seçimi, karar verme, başarı, girişimcilik ve öz eleştiridir.

"Toplum Hayatı" teması başlığı altında sekiz alt tema bulunmaktadır. Bunlar; medeniyet, birey ve toplum, yardımlaşma, komşuluk ilişkileri, küreselleşme, dayanışma, dostluk, konukseverliktir.

Millî Kültür temasının sekiz tane alt teması vardır. Bunlar; geleneksel sanatlarımız, Türk büyükleri, Türk müziği, seyirlik oyunlar, zanaatlar, spor, oyunlar ve bayramlardır.

Çalışma, ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre düzenlenmiştir. Deneysel çalışmalarda uygulanan ön ve son testlerden elde edilen sonuçlara göre işe koşulan yöntem veya tekniklerin deney grubu üzerindeki etkisi araştırılabilir (Büyüköztürk, 2013). Bu çalışmada kolay ulaşılabılır örneklem tekniğiyle öğrenci çalışma grupları belirlenmiş olup süreç öncesinde yapılan yazma çalışmalarından hareketle uygulanan "Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu" ön test sonuçlarına göre başarı eşitlikleri üzerinde durulmuştur.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ağrı ili merkez ilçesine bağlı bir ortaokulun yedinci sınıfında öğrenim gören 40 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubunda 8'i kız 12'si erkek olmak üzere toplam 20 öğrenci deney grubunda yer almıştır. Kontrol grubunda 9'u kız, 11 erkek olmak üzere 20 öğrenci yer almıştır. Deney grubu olan 7/A sınıfı ve kontrol grubu olan 7/B sınıfı eşit mevcutta olmak üzere 20'şer kişiden oluşmaktadır.

2.3. Deney Grubuna Uygulanan İşlemler

1. Öğretim sürecinde işlenecek "Kişisel Gelişim, Toplum Hayatı, Millî Kültür" temaları ve bu temalara ait metinler ve konuya ilişkin hedef ve kazanımlar İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan alınmıştır.

2. Öğretim süreci öncesinde dersi işleyecek öğretmene çalışmanın amacı açıklanmıştır. "Gereksiz cesaret gösterileri hangi kötü sonuçları doğurabilir?" konulu bir kompozisyon çalışması yaptırılmıştır. Bu uygulama

için önceden hazırlanan, yalnızca konu ve açıklanması istenen özelliklerin yer aldığı dosya kâğıtları öğrencilere araştırmacı tarafından verilmiştir. Öğrencilere 60 dakikalık süre verilmiştir. Ardından bu çalışmalar “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu” vasıtasıyla puanlandırılarak grubun ön-test puanları saptanmıştır.

Kişisel Gelişim teması kapsamında yürütölen bu işlemler aynı şekilde Toplum Hayatı ve Millî Kültür temaları kapsamında da uygulanmıştır. “Toplum Hayatı” temasında yazma ön-test çalışması için “İlköğretim çağında olduğu hâlde çalışmak zorunda olan çocukların okuyabilmesi için neler yapılabilir?” sorusu sorulurken, “Millî Kültür” temasında, “Millî kültürümüzün parçası çocuk oyunlarımız” konusunda yazma çalışması yaptırılmıştır.

3. Ardından ders sürecinde işlenecek mizah temelli etkinlikler konusunda öğretmene gerekli bilgilendirmeler yapılmış, çalışmanın ne şekilde uygulanacağı anlatılmıştır. Araştırmacı tarafından uzman kontrolünde hazırlanan anılar, komik öyküler, karikatürler ve komik kısa filmlerle zenginleştirilmiş etkinlikler öğretmene gösterilmiştir. Ayrıca bu etkinliklerin uygulanması hususunda düzenlenen ders planları da öğretmene teslim edilmiştir.

4. Mizah temelli etkinlikler ile mevcut programdaki etkinlikler, aynı öğretmen tarafından deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanmıştır.

5. Mizah temelli etkinliklerin uygulandığı deney grubunda ders süreci, mevcut temalarla ilgili kazanımlar çerçevesinde işlenmiştir. Uygulama hakkında öğrencilere gerekli bilgilendirmeler yapılmış, ders sırasında öğretmene gerektiği durumlarda yönlendirmeler yapma yetkisi verilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerden derslere hazırlıklı gelmeleri istenmiştir. Araştırmacı tarafından uzman kontrolünde hazırlanan anılar, komik öyküler, karikatürler ve komik kısa filmler derste Türkçe öğretmeni tarafından işlenmiştir. Öğretim esnasında her öğrencinin bu materyallere sağlıklı bir şekilde ulaşması için kâğıt materyaller kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin etkinliklere aktif bir biçimde katılmalarının sağlanmasında bilgisayar, hoparlör ve projeksiyon gibi araçlar kullanılmıştır.

6. Uygulamanın son haftasında ise deney grubuna ön testte yaptırılan yazılı anlatım çalışmaları tekrar yaptırılmış ve bu çalışmalar son testte değerlendirilmiştir.

2.4. Kontrol Grubuna Uygulanan İşlemler

Kontrol grubunda ise araştırmacı hiçbir sürece müdahale etmemiştir. Kontrol grubunda öğretim süresince, mevcut temaların öğretim programı etkinlikleri uygulanmıştır. Konular, araştırmacı tarafından herhangi bir işleme tabi tutulmayan sınıfta ve ders öğretmeni tarafından işlenmiştir. Mevcut öğretim programında yer alan teknikler kullanılmıştır. Ayrıca deney grubunda olduğu gibi kontrol grubunda da Kişisel Gelişim temasında “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu”nun uygulanmasında ön-test ve son-test olarak, “Gereksiz cesaret gösterileri hangi kötü sonuçları doğurabilir?” konulu bir kompozisyon çalışması yaptırılmıştır. Toplum Hayatı temasında yazma ön-test son-test çalışması için “İlköğretim çağında olduğu hâlde çalışmak zorunda olan çocukların okuyabilmesi için neler yapılabilir?” sorusu sorulmuş, Millî Kültür temasında ise, “Millî kültürümüzün parçası çocuk oyunlarımız” konusunda yazma çalışması ön-test son-test olarak yaptırılmıştır.

2.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu” ile elde edilmiştir. Formdaki maddelerden yalnızca işlenen metinlerin kazanımlarına uygun maddeler bırakılmış, diğer maddeler formdan çıkarılmıştır. Ayrıca bu maddelerin puan aralığının belirlenmesinde “Millî Eğitim Bakanlığı Ortaokullar Öğrenci Başarısını Değerlendirme Ölçeği” olan beşli not sistemi esas alınmıştır (MEB, Yönetmelik, 2013: 15). Yazılı anlatımı değerlendirme formunun yeniden düzenlenmesi sürecinde iki akademisyen ve iki öğretmen görüşüne başvurulmuştur. Form, deney ve kontrol gruplarının yazma becerilerindeki farkı görebilmek için hem ön test hem de son test olarak uygulanmıştır.

Kişisel Gelişim Teması alanında deney grubuna uygulanan yazılı anlatımı değerlendirme formunun faktör yükü 874 ile 957 arasında değişmektedir. KMO ve Bartlett’s test sonucu 0,744, sd=6, p=,000 olup bu form istatistiksel olarak anlamlıdır. Formun Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı 0,930’dur.

Kontrol grubunda ise; Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı 0,855 olup güvenirliliği oldukça yüksektir. Bu bölümde formun faktör yükü 886 ile 812 arasında değişmektedir. KMO ve Bartlett’s test sonucu 0,677, sd=6, p=,000 olup bu form istatistiksel olarak anlamlıdır.

Toplum Hayatı Teması alanında deney grubuna uygulanan yazılı anlatımı değerlendirme formunun faktör yükü 830 ile 895 arasında değişmektedir. KMO ve Bartlett's test sonucu 0,752, sd=6, p=,000 olup bu form istatistiksel olarak anlamlıdır. Formun Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0,865'tir.

Kontrol grubunda ise; Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0,954 olup güvenilirliği oldukça yüksektir. Bu bölümde formun faktör yükü 924 ile 919 arasında değişmektedir. KMO ve Bartlett's test sonucu 0,753, sd=6, p=,000 olup bu form istatistiksel olarak anlamlıdır.

Millî Kültür Teması alanında deney grubuna uygulanan yazılı Anlatımı değerlendirme formunun faktör yükü 946 ile 930 arasında değişmektedir. KMO ve Bartlett's test sonucu 0,724, sd=6, p=,000 olup bu form istatistiksel olarak anlamlıdır. Formun Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0,984'tür.

Kontrol grubunda ise; Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0,959 olup güvenilirliği oldukça yüksektir. Bu bölümde formun faktör yükü 942 ile 880 arasında değişmektedir. KMO ve Bartlett's test sonucu 0,675, sd=6, p=,000 olup bu form istatistiksel olarak anlamlıdır.

2.6. Verilerin Analizi

Araştırma verileri "SPSS 15.0" paket programında çözümlenmiştir. Çalışmada kullanılan "Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu"nun çarpıklık ve basıklık değerleri normal bir dağılım göstermiştir. Bu yüzden araştırmada parametrik testler uygulanmıştır.

Sonraki aşamada yazma becerileri puanlarının hem grup içi hem gruplar arası istatistikleri elde edilirken (alt problemlere cevap aranırken) eşleştirilmiş örneklem için t-testi uygulanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde mizah temelli etkinliklere dayalı Türkçe derslerinin işlendiği deney grubu ile Türkçe Öğretim Programı'ndaki müfredata dayalı derslerin işlendiği kontrol grubuna yazma becerisi ön test - son testler uygulanmıştır. Her iki grubun test sonuçlarından elde ettikleri veriler ve bu verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular, bu bölümde araştırma alt problemlerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

3.1. “Kişisel Gelişim” Temasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada öncelikle deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde ortalama yazma becerisi ön test puanları arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığı belirlenmiştir. Bu işleme ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubu Yazma Becerisi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	T	P
Deney Grubu	20	2,34	,330	19	-,059	,954
Kontrol Grubu	20	2,35	,332			

Tablo 1’de deney ve kontrol grubu yazma becerisi ön test sonuçlarına göre, her iki grubun aldıkları puanların aritmetik ortalaması arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t(19) = -,059$, $p > ,05$ ($p = ,954$)]. Eğitim süreci başında deney grubunun yazma becerisi ön testten aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=2,34$ iken kontrol grubunun yazma becerisi ön testten aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=2,35$ ’tir. Her iki grubun testlerden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu duruma göre deney ve kontrol grubunun yazma becerilerinin çalışma öncesinde benzer düzeyde olduğu; uygulamalara, bu iki grubun benzer özellikleriyle başladığı söylenebilir.

Tablo 2. Deney Grubu Yazma Becerisi Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}		S		sd	T	P
		Ön test	Son test	Ön test	Son test			
Deney Grubu	20	2,34	3,28	,330	,275	19	-9,433	,000

Tablo 2’ye göre, deney grubunun ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu, dolayısıyla yazma becerisinde anlamlı bir gelişme olduğu görülmektedir [$t(19) = -9,43$, $p < ,01$ ($p = ,000$)]. Ders sürecinin başında deney grubu öğrencilere yazma becerisi ön test uygulanmıştır. Öğrenciler bu testten, aritmetik ortalaması $\bar{X}=2,34$ olan bir puan almışlardır. Daha sonra deney grubuna yönelik mizah temelli

etkinliklere dayalı dersler işlenmiştir. Süreç sonunda bu öğrencilerin yazma becerilerini ölçmek üzere son test uygulanmıştır. Öğrencilerin bu testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise $\bar{X}= 3,28$ 'e yükselmiştir. Dolayısıyla deney grubunun çalışma öncesi ve sonrası ön test ile son testten elde ettikleri puanlarının aritmetik ortalaması istatistiksel olarak son test lehine ($P=0,000$) anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuca göre deney grubunda uygulanan mizah temelli etkinliklerin, öğrencilerin yazma becerisini anlamlı derecede arttırdığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 3. Kontrol Grubu Yazma Becerisi Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N		\bar{X}		S	sd	T	P
	Ön test	Son test	Ön test	Son test				
Kontrol Grubu	20	2,35	2,45	,332	,253	19	-1,406	,176

Tablo 3'e göre kontrol grubuna uygulanan yazma becerisi ön test ile son testlerden aldıkları puanların aritmetik ortalaması arasında anlamlı bir fark olmadığı, dolayısıyla yazma becerisinde anlamlı bir gelişme olmadığı görülmektedir [$t(19) = -1,406, P > ,05 (P = ,176)$]. Öğrencilere ders sürecinin başında uygulanan yazma becerisi ön testlerden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}= 2,35$ iken, son test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}= 2,45$ 'e yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son testten elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak ($P= 0,176 > 0,05$) anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Bu test sonuçlarında görüldüğü üzere, kontrol grubunda uygulanan mevcut öğretim programı etkinlikleri, öğrencilerin yazma becerisini çok az da olsa etkilemiştir. Ancak bu sonuç anlamlı farka dönüşmemiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Yazma Becerisi Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	T	P
Deney Grubu	20	3,28	,275	19	10,74	,000

Kontrol Grubu 20 2,45 ,253

İki grubun yazma becerisi son test puanlarının aritmetik ortalamasına bakıldığında, deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t(19) = 10,74, P < ,05 (P = ,000)$]. Deney grubunun son testte aldığı puanların aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,28$ 'e yükselirken, kontrol grubunun son testte aldığı puanların aritmetik ortalaması $\bar{X}=2,45$ 'e yükselmiştir.

3.2. “Toplum Hayatı” Temasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada, uygulamalar öncesi deney ve kontrol grupları öğrencilerinin yazma becerisi ön test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Sonuçlar şu şekildedir:

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Yazma Becerisi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Deney Grubu	20	2,35	,308	19	,121	,905
Kontrol Grubu	20	2,33	,329			

Tablo 5'te deney ve kontrol grubuna uygulanan yazma becerisi ön test puanları karşılaştırıldığında, deney grubu ile kontrol grubu arasında, yazma becerisi ön testlerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t(19) = ,121, p > ,05 (P = ,905)$]. Deney grubunun yazma becerisi ön testten aldığı puanların ortalaması $\bar{X}=2,35$ iken, kontrol grubunun yazma becerisi ön testten aldığı puanların ortalaması $\bar{X}=2,33$ 'tür. T testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ortalama ön test puanları arasında manidar bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Bulgular incelendiğinde her iki grup öğrencilerinin elde ettikleri puan ortalamalarının oldukça birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Deney Grubu Yazma Becerisi Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}		S		sd	T	P
		Ön test	Son test	Ön test	Son test			
Deney Grubu	20	2,35	3,05	,308	,256	19	-7,728	,000

Tablo 6'ya göre, deney grubu öğrencilerinin ortalama ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu, buna göre yazma becerisinde son test lehine anlamlı bir ilerleme olduğu görülmektedir [$t(19) = -7,72$, $p < ,01$ ($p = ,000$)]. Öğrencilerin ders süreci başında yapılan ön testlerinde, yazma becerisi puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=2,35$ iken, mizah temelli etkinliklerle işlenen ders süreci sonrasında puanları $\bar{X}= 3,05$ 'e yükselmiştir. Buna göre, deney grubu yazma becerisi ön test ve son test puanları arasında son test lehine bir farklılaşma olmuştur.

Tablo 7. Kontrol Grubu Yazma Becerisi Ortalama Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}		S		sd	T	P
		Ön test	Son test	Ön test	Son test			
Kontrol Grubu	20	2,33	2,39	,329	,268	19	-,698	,494

Tablo 7'ye göre, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ile son test puanları arasında ilerleme olduğu ancak bu ilerlemenin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir [$t(19) = -,698$, $p > ,05$ ($p = ,494$)]. Öğrencilerin ders süreci başında yapılan ön testlerinde, yazma becerisi puanların aritmetik ortalaması $\bar{X}=2,33$ iken, son testteki puanların aritmetik ortalaması $\bar{X}= 2,39$ 'a yükselmiştir.

Tablo incelendiğinde kontrol grubunun yazma becerisi ön test ve son test puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Mevcut öğretim programı etkinliklerinin, kontrol grubu öğrencileri üzerinde oluşturduğu etki farkı anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Yazma Becerisi Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Deney Grubu	20	3,05	,256	19	8,67	,000
Kontrol Grubu	20	2,39	,268			

İki grubun son test puanlarının aritmetik ortalamasına bakıldığında, deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğu

görülmektedir [$t(19) = 8,67, p < ,01$ ($p = ,000$)]. Süreç sonunda deney grubunun son testte aldığı puanların aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,05$ 'e yükselirken, kontrol grubunun yazma becerisi son test puan ortalaması $\bar{X}=2,39$ 'a yükselmiştir.

Tablo incelendiğinde, “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu” esas alınarak uygulanan son testten, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puanların aritmetik ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farkın kaynağını belirlemek üzere deney ve kontrol grupları arasındaki puan ortalamalarına bakıldığında farkın kontrol grubuna oranla deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine oranla daha başarılıdır, denilebilir.

3.3. Millî Kültür Temasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde yazma becerisi ön test puanlarının aritmetik ortalaması arasında anlamlı düzeyde farkın olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Yazma Becerisi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Deney Grubu	20	2,33	,312	19	,058	,954
Kontrol Grubu	20	2,32	,325			

Tablo 9’da deney ve kontrol grubu yazma becerisi ön test puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t(19) = ,058, p > ,05$ ($p = ,954$)]. Deney grubunun yazma becerisi ön test puanlarının ortalaması $\bar{X}=2,33$ iken kontrol grubunun yazma becerisi ön test puanlarının ortalaması $\bar{X}=2,32$ ’dir. Bu sonuca göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çalışmaya benzer seviyede başladıkları söylenebilir.

Tablo 10. Deney Grubu Yazma Becerisi Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}		S		sd	T	P
		Ön test	Son test	Ön test	Son test			
Deney Grubu	20	2,33	3,24	,312	,282	19	-9,400	,000

Tablo 10'a göre, deney grubuna, yazma becerisi alanında ön ve son test uygulanmıştır. Bu grubun ilgili testlerden aldıkları puanların aritmetik ortalaması arasında manidar bir farkın bulunup bulunmadığı t- testi ile belirlenmiştir. Tabloya göre, yazma becerisi ön test ile son test puanlarının aritmetik ortalaması arasında son test lehine anlamlı bir fark [$t(19) = -9,40$, $p < ,01$ ($p = ,000$)] görülmektedir. Öğrencilerin ön test puanlarının ortalaması $\bar{X} = 2,33$ iken son test puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,24$ 'tür. Dolayısıyla deney grubunun çalışma öncesi ve sonrası elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın ($P=0,000$) anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuca göre deney grubunda uygulanan mizah temelli etkinliklerin, öğrencilerin yazma becerisini anlamlı düzeyde etkilediği söylenebilir.

Tablo 11. Kontrol Grubu Yazma Becerisi Ortalama Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırması

Gruplar	N	\bar{X}		S	sd	T	P	
		Ön test	Son test					
Kontrol Grubu	20	2,32	2,42	,325	,225	19	-1,453	,163

Tablo 11'e göre, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ile son test puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$t(19) = -1,453$, $p > ,05$ ($p = ,163$)]. Öğrencilerin ön testlerinde, yazma becerisi ortalama puanları $\bar{X} = 2,32$ iken, son testte $\bar{X} = 2,42$ 'ye yükselmiştir. Dolayısıyla kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son testten elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre, kontrol grubunda uygulanan mevcut öğretim programı etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerisi üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığını göstermektedir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubu Yazma Becerisi Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	T	P
---------	---	-----------	---	----	---	---

Deney Grubu	20	3,24	,28 2	19	9,828	,000
Kontrol Grubu	20	2,42	,22 5			

Tablo 12’de son test ortalama puanlar incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$t(19) = 9,82, p < ,01 (p = ,000)$]. Deney grubunun, belirlenen ders süreci sonrasında son test yazma becerisi ortalama puanı $\bar{X}=3,24$ ’e yükselirken kontrol grubunun son testte yazma becerisi ortalama puanı $\bar{X}=2,42$ ’ye ulaşmıştır.

Bu sonuç, deney grubuna ait son test puan ortalamasının, kontrol grubunun son test puan ortalamasına göre daha iyi olduğunu göstermektedir. Deney grubunda uygulanan mizah temelli etkinliklerin, kontrol grubunda uygulanan mevcut öğretim programı etkinliklerine göre öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede daha etkili olduğu söylenebilir.

4. Tartışma ve Sonuçlar

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Kişisel Gelişim, Toplum Hayatı ve Millî Kültür” temalarındaki yazma becerilerini ölçmek üzere, bu öğrencilere ön test uygulanmıştır. Her iki grubun ön testlerinin ortalama puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Öğrenciler yazma alanında orta düzeyde bir başarı göstermiştir. Daha sonra deney grubu öğrencilerine yönelik, yazma alanında mizah temelli etkinlikler uygulandıktan sonra, her iki gruba aynı temalarda son test uygulanmıştır.

Kontrol grubunun ön ve son testlerinin ortalama puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilemezken, deney grubu öğrencilerinin ön test ile son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir.

T- testi sonuçlarına göre, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalama puanları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin yazma becerisi son testten aldıkları puanların ortalamaları ön test puan ortalamalarına göre daha yüksektir. Bu sonuca göre, mizah temelli etkinlikler deney grubu öğrencilerinin yazma becerileri üzerinde etkili olmuştur.

Kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi son testten aldıkları puanlarının aritmetik ortalamaları, ön test ortalamalarına göre yüksektir. Fakat grubun yazma becerisi ön test ile son test ortalamaları arasındaki fark

anlamli düzeyde değildir. Bu sonuca bağlı olarak, mevcut öğretim programı etkinliklerinin kontrol grubu öğrencileri üzerinde, deney grubu öğrencileri kadar olmasa da olumlu etki bıraktığı söylenebilir.

Cornett, Claudia E. (1986)'in araştırmasına göre, dil eğitiminde mizah kullanımı son derece önemlidir. Bu sonuç araştırmayı destekler niteliktedir.

Öğrencilerin anlama, anlatma ve çözüm üretme becerilerini geliştirmek, akademik olarak başarılı olmak için mizah etkili olabilir. “Sosyal bilgiler öğretiminde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi” (Oruç, 2010: 56-73) konulu araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Tüm bu sonuçlar ışığında, “mizah, öğrenme ortamını çekici hale getirmekte, öğrencilerin dil becerilerini ve söz varlığını zenginleştirmektedir” denilebilir. Nitekim Mağden & Tuğrul (1994) ve Özkara (2013) çalışmalarında, öğrencilerin dil gelişimlerinde mizahın önemli olduğu sonucuna varmışlardır.

“Mizah ile öğrenme ortamı çekici hale getirilip, öğrencilerin anlama ve anlatma becerisi ve söz varlığı zenginleştirilebilir. Öğrencileri derse motive etmek, dersi ilgi çekici hale getirmek, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak, öğrencilerin çözüm üretme becerilerini geliştirmek için mizahtan yararlanmak mümkündür” (Kılıç, 2016:945).

Bu sonuçlardan hareketle, mizah temelli etkinliklerin, mevcut öğretim programı etkinliklerine kıyasla 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerisini geliştirmede daha etkili olduğu söylenebilir.

5. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle yazma çalışmaları kapsamında mizah temelli etkinliklerin kullanımı ile ilgili şu öneriler getirilebilir:

Türkçe dersi öğretim programında ve ders kitaplarında mizaha daha fazla yer verilmelidir. Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri için mizahî kaynaklardan (tekerleme, fıkra, karikatür vb.) yararlanmasına zemin hazırlamalıdır.

Öğretmen adayları öğretmenliğe başlamadan önce mizah konusunda gerekli eğitimleri almalıdır.

Ders araç-gereç ve materyalleri, mizah ürünlerinin kullanımına uygun olarak yeniden yapılandırılmalıdır.

Mizah unsurlarının yer aldığı yardımcı materyaller hazırlanıp öğretmenlerin bunları derslerinde gerektiği şekilde mizahı kullanmaları sağlanmalıdır.

Türkçe öğretmenleri derslerde öğrencileri aktif hâle getirmek amacıyla tekerlemeler, komik öyküler, karikatürler, komik kısa filmler vb. mizahi etkinlikleri ve anlatım tekniklerini kullanabilirler.

Kaynakça

- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aykaç, N. (2018). Eğitim Sürecinde Mizah ve Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Mizahî Unsurlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 433-447.
- Büyüköztürk, S. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cornett, C. E. (1986). *Learning through Laughter: Humor in the Classroom. Fastback 241*. Phi Delta Kappa, Eighth and Union, Box 789, Bloomington, IN 47402.
- Çakmak Güleç H. ve Geçgel, H. (2006). *Çocuk Edebiyatı*, (2. Basım). Ankara: Kök Yay.
- Çifçili, V. (2009). Sınıf İçi Disiplinde Otorite. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 91-103.
- Gökçeaslan, A. (2009). Canlandırma Sinemasında Mizahın Kullanımı. *Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 2, 103-133.
- Karagöz, O. (2009). *İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin mizah tarzları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakaya, S. (2007). *Nasreddin hoca fıkralarının eğitim değeri ve fıkraların benlik durumlarına göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kıvrak, D. (2016). Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Etkinlik Önerisi: Bir Karikatür, Bir Resim. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 6(2), 89-96.
- Kılıç, Y. (2016). The views of Turkish teachers on the use of humor in secondary schools. *Educational Research and Reviews*, 11(9), 945-956.
- Mağden, D., ve Tuğrul, B. (1994). Çocukta Mecaz Kavramının Gelişmesi ve Mizah Anlayışı. *Eğitim ve Bilim*, 18(91), 23-34.

- MEB. (2013). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Oruç, Ş. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde mizah*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Örge Yaşar, F. (2010). Mizahta Uyumsuzluk Kuramı Bağlamında Tekerlemeler. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(1), 49-57.
- Özalp, I. (2006). *Karikatür tekniğinin fen ve çevre eğitiminde kullanılabilirliği üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Kaya, Z. ve Receptoğlu, E. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Stresle Başa Çıkma Tarzları İle Kullandıkları Mizah Tarzları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 405-428.
- Özkan, H. İ. (2008). *Öğretmen ve öğrencideki mizah anlayışının sınıf atmosferine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özkara, Y. (2013). İlköğretim Türkçe Eğitimi Sürecinde Mizah Unsurlarından Yararlanma. *Millî Folklor*, 25(100), 182-188.
- Özşahin E. (2009), Karikatürlerle Coğrafya Öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 20(7),101-122.
- Rule, A. C., Sallis, D. A., & Donaldson, J. A. (2008). Humorous Cartoons Made by Preservice Teachers for Teaching Science Concepts to Elementary Students: Process and Product. Annual Graduate Student Research Symposium (Apr 7) Cederfalls.
- Savaş, S. (2009). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Tatar, M. (2004). Etkili Öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük* (10. bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türkyılmaz, D. (2009). Masal Bilmecesi İlişkisi Bağlamında Türk Masallarında Bilmecesi Unsurları. *Hüta*, (10), 155-163.
- Varışoğlu, B., Şeref, İ., Yılmaz, İ., & Gedik, M. (2014). “Deyim ve Atasözlerinin Öğretilmesinde Görsel Bir Araç Olarak Karikatürlerin Başarıya Etkisi.” *Karadeniz Araştırmaları*, (41), 226-242.

- Uğurel, I., & Moralı, S. (2006). Karikatürler ve Matematik Öğretiminde Kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(170), 47-66.
- Yaman, H. (2010). Bir Öğretim Aracı Olarak Karikatür: Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 1215-1242.

EKLER (ETKİNLİK ÖRNEKLERİ)

Ek 1: Yazma Becerisi Değerlendirme Formu (YBDF)									
Ad-Soyad	1. Konu, mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.	2. Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmıştır.	3. Yazıda verilmek istenen ana fikre ulaşılmıştır.	4. Cümle kuruluşlar dil bilgisi kurallarına uygundur.	5. Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	6. Cümlede kelime tekrarları yapılmamıştır.	7. Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatmıştır.	8. Yazıda yazım kurallarına uyulmuştur.	9. Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır.

Örnek Ders Planı

Yazma Becerileri Esas Alınarak Düzenlendi

Tema: Kişisel Gelişim

Alt Tema: Başarı

Metnin Adı ve Türü : Güneşe Doğru, Öykü

Okulun Adı: Ortaokulu

Sınıf: 7. Sınıf

Dersin Adı: Türkçe

Yöntem ve Teknikler: Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma, Serbest Konuşma, Yaratıcı Konuşma, İkna Etme, Yaratıcı Yazma, Metin Tamamlama, Duyulardan Hareketle Yazma, Mizah Kullanma.

TEMAYA HAZIRLIK

Öğrencilerinizden, yüzme, bisiklete binme vb. bir beceri kazanırken yaşadıklarını anlatan bir anı yazmalarını isteyiniz. Yazdıkları anılarıyla ilgili fotoğrafları varsa sınıfla paylaşmalarını sağlayınız. Öğrencilerinizden kazandıkları bir başarı ile ilgili anılarını sınıfta anlatmak üzere hazırlık yapmalarını isteyiniz.

Öğrencilerinize “Deyimlerin Öykülerini Öğrenelim” etkinliği sırasında kullanmak üzere, öykülerini bulabilecekleri deyimler vererek onlardan bu deyimlerin öykülerini araştırmalarını isteyiniz.

YAZALIM – ANLATALIM

Öğrencilerinizden, verilen konuyla ilgili olarak yüzme, bisiklete binme, ata binme, yeni bir spora başlama, bilgisayar öğrenme vb. becerilerinden birini seçmelerini ve bu beceriyi kazanmak için nasıl bir süreç izlemek gerektiği ile ilgili düşüncelerini sınıf içinde tartışıp değerlendirmelerini sağlayınız. İfade etmelerini ve bu beceriyi kazanırken neler yaşadıklarıyla ilgili komik bir anılarını anlatmalarını isteyiniz. Çok sayıda öğrencinize söz vererek bu becerilerle ilgili düşüncelerin açıklanmasını sağlayınız. Daha sonra öğrencilerinizden, seçtikleri bir becerinin kazanılması sırasında izlenmesi gereken yolu ve bunlarla ilgili düşüncelerini anlatan söyleşi türünde bir yazı yazmalarını isteyiniz.

Öğrencilerinize söyleşi türünün özelliklerini hatırlatınız.

Öğrencilerinizin yazılarından birkaçını okutunuz.

DERS: Türkçe
SINIF: 7

KARİKATÜRDEKİ

YAKLAŞIK SÜRE: 1 ders saati

TEMEL BECERİLER: Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme

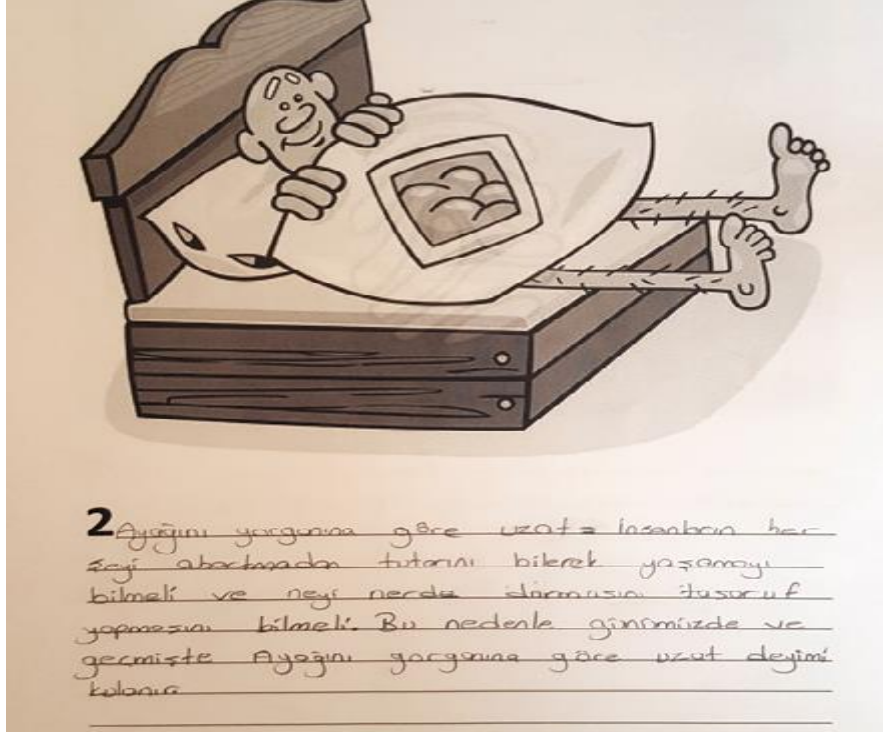
AMAÇ: Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

MATERYALLER: Çalışma Kâğıdı

SÜREÇ

1. Karikatürleri dağıtınız.
2. Sınıfı beş gruba ayırınız.
3. Her gruba bir atasözü ve bir deyim gelecek şekilde karikatürleri dağıtınız.
4. Atasözleri ve deyimler için çizilen aşağıdaki karikatürlerde hangi deyim veya atasözünün anlatılmak istendiğini ve bu atasözü veya deyimlerle ne anlatılmak istendiğini karikatürün altında bırakılan boşluğa gruptan işbirliği yaparak yazmalarını isteyiniz.
5. Daha sonra kendiniz tek tek öğrencilere anlamlarını söyleyiniz.
6. “Deyimlerin Öykülerini Öğrenelim” etkinliği kapsamında belirtilen deyim hikâyesini İskender Pala’nın “İki Dirhem Bir Çekirdek” adlı kitabından okuyunuz.

“Karikatürdeki Atasözünü/Deyimi Bul” Etkinliği Öğrenci Çalışmalarından Örnekler:





**BANDIRMA'DAKİ ÖĞRETMENLERİN İŞ
MOTİVASYONLARI İLE ÖZ YETKİNLİK ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**
Investigation of The Relationship Between Work Motivation
and Self-efficacy Perceptions of Teachers in Bandırma

Emine KAMBUR

Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi
eminekambur_1005@hotmail.com




<https://orcid.org/0000-0003-4946-6867>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-Journal of Ağrı İbrahim Çeçen
University Social Sciences Institute AİCUSBED 5/2 Ekim/Oktober 2019 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	08.06.2019
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	26.09.2019
Sayfa- <i>Pages</i> : 67-90	 https://doi.org/10.31463/aicusbed.574106



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

This article was checked by

 iThenticate



BANDIRMA'DAKİ ÖĞRETMENLERİN İŞ MOTİVASYONLARI İLE ÖZ YETKİNLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Investigation of The Relationship Between Work Motivation and Self-
efficacy Perceptions of Teachers in Bandırma

Emine Kambur

Özet

Bu araştırmanın amacı Bandırma'daki öğretmenlerin iş motivasyonları ile öz yetkinlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu bağlamda, ilgili alan yazına göre iş motivasyonu ve öz yetkinlik algısı kavramları açıklanmış ve aralarındaki ilişkiye yer verilmiştir. İlgili alan yazından elde edilen bilgiler doğrultusunda, değişkenler arası ilişkileri belirtecek şekilde oluşturulan araştırma modeline de yer verilmiştir. Çalışmanın yöntem kısmında, "İş Motivasyonu" ile "Öz Yetkinlik Algısı" ölçekleri Balıkesir'in Bandırma ilçesinde ilk ve ortaokullarda görev yapan 169 öğretmene kolayda örnekleme yöntemi ile uygulanmıştır. Ölçekleri değerlendirebilmek için Korelasyon ve Çoklu Regresyon analizleri yapılmıştır. Korelasyon analizi sonucuna göre iş motivasyonu ile davranış yönetimi, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan Çoklu Regresyon analizine göre de iş motivasyonu ile davranış yönetimi, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı bir neden sonuç ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: İş Motivasyonu, Öz Yetkinlik Algısı, Davranış Yönetimi, Öğretim Becerisi, Ölçme ve Değerlendirme

Abstract

The aim of this study is to investigate the relationship between teachers' self-efficacy and work motivation in Bandırma. In this context, the notions of work motivation and self-efficacy perceptions are explained and the relationship between them is clarified according to the related literature. In line with the information obtained from the relevant literature, the research model which has been formed to indicate the relationships between variables have also been included. In the method part of the study, "Work Motivation" and "Self-efficacy Perception" scales have been applied to 169 teachers working in primary and secondary schools in Bandırma district of Balıkesir by easy sampling method. Correlation and Multiple Regression analyzes were performed to evaluate the scales. According to the results of the

Correlation analysis, it was found that there was a significant negative correlation between job motivation and behavior management, teaching skill, measurement and evaluation sub-dimensions. According to the Multiple Regression analysis, it was found that there is a significant cause and effect relationship between job motivation and behavior management, teaching skills, measurement and evaluation sub-dimensions.

Key Words: Work Motivation, Self-Efficacy Perceptions, Behavior Management, Teaching Skills, Quantification and Consideration

Giriş

Bugünün okulları motivasyon ve verimlilik artışı sağlayabilmek adına iş ve sosyal çevrede yaşanan değişim ile çeşitli dinamiklerin varlığıyla farklı arayışlara girmiştir. Bunlardan birisi de özellikle son yıllarda insan kaynakları yönetiminde sıkça duyulmaya başlanan “Yetkinlik” kavramıdır. Bu bağlamda, motivasyon artışı sağlamada geleneksel olarak kullanılan bazı araçlara ilaveten stratejik ve uzun süreli başarı sağlamada yetkinliklerin ödül kapsamında bir araç olarak değerlendirilmesinin, öğretmen motivasyonu ve dolayısıyla verimlilik üzerine etkisinin olacağı öngörülerek çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ilk olarak öz yetkinlik ve iş motivasyonları kavramları açıklanmıştır. Ardından araştırmacının yöntemini gerçekleştirebilmek için Bandırma’daki öğretmenlerden toplanan verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Son olarak da analiz sonuçları değerlendirilmiş, öneriler getirilmiştir.

İş Motivasyonu

Motivasyon, bir amacın gerçekleştirilmesi için gösterilen davranışın yönü, yoğunluğu ve sürekliliği olarak tanımlanmaktadır (Akman, 2017). Gibson, Ivancevich ve Donnelly (1988) ise motivasyonu, bireyin belli bir yönde hareket etmesine neden olan içsel güç olarak ifade etmiştir. Aslında motivasyon değer temelli bir kavramdır. Yani, insanların sahip olduğu değer algılarına göre motivasyon türlerine ayrılmaktadır. Bu türler de içsel ve dışsal motivasyondur. İçsel motivasyon; tamamen bireyin kendisi için bir davranışta bulunmasıdır. Dışsal motivasyon; dışarıdan gelen teşviklere ulaşmak için bireyin birtakım davranışlar sergilemesidir (Moynihan ve Pandey, 2007).

İş motivasyonu ise bireyin hem kendi içinde hem de dışında meydana gelen bir dizi gücün işle ilgili davranışları başlatması ve bu davranışların yönünü, biçimini, yoğunluğunu, devamlılığını belirlemesi olarak açıklanmıştır (Donovan, 2009). Bireyler genel olarak kendi ihtiyaçlarını giderme konusunda istekli olabilir fakat çalıştıkları organizasyonda, oranın amaçlarını gerçekleştirme konusunda aynı isteği göstermeyebilir. İşte bu

noktada amacı gerçekleştirmek için iş motivasyonu devreye girmektedir (Oran, Güler ve Bilir, 2016). İş motivasyonu bakımından işin niteliği değerlendirildiğinde, çalışanlar değer verdikleri bir işe sahip olduklarında daha çok çalışmakta ve o organizasyonun hedeflerini gerçekleştirebilmek adına var olan güçleriyle mücadele etmektedirler.

İş Motivasyonu Üzerine Yapılan Çalışmalar

Yapılan literatür taraması neticesinde iş motivasyonu ile ilgili olan çalışmalardan bazıları aşağıda incelenmiştir.

Aksel ve Elma (2018) ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin motivasyon algıları ve okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları sergileme düzeyi yüksek bulunmuştur. Ayrıca dönüşümcü liderlik ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Um, Joo ve Her (2018)'de iyi oluş ve iş motivasyonu arasındaki ilişki üzerinde iş stresi ve ortaokul öğretmenlerinin liderlik algısının arabulucu etkisini incelemişlerdir. Sonuçlara göre iyi oluş ve iş motivasyonu üzerinde liderliğin arabulucu etkisi bulunmamaktadır. İyi oluş ve iş motivasyonu arasındaki ilişki üzerinde öğretmenlerin iş stresinin kısmen arabulucu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eyal ve Roth (2011)'de öğretmenlerin liderlik tarzlarının iş motivasyonları üzerinde önemli bir rol oynadığını iddia ederek Um, Joo ve Her (2018)'in bulgusundan farklı bir bulguya varmışlardır. Akman (2017)'de kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu ile örgütsel özdeşleşme algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iş motivasyonunda orta düzeyde, örgütsel özdeşleşmede ise yüksek düzeyde algı tespit edilmiştir. Ayrıca iş motivasyonu ile örgütsel özdeşleşme arasında pozitif yönde, düşük ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ertürk (2016)'de öğretmenlerin iş motivasyonuna yönelik algılarını ve iş motivasyonlarına yönelik algılarını cinsiyet, branş, yaş ve hizmet süresine göre araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının yüksek, dışsal motivasyon algılarının ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin içsel ve dışsal algıları cinsiyet ile kıdem değişkenlerinde anlamlı bir fark gösterirken, eğitim düzeyi değişkeni ise anlamlı bir fark göstermemektedir. Güçlü, Reçepoğlu ve Kılınç (2014)'de ilköğretim okullarının örgüt sağlığı düzeyi ile öğretmenlerin iş motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonucuna göre örgütsel sağlık ile iş motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Nie, Chua,

Yeung, Ryan ve Chan (2014) ise algılanan otonom desteğinin iş tatminini ve iş stresini doğrudan etkilediğini belirtmişlerdir. Santisi, Magnano, Hicky ve Ramaci (2014)'de öğretmede üst bilişsel stratejilerin kullanımı ile iş motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın sonucuna göre üst bilişsel stratejiler ve iş motivasyonu arasında pozitif bir ilişki vardır. Maharjan (2012)'da akademisyenlerin iş doyumları ile iş motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuca göre akademisyenlerin iş doyumları ile iş motivasyonları arasında pozitif bir ilişki vardır. Bakker ve Bal (2010)'da işe olan tutkunluğun iş motivasyonu üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu saptamıştır. Hakanen, Bakker ve Schaufeli (2006) ise tükenmişlik sendromunun öğretmenlerin işe olan motivasyonlarını azalttığını iddia etmiştir. Olorube (2006)'de Nijerya'daki öğretmenlerin performansları, motivasyonları ve işe memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin işe duydukları memnuniyet düzeyi, gerçekleştirdikleri performansa bağlıdır. Pelletier, Seguin-Levesque ve Legalt (2002)'de öğretmenlerin öğretim davranışları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin motivasyonları ne kadar yükselirse, öğretim becerileri de o kadar yüksek olur. Barnabe ve Burns (1994)'da iş motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin işlerini son derece iyi yaptıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öz Yetkinlik Algısı

Öz yetkinlik algısı ilk olarak Bandura (1977) tarafından ortaya atılmıştır. Bandura (1993) öz yetkinlik algısını, insanların bir şeyler üzerinde etki yaratabilecek gücüne, kapasitesine dair inancı olarak tanımlamıştır. Bandura (1993)'ya göre bireyin eylemlerini etkileyen öz yetkinlik algısı bireyin nasıl hissedebileceğini, nasıl düşünebileceğini ve nasıl davranabileceğini belirlemektedir. Yani, bireylerin ne yapacakları, bir hedefin peşinden gidip gitmeyecekleri, ne kadar mücadele edecekleri tamamen öz yetkinlik algılarına bağlıdır. Örneğin; öz yetkinlik algısı düşük olan bireyler gerekli yetenek ve donanıma sahip olsalar bile bazı durumları etkili biçimde yönetemeyebilir. Başka bir deyişle, birey hedefine ulaşacağına inanmazsa, karşısına çıkan engelleri aşma konusunda motivasyonu çok az olur. Böylelikle hedeflerini gerçekleştiremez. Öz yetkinlik algısı düşük olan bireylerin amaçlarına bağlılıkları kuvvetli değildir, kaygı ve stres yaşarlar, zor bir görevle karşılaştıklarında bunun sonucunu kişisel yetersizliklerine bağlayabilirler. Tam tersi biçimde öz yetkinlik algısı yüksek olan bireyler de geleceğe umutla bakmakta, amacı gerçekleştirmede isteklilik duymaktadır (Kaner, 2010).

Ayrıca öz yetkinliğe dair yargılar, kişiden kişiye değişen özel yargılardır. Bireyler kendi amaçlarını belirler ve gerçekleştirmiş oldukları davranışın sonuçları ile ilgili amaçlarını düzenler (Bandura, 1993). Yani kendi amaçlarını belirlerken ve bu amaçları gerçekleştirirken bir nevi kendisini motive de etmiş olabilir.

Öz Yetkinlik Algısının Bilgi Kaynakları

Bandura (1997) öz yetkinlik algısının bilgi kaynağı olarak dört kaynak ortaya atmıştır. Bu kaynaklar başarıyla tamamlanmış deneyimler, dolaylı deneyimler, sosyal ikna, fizyolojik ve duyuşsal durumlardır.

Başarıyla Tamamlanmış Deneyimler: Başarıyla tamamlanan deneyimler bireylerin kendi yaşantısında olduğundan, daha güçlü bir öz yetkinlik algısı oluşturmaktadır. Bu sebepten dolayı diğer bilgi kaynaklarına nazaran daha yüksek öneme sahiptir. Bireyin gerçekleştirdiği performansın başarılı olduğu düşüncesi öz yetkinlik algısını yükseltirken gelecekteki performansın başarısız olacağı düşüncesi de öz yetkinlik algısını azaltmaktadır (Demirel 2013: 21).

Dolaylı Deneyimler: Bireyler başkalarının başarılı performans sergilediğini gördüğünde kendisinin de benzer performansı sergileyeceğine dair bir inanç geliştirir. Başka insanların başarısızlıklarını görmek de bireylerin öz yetkinlik algısını olumsuz etkileyebilir. Rol model olarak seçilen birey başarılı sonuçlara ulaşırsa, gözlem yapan bireyin de öz yetkinlik algı düzeyi yükselebilir, modelin performansı zayıf olduğunda ise gözlem yapan bireyin öz yetkinlik algı düzeyi de düşmektedir (Milner ve Hoy, 2003).

Sosyal İkna: Eğer bireyler başarılı olmak için sahip olması gereken yeterliğe sahip olduğu konusunda ikna edilebilirse, başarıya ulaşmak için daha çok çaba göstermekte ve daha sabırlı davranmaktadır. Ters durumda da bireyin sahip olduğu yeteneği konusunda gerçeğe dayanmayan inançlar da olumsuz etkiye neden olabilir (Demirel, 2013: 22).

Fizyolojik ve Duyuşsal Kaynaklar: Fizyolojik ve duyuşsal kaynaklar bireyin yeteneklerine dair algısının oluşumunda kısmen de olsa etkili olabilmektedir. Çünkü bireyin hem ruhen hem bedenen kendini iyi hissetmesi, verilen bir görevi gerçekleştirebilme olasılığını arttırmaktadır. Bireyler depresyon ve kaygı durumlarını kişisel yetersizliklerinin işareti olarak yorumlar. Eğer birey bir sorumluluk veya görevde genel olarak başarı gösterirse bu onun kaygı seviyesini düşürüp, öz yetkinlik algısını da arttırabilmektedir (Larson ve Daniels, 1998).

Öz Yetkinlik Algısı Üzerine Yapılan Çalışmalar

Yapılan literatür taraması neticesinde öz yetkinlik algısı ile ilgili yapılan çalışmalardan bazıları aşağıda incelenmiştir.

Deveci ve Ergin (2018) öğretmenlerin algıladığı mesleki sosyal desteğin yönetim, aile ve öğrenciden algılanmasının, öğretmen yetkinliği alt boyutlarıyla olumlu yönde ilişki olduğunu; meslektaş desteğinin, öğretmenlik yetkinlik inancı ile ilişkili olmadığını bulmuştur. Ayrıca öğretmen mesleki yetkinlik inancının öğretmenin cinsiyetine, yaşına, eğitim durumuna, mezun olduğu bölüme göre fark yaratmadığını, özel eğitim hizmet süresinin ve öğretmenlik deneyiminin aile ile etkili iletişim boyutunda olumlu yönde fark yarattığını tespit etmiştir. Bellibas ve Liu (2017)'da öğretmenlerin öz yetkinlik algısı ile liderlik becerileri arasında anlamlı yönde pozitif bir ilişki olduğunu saptamıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin tecrübe, cinsiyet ve hizmet sürelerinin de öz yetkinlik algılarını önemli ölçüde etkilediğini vurgulamıştır. Tschannen-Moran ve Hoy (2007)'da öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin arttıkça öz yetkinlik algılarının arttığını iddia ederek Bellibas ve Liu (2017) ile benzer sonuca ulaşmışlardır. Klassen ve Chiu (2010)'da iş tecrübesine sahip öğretmenlerin öz yetkinlik alguları, iş stresleri ve iş tatminlikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin mesleki tecrübeleri arttıkça öz yetkinlik algılarını etkilemediğini tespit ederek Bellibas ve Liu (2017)'nin bulgularının tersi bir sonuca ulaşmışlardır. Ayrıca kadın öğretmenlerin daha fazla iş stresine ve daha az öz yetkinlik algı yönetimine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Genel olarak öğretmenlerin iş stresleri arttıkça öz yetkinlik algı yönetimlerinin ve iş tatminliklerinin azaldığını da vurgulamışlardır. Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone (2006)'de öğretmenlerin öz yetkinlik alguları, iş tatminleri ve öğrencinin akademik başarısı ilişkisini araştırmışlardır. Sonuca göre öğretmenlerin öz yetkinlik algısı, iş tatminini ve öğrencinin akademik başarısını etkilemektedir. Yağcı ve Aksoy (2015)'da müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterliklerinin cinsiyete ve akademik not ortalamalarına göre farklılaştığını belirterek Bellibas ve Liu (2017)'nin çalışmasıyla benzer sonuca varmışlardır. Ayrıca Yağcı ve Aksoy (2015) öğretmenlik öz yeterlik düzeyi katılımcıların annelerinin eğitim düzeyine göre farklılaştığını ve akademik öz yeterlikle öğretmenlik öz yeterliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu iddia etmiştir. Yorgancı ve Bozgeyikli (2016)'de sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik alguları ile örgütsel güven düzeyleri arasında tüm alt boyutlar açısından pozitif bir ilişki olduğunu saptamıştır. Nikoopour, Farsani, Tajbakhsh, Kiyare ve Hoda

(2012)'da İranlı öğretmenlerin duygusal zekâları ve öz yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçlara göre yüksek öz yetkinlik algısı olan öğretmenlerde duygusal zekâ seviyesi yüksektir. Öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, öğretmenlik yaptığı yıllar da öz yetkinlik algılarını ve duygusal zekâ seviyelerini etkilemektedir. Ayrıca uzun yıllar öğretmenlik yapan öğretmenlerin daha yüksek öz yetkinlik algısına ve duygusal zekâyâ sahip oldukları sonucuna varmışlardır. Bandura (2010)'da öğretmenlerin öz yetkinlik algılarının bilişsel, motivasyonel ve etkileşimsel gelişimlerini önemli ölçüde etkilediğini iddia etmiştir. Ayrıca öz yetkinlik algısının bu gelişimleri etkilemesiyle akademik başarı yönünden de katkı sunduğunu vurgulamıştır. Martins, Costa ve Onofre (2014)'de güçlü öz yetkinlik algısı olan öğretmenin hem öğrenciyle güçlü bir iletişim kurabildiğini hem de öğrenciler üzerinde disiplin uygulayabildiğini tespit etmiştir. Kurt ve Ekici (2013) ise öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretim süreci öz yeterlik algı düzeylerinin olumlu yönde değişmesinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretim süreci öz yeterlik algısının gelişmesinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna varmışlardır. Tella (2011)'da matematik öğretmenlerinin internet üzerinden ders anlattıklarında bu durumun onların öz yetkinliklerini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmayı ve bu ders biçiminin matematik eğitime olan olası etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Yaptığı araştırmanın sonucuna göre matematik öğretmenlerinin büyük bir kısmı internet üzerinden ders anlattıklarında yüksek seviyede öz yetkinlik algısına sahip olabilirler. Wang, Ertmer ve Newby (2014)'da sınıf ortamına teknolojisinin dâhil olmasıyla öğretmenlerin öz yetkinlik algılarının etkilenip etkilenmediğini araştırmışlardır. Çalışmanın sonucuna göre teknoloji entegrasyonu öğretmenlerin öz yetkinlik algısını etkilemektedir. Bu bulgu Tella (2011)'nın bulgusuyla kısmen örtüşmektedir. Shechtman, Levy ve Leichttenritt (2010)'de İsrail'de yaşam boyu öğrenme programında öğretmenlerin eğitim sürecindeki uygulamalarını araştırmışlardır. Yaşam boyu öğrenme programı, öğretmenlerin öğrencilerini iyi yönetebilmelerini sağlayan bir eğitim programıdır. Program yaşamdaki amacı belirleme, problem çözebilme, sağlık, kişisel ilişkiler gibi dört ana alana ayrılmaktadır. Programla eğitilen öğretmenler okulda genellikle grup formatına girmektedir. Grup eğitimi de ilişkileri etkilemektedir. Shechtman, Levy ve Leichttenritt (2010) iki yıl yaşam boyu öğrenme eğitimi alan öğretmenlerin öz yetkinlik algılarının

oldukça yüksek olduğu tespit etmişlerdir. Ayrıca eğitim programına tüm öğretmenlerin ihtiyacı olduğunu da vurgulamışlardır.

İş Motivasyonu ve Öz Yetkinlik Algısı Arasındaki İlişki

Sosyal öğrenme kuramına göre, bireyler kendi eylemlerini düzenleyerek ve inisiyatif kullanarak kendilerini şekillendirmektedir. Bireylerin ulaşmak istediği hedeflerin belirlenmesinde öz yetkinlik algıları etkili olmaktadır. Bireylerin kendi kabiliyetleri ile ilgili olarak geliştirmiş oldukları algı, daha sonradan onların öğrendikleri bilgi ve becerilerle neler yapabileceklerini tespit etmelerine yardım etmektedir. Bireylerin kendi kapasitelerine olan algıları, sahip oldukları bilgi ve becerilerle neleri yapabileceklerine göre şekillenmektedir. Öz yetkinlik algısı; bireylerin kendileri için koydukları hedefleri, bu hedeflere ulaşmak için ne kadar azim göstereceklerini, nasıl bir motivasyona sahip olacaklarını etkilemektedir (Çubukçu ve Girmen, 2007). Çünkü yüksek motivasyona sahip olan bireyler kendilerine daha fazla güvenir, zorluklarla mücadele eder. Ayrıca yüksek öz yetkinlik algısına sahip olurlar. Öz yetkinlik algısı ve iş motivasyonu arasındaki literatür çalışmaları incelendiğinde aşağıdaki çalışmalara ulaşılmaktadır.

Karakuyu ve Karakuyu (2016) “Motivasyon ve Öz Yeterliğin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerine (TPAB) Katkısı” isimli makalede sınıf öğretmeni adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerine motivasyon ve öz yeterlik değişkenlerinin katkısı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre motivasyonun sınıf öğretmeni adaylarının TPAB’ni tahmin etmede istatistiksel olarak anlamlı bir katkısı varken öz yeterliğin istatistiksel olarak anlamlı bir katkısı bulunmamaktadır.

Rodriguez, Pena, Valle, Pineiro ve Menendez (2014) “Öğretmen Öz Yeterliği ve Yüksek Öğretimde Öğrencilerin Duygusal ve Motive Edici Değişkenlerle İlişkisi” başlıklı makalede öğretmenlerin öz yetkinlik algılarının öğrencilerin başarı ve motivasyonlarını etkileyip etkilemediğini araştırmışlardır. Sonuçlara göre öğretmenlerde yüksek, orta ve düşük öz yetkinlik algısına ulaşılmıştır. Orta düzeyde öz yetkinlik algısına sahip olan öğretmenlerin daha çok öğrenci odaklı oldukları tespit edilmiştir. Öğretme konusunda da kendine çok güvenen öğretmenlerin öğrencilerinin çok fazla çalışmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca o öğrencilerin derse ilgisiz olduğu, düşük öz yetkinlik algısına sahip oldukları ve yüksek düzeyde anksiyete yaşadıkları saptanmıştır.

Akar (2008) “Öz Yeterlik İnancı ve İlk Okumaya Yazmaya Etkisi” başlıklı makalesinde okuma yazma etkinliklerinde kendisine ve yeteneğine

güvenen öğrencilerin daha fazla çaba harcadığını, daha ısrarcı olduğunu ve daha fazla başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle öz yeterlik hakkında bilgi sahibi olunması, öğrencilerin okuma yazma etkinliklerini motive etmede önemli görülmektedir.

Araştırmanın Metodolojisi

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı, yöntemi, deseni, araştırmanın evreni ve örneklemini, araştırmada kullanılan veri toplama tekniği ile kullanılan ölçekler hakkında açıklayıcı bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Amacı, Hipotezleri ve Modeli

Bu çalışmanın amacı Bandırma'daki öğretmenlerin iş motivasyonları ile öz yetkinlik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak ve daha sonra yapılacak olan çalışmalara katkı sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda Korelasyon ve Çoklu Regresyon analizleri yapılarak araştırmanın hipotezleri aşağıdaki gibi gösterilmiştir:

H₁: İş motivasyonu ile yönlendirme arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H₂: İş motivasyonu ile davranış yönetimi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H₃: İş motivasyonu ile öğretim becerisi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

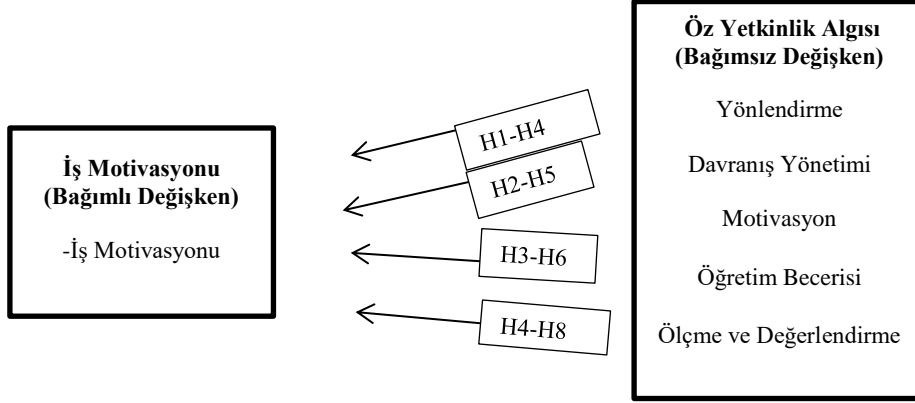
H₄: İş motivasyonu ile ölçme ve değerlendirme arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H₅: İş motivasyonu ile yönlendirme arasında anlamlı bir neden sonuç ilişkisi vardır.

H₆: İş motivasyonu ile davranış yönetimi arasında anlamlı bir neden sonuç ilişkisi vardır.

H₇: İş motivasyonu ile öğretim becerisi arasında anlamlı bir neden sonuç ilişkisi vardır.

H₈: İş motivasyonu ile ölçme ve değerlendirme arasında anlamlı bir neden sonuç ilişkisi vardır.



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

Modele göre iş motivasyonu değişkeni iş motivasyonu olmak üzere tek alt boyut olarak, öz yetkinlik algısı değişkeni ise yönlendirme, davranış yönetimi, motivasyon, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme olmak üzere 5 alt boyut olarak değerlendirilmiştir. Oluşturulan modelde öğretmenlerin iş motivasyonları ile öz yetkinlik algıları arasındaki ilişkinin varlığı sorgulanmakta olup, öz yetkinlik algısı bağımsız değişken, iş motivasyonu ise bağımlı değişken olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Yapılan bu çalışma yöntem açısından Nicel bir araştırmadır. Nicel araştırmalar sayısal veriler kullanarak, kesin ve genellenebilir sonuçlara ulaşmayı hedefleyen araştırmalardır. Bu tür araştırmalarda ölçümler tekrarlanabilir ve nesnellik ön plana çıkmaktadır. Burada genellikle sayısal veriler toplanmakta, istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz gerçekleştirilmekte ve kesin olduğu kabul edilen sonuçlara ulaşılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2017: 102-103).

Bu çalışma Nicel araştırma desenlerinden tarama araştırmasıdır. Tarama araştırması, kişilerin belirli konulardaki tutum, inanç, görüş, davranış, beklenti ve özelliklerini anketler yardımıyla tespit etmeyi amaçlayan araştırmalardır. Tarama araştırmalarında, anketlerde hangi soru/maddelerin olacağı ve bunların doğru bir şekilde tespit edilmesi oldukça önemlidir (Gürbüz ve Şahin, 2017: 105-106).

Evren ve Örneklem

Araştırma bulgularının genellendiği ve içerisinden araştırma örnekleminin seçildiği en büyük grup evren, belirli bir evrendeki birimler arasından sistematik bir şekilde seçilen ve evreni temsil ettiği kabul edilen daha küçük küme ise örneklem olarak tanımlanmaktadır (Gürbüz ve Şahin,

2017: 125). Bu tanımlar ışığında araştırmanın evrenini Bandırma ilçesinde kamu ve özel okullarda görev yapan ilk ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini de ulaştırılan anket formuna geri dönüş yapan 169 öğretmen oluşturmaktadır. Anket formu kolayda örnekleme yöntemi ile öğretmenlere ulaştırılmıştır. Çünkü anket formu kamu ve özel ilk ve ortaokullara gidilerek öğretmenlere yaptırılmıştır. Çalışmanın yapıldığı dönemde (15.09.2018-10.03.2019) fiili olarak ulaştırılan 380 anketten 169 tanesi analize alınmıştır. Örneklem, evrenin %44,47'sine karşılık gelmektedir.

Araştırmaya katılan 169 öğretmenin demografik özellikleri cinsiyet, yaş grubu, çalışılan kurum, eğitim durumu ve çalışma süresi şeklinde olmak üzere beş başlık altında incelenmiştir. Demografik değişkenlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Demografik Değişkenlere İlişkin Bilgiler

Değişken		Sayı	%	Değişken		Sayı	%
Cinsiyet	Kadın	83	47,7	Çalışılan Kurum	Kamu	51	29,3
	Erkek	86	49,4		Özel	118	67,8
Yaş Grubu	25 ve altı	55	31,6	Eğitim Durumu	Lisans	137	78,7
	26-35	30	17,25		Lisansüstü	32	18,4
Yaş Grubu	36-45	30	17,25	Çalışma Süresi	1-5 yıl	84	49,7
	46-55	32	19		6-10 yıl	31	18,34
	56 ve üstü	22	13		11-15 yıl	20	11,83
					16-20 yıl	31	18,34
					21 ve üstü	13	2
TOPLAM		169	100	TOPLAM		169	100

Tablo 1'de sunulan verilere göre örnekleme oluşturan 169 öğretmenin %47,7'sinin kadın, % 49,4'ünün erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların %31,6'sının 25 yaşın altında, %17,25'inin 26-35 yaş aralığında, %17,25'inin 36-45 yaş aralığında, %19'unun 46-55 yaş aralığında ve %13'ünün 56 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir. Katılımcıların %29,3'ü kamuda, %67,8'i ise özel okulda öğretmenlik yapmaktadır. Katılımcıların eğitim durumuna bakıldığında %78,7'si lisans mezunu, %18,4'ü lisansüstü mezundur. Okuldaki çalışma sürelerine göre katılımcıların %49,7'sinin 1-5 yıl arası, %18,34'ünün 6-10 yıl arası, %11,83'ünün 11-15 yıl arası, %18,34'ünün 16-20 yıl arası, %2'sinin 21 yıl ve üstünde çalıştığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Araştırmada veriler yüz yüze anket yöntemiyle elde edilmiştir. Anketler %95 güven düzeyinde değerlendirmeye alınmıştır. Anket formu üç bölümden meydana gelmektedir. İlk bölüm öğretmenlerin öz yetkinlik algılarını ölçmek için Öğretmen Yetkinlik Ölçeğinden oluşmaktadır. Öğretmen Yetkinlik Ölçeği Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş olup, Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılarak Akıncı (2017) 'nin doktora tezindeki ifadelerin aynısı kullanılmıştır. Ölçek 24 madde ve 5 boyuttan meydana gelmektedir. Bu boyutlar yönlendirme, davranış yönetimi, motivasyon, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirmedir. İkinci bölüm öğretmenlerin iş motivasyonu algılarını ölçmek için İş Motivasyonu Ölçeğinden oluşmaktadır. Bu bölümde kullanılan ölçek Aksoy (2006) tarafından geliştirilmiş ve Dalkıran (2018) tarafından eğitim kurumlarına uygulanmıştır. Ölçek toplamda 18 maddeden ve tek boyuttan meydana gelmektedir. Her iki ölçeğin soruları beşli Likert tipi şeklinde (Kesinlikle katılmıyorum=1, Katılmıyorum=2, Kararsızım=3, Katılıyorum=4, Kesinlikle katılıyorum=5) hazırlanmıştır. Anket formunun üçüncü bölümünde de katılımcıların sosyo-demografik özellikleriyle ilgili sorular yer almaktadır.

Katılımcılara sorulmuş olan soruların kaç değişik boyutta algılandığını ve toplam veri setinin kaç alt boyuttan oluştuğunu bulmak için faktör analizi uygulaması yapılmıştır. Faktör analizi yapabilmenin ön şartı, değişkenler arasında belli bir oranda korelasyon bulunmasıdır. Bartlett Küresellik testi değişkenler arasında yeterli oranda ilişki olup olmadığını göstermektedir. Bartlett Küresellik testinin p değeri 0,05 anlamlılık derecesinden düşük olduğunda değişkenler arasında faktör analizi yapmak için yeterli düzeyde bir ilişki olduğu anlamına gelmektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2016: 79). Bu çalışma için de yapılan Bartlett Küresellik testi sonucunda öz yetkinlik algısı değişkeninin p değeri 0,000 olduğundan faktör analiz yapılmaya uygun görülmüştür. Yine faktör analizi yapabilmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örnekleme yeterliliğinin de en az 0,50 olması gerekmektedir. Öz Yetkinlik Algısı değişkenini KMO değeri 0,740 olduğundan değişkenin faktör analizine uygunluğu iyi seviyededir. Measures of Sampling Adequacy (MSA) da tek tek her bir sorunun faktör analizine uygunluğunu ölçer. Bu değerler 0,50'den az olduğunda bu soru analizden çıkarılır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2016: 81). Öz Yetkinlik Algısı değişkenindeki soruların MSA değerlerinde 0,50'nin altında olan 8, 10, 14, 15, 16, 17 ve 24. sorular analizden çıkarılmıştır. Aşağıda Tablo 2'de Öz

Yetkinlik Algısı değişkeninin faktör analizi sonuçları ve Cronbach Alfa değerleri gösterilmektedir.

Tablo 2. Öz Yetkinlik Algısı Değişkeninin Faktör Ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Faktör Adı	Maddeler	Faktör Ağırlıkları	Açıklayıcılık	Güvenilirlik
Yönlendirme	-Disiplinsiz bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini anlayabilirim.	0,974	%33,74	0,74
	-Öğrencilerimin eleştirel düşüncelerine katkı sağlayabilirim.	0,974		
	-Sınıfta düzeni bozucu davranışları kontrol altına alabilirim.	0,974		
	-İlgi düzeyi düşük olan öğrencileri motive edebilirim.	0,926		
	-Öğrencilere ondan beklenen davranışın ne olduğunu onun anlayabileceği şekilde anlatabilirim.	0,906		
Davranış Yönetimi	-Öğrencileri verilen görevi başarabileceklerine inandırabilirim.	0,880	%21,50	0,78
	-Öğrencilerin zor soruları karşısında onlara doyurucu cevaplar verebilirim.	0,810		
	-Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerine yardımcı olabilirim.	0,710		
Motivasyon	-Soru sorma becerisine sahibim.	0,960	%19,46	0,76
	-Öğrencilerin yaratıcılıklarını güçlendirebilirim.	0,960		
Öğretim Becerisi	-Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilirim.	0,774	%15,57	0,79
	-Başarısız öğrencinin anlama kapasitesini geliştirebilirim.	0,536		
	-Farklı ölçme ve değerlendirme stratejilerini kullanabilirim.	0,684		
Ölçme ve Değerlendirme	-Yaramaz öğrencilerin dersi kaynatmalarını önleyebilirim.	0,940	%9,72	0,78
	-Öğrencilerin kafası karıştığında alternatif bir açıklama yapabilirim.	0,940		
	-Çocuklarının okul başarılarını arttırabilmede velilere yardımcı olabilirim.	0,790		
	-Sınıfta alternatif öğretim becerilerini iyi uygulam.	0,780		
KMO: 0,740		p: 0,000	Toplam	
Cronbach Alfa: 0,78				
Varyans: %81		sd: 256		

Tabloya göre ölçeğin 7 maddesi ilk faktörü oluşturmakta ve toplam varyansın %33,74'ünü açıklamaktadır. Öğretmenin öğrencilerin eğitim amaçlarına yönlendirmesini kapsadığı için “Yönlendirme” olarak isimlendirilmiştir. İlk faktörün Cronbach Alfa değeri 0,74 bulunmuştur. İkinci faktör 2 maddeden oluşmaktadır ve toplam varyansın %21,50'sini açıklamaktadır. Öğrencilerin öğretim ortamında öğrenmelerini engelleyen davranışlarını yönetmeyi içerdiği için “Davranış Yönetimi” olarak adlandırılmıştır. İkinci faktörün Cronbach Alfa değeri 0,78 olarak bulunmuştur. Üçüncü faktör 3 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %19,46'sını açıklamaktadır. Öğretmenin öğrencilerini öğrenme faaliyetlerine yönelik isteklendirmesini içerdiğinden “Motivasyon” olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktörün Cronbach Alfa sonucu 0,76 olarak belirlenmiştir. Dördüncü faktör de 3 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %15,57'sini açıklamaktadır. Öğrencileri öğretim hedeflerine ulaştırmaya yönelik etkinlikleri kapsadığından “Öğretim Becerisi” olarak adlandırılmıştır. Dördüncü faktörün Cronbach Alfa sonucu da 0,79 olarak bulunmuştur. Beşinci faktör de 2 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %9,72'sini açıklamaktadır. Öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşma durumlarını belirleyebilme etkinliklerini kapsadığından “Ölçme ve Değerlendirme” olarak adlandırılmıştır. Beşinci faktörün Cronbach Alfa sonucu da 0,78 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise 0,78 bulunmuştur.

İş motivasyonu değişkeninin kaç tane alt boyuttan oluştuğunu bulmak için de faktör analizi yapılmaya karar verilmiştir. Faktör analizi yapabilmenin ön şartı değişkenler arasında belli bir korelasyon olması gerektiği için Bartlett Küresellik testi yapılmıştır. Bartlett Küresellik testi sonucu İş Motivasyonu değişkeninin p değeri 0,000 olduğundan analiz yapmaya uygundur. İş Motivasyonu değişkeninin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örnekleme yeterliliği de 0,960 olduğu saptanmıştır. Bu oran da faktör analizi yapmak için oldukça iyi bir seviyedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2016: 80). İş Motivasyonu değişkeninin MSA değerlerinde 0,50'nin altında olan soru bulunmamaktadır. Bu nedenle faktör analizine bütün sorular dâhil edilmiştir. Aşağıda Tablo 3'te İş Motivasyonu değişkeninin faktör analizi sonuçları ve Cronbach Alfa değerleri gösterilmektedir.

Tablo 3. İş Motivasyonu Değişkeninin Faktör Ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Faktör Adı	Maddeler	Faktör Ağırlıkları	Açıklayıcılık	Güvenilirlik		
İş Motivasyonu	-Bu kurumda çalışıyor olmaktan memnunum.	0,726	%49,82	0,92		
	-Tatil ve izin sürelerinden memnunum.	0,741				
	-Görev nedeniyle toplumda duyduğum saygınlıktan memnunum.	0,651				
	-Okulumdaki fiziksel çalışma ortamından memnunum.	0,782				
	-İş arkadaşlarımla olan uyumumdan memnunum.	0,727				
	-Ek ücret sisteminden memnunum.	0,653				
	-Takdir edilmem ve duyduğum başarı hissinden memnunum.	0,706				
	-Kurumumdaki performans değerlendirme sisteminden memnunum.	0,783				
	-Denetim altında tutulma derecemden memnunum.	0,771				
	-Kendi yöntemlerimi kullanma ve karar alma derecemden memnunum.	0,635				
	-Kurumun bana sağladığı kazançtan memnunum.	0,672				
	-Yöneticiler arasındaki uyumdan memnunum.	0,611				
	-Mesleki eğitim ve geliştirme imkânlarından memnunum.	0,775				
	-Çalışma saatlerinden memnunum.	0,594				
	-Yaratıcılığımı kullanabilme derecemden memnunum.	0,582				
	-Ekip çalışmasına verilen önemden memnunum.	0,747				
	-Verilen sorumluluk miktarından memnunum.	0,686				
	-Yapılan sosyal aktivitelerden memnunum.	0,715				
	KMO: 0,960 p: 0,000				Toplam	
	Cronbach Alfa: 0,92					
Varyans: %92		sd: 180				

Tabloya göre ölçeğin bütün maddeleri tek bir faktörü oluşturmakta ve toplam varyansın %49,82'sini açıklamaktadır. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa katsayısı ise 0,92 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle Korelasyon analizi sonuçları paylaşılmış ardından da Çoklu Regresyon analizlerine ait bulgular sunulmuştur.

Öz Yetkinlik Algısı ve İş Motivasyonu Arasındaki İlişki

İş motivasyonu ile öz yetkinlik algısının alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını anlamak için Korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizine ait sonuçlar Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Sonucu

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. İş Motivasyonu	1				
2. Yönlendirme	-,024	1			
3. Davranış Yönetimi	-,175*	-,297**	1		
4. Öğretim Becerisi	-,336**	,157*	,309*	1	
5. Ölçme ve Değerlendirme	-,296**	,722**	-,547**	,646**	1
n= 169	$p^* < 0,05$	$p^{**} < 0,01$			

Tablo 4'te sunulan analiz sonuçlarına göre iş motivasyonu ile yönlendirme arasında negatif yönlü ancak anlamlı bir ilişki bulunamamaktadır ($r = -0,24$; $p > 0,05$). Bu sonuca göre H_1 hipotezi reddedilmektedir. İş motivasyonu ile davranış yönetimi, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = -0,175$; $p < 0,01$, $r = -0,336$, $r = -0,296$; $p < 0,05$). Bu sonuca göre H_2 , H_3 , H_4 hipotezleri kabul edilmektedir.

Öz Yetkinlik Algısının Alt Boyutları Açısından İş Motivasyonu Faaliyetlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerinde bir etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yönlendirme, davranış yönetimi, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme boyutlarının iş motivasyonu ile ilişkisini tespit etmek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Çoklu Regresyon Analizi Sonucu

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	p	Tolerans	VIF
İş Motivasyonu	Yönlendirme	-,013	0,42	-,024	-3,04	,761	,293	3,41
	Davranış Yönetimi	-,119	0,52	-,175	-2,29	,023	,651	1,53
	Öğretim Becerisi	-,128	0,28	-,336	-4,61	,000	,366	2,73
	Ölçme ve Değerlendirme	-,108	0,27	-,296	-4,00	,000	,245	6,88

F= 4,55 Düzeltilmiş R²= ,065 R²= ,075 Tahmini Standart Hata= 0,4085 Anlamlılık Düzeyi=,000

Tablo 5 incelendiğinde VIF değerlerinden en yüksek olanının 6,88 olduğu görülmektedir. Tüm VIF değerleri 10'dan küçük olduğu için çoklu bağıntının olmadığına karar verilebilir. Çoklu bağıntının olmaması çoklu regresyon analizi yapabilmeyen önemli bir koşuldur (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2016: 167). Tabloya göre yönlendirme alt boyutunun ($p>0,05$) açıklayıcılık seviyesi tespit edilemediğinden H_5 hipotezi reddedilmiştir. Fakat iş motivasyonu davranış yönetimi alt boyutunu $\beta = -,119$ seviyesinde açıkladığı bulunarak ($p=0,023<0,05$) H_6 hipotezi; öğretim becerisi alt boyutunu $\beta = -,128$ seviyesinde açıkladığı tespit edilerek ($p=0,000<0,05$) H_7 hipotezi; ölçme ve değerlendirme alt boyutu $\beta = -,108$ seviyesinde açıkladığı bulunarak ($p=0,000<0,05$) H_8 hipotezi kabul edilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Bandırma'daki kamu ilkokulu ve özel ilkokul ile ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öz yetkinlik algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun için korelasyon ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda iş motivasyonu ile davranış yönetimi, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme

alt boyutları arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Yoleri (2018)'de öğretmenlerin iş motivasyonları ile sınıf içerisindeki öğrencilerin davranışlarının yönetimi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Van den Berg, Bakker ve Ten Cate (2013) de iş motivasyonunun öğretim becerisini kısmen etkilediğini iddia etmiştir. Akhan ve Sönmez (2018)'de sosyal bilgiler öğretmenlerinin iş motivasyonları ile öğretim becerileri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu iddia ederek söz konusu çalışmanın sonuçlarıyla benzer sonuca ulaşmışlardır. Çoklu regresyon analizi sonucunda da iş motivasyonu ile davranış yönetimi, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı bir neden sonuç ilişkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Mevcut araştırmada öğretmenler; disiplinsiz bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini anlayabildiklerini, öğrencilerin eleştirel düşüncelerine katkı sağlayabildiklerini, sınıfta düzeni bozucu davranışları kontrol altına alabildiklerini, ilgisiz öğrencileri motive edebildiklerini, öğrencilerin zor soruları karşısında onlara tatmin edici cevaplar verebildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin öğrenmeye değer vermeye yardımcı olabildiklerini, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve anlama kapasitelerini geliştirebileceklerini iddia etmişlerdir. Bir öğrenci dersi kaynatmak istediğinde bu durumun önüne geçebildiklerini, onlara iyi bir açıklama yapabileceklerini de belirtmişlerdir. Son olarak öğrencilerin okul başarısını arttırabilmek için öğretmenlerin velilere yardımcı olacağı sonucuna da ulaşılmıştır. Yapılan kapsamlı literatür taraması neticesinde Rienties ve Rivers (2014) gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini anlayabildiklerini, onlarla empati kurabildiklerini bulmuşlardır. Anim (2017)'de gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin kendilerini öğrencilerinin yerine koyabildiklerini tespit etmiştir. Palavan, Gemalmaz ve Kurtoğlu (2015) sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebildiklerini belirtmişlerdir. Öner (2003)'de yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıfta kurallara uymayan öğrencileri kontrol altına alabildiklerini vurgulamıştır. Mercier ve Higgins (2014)'de öğretmenlerin öğrencileri kontrol altına alabildiklerini ifade etmiştir. Maulana, Opdenakker ve Bosker (2016)'de öğretmenlerin, öğrencinin motivasyonunu artırabildiğini tespit etmiştir. Chiu (1999), Snopce ve Alija (2018)'da öğrencinin motivasyonunun artmasında öğretmenin önemli bir rolü olduğunu belirtmişlerdir. Özel ve Bayındır (2015) ise sınıf öğretmenlerinin, öğrencinin yaratıcılığının gelişmesine katkıda bulduklarını ortaya atmıştır. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010)'da öğrencilerin daha başarılı olabilmesi için

öğretmenlerin velilere yardımcı olacağını iddia ederek yapılan bu çalışma ile benzer neticelere ulaşılmıştır.

Ayrıca Bandırma'daki ilk ve ortaokulların yöneticileri arasında herhangi bir sorun olmadığı, kurumun öğretmene kendi yöntemlerini kullanmasına izin verdiği, kurumların iyi bir performans değerlendirme sisteminin olduğu, ek ücret ve izin sürelerinden memnun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin çalışma saatlerinden memnun olmadığı, ekip çalışmasına çok fazla önem verilmediği, sorumluluk miktarının çok fazla olduğu ve gerçekleşen sosyal aktivitelerin az olduğu tespit edilmiştir. Başaran (2001) yürüttüğü çalışmada İzmir İl Merkezi'ndeki öğretmenlerin çalışma saatlerinden memnun olmadığını, Çetin ve Yaman (2004)'da Sakarya'daki ilk ve ortaokullarda ekip çalışmasına çok fazla önem verilmediğini tespit ederek mevcut çalışma ile benzer sonuçlara varılmıştır. Bunun için okullara; çalışma saatlerinin esnetilmesi, sorumluluk miktarının azaltılması, ekip çalışmalarının ve sosyal aktivitelerin artırılması önerilmektedir. Çalışmanın yalnızca Bandırma ilçesi sınırları içerisinde ve 169 öğretmen ile yapılması bir kısıttır. Bundan sonraki çalışmalarda araştırmanın farklı sektör ve farklı meslek grupları ile incelenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Akar, C. (2008). Öz yeterlik inancı ve ilk okumaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Akhan, N.E. & Sönmez, N. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel eğitim öğrencilerine yönelik özel alan yeterlilikleri. *I. Uluslararası İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Kongresi*, 23-25 Kasım.
- Akinci, T. (2017). Lise öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algılarının öğretmen liderliği ve öz yetkinliklerine etkisi (Yayınlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akman, Y. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre iş motivasyonu ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 71-88.
- Aksoy, H. (2006). Örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisi (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksel, N. & Cevat, E. (2018). Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1252-1268.
- Anim, S.K. (2017). An analysis of business professors' and their students' perceptions of excellence in teaching at a business school: Empirical evidence from New England (Doctoral thesis). Southern New Hampshire University, New Hampshire.

- Bakker, A.B. & Bal, M.P. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189-206.
- Baloğlu, N. & Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 571-606.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy In cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control, New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2010). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Barnabe, C. & Burns, M. (1994). Teachers' job characteristics and motivation. *Educational Research*, 36(2), 171-185.
- Başaran, I. (2001). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(1), 41-53.
- Bellibas, M. S. & Liu, Y. (2017). Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 49-69.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P.S. (2010). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study of the school level. *Journal of School Psychology*, 44(2006), 473-490.
- Chiu, M.M. (1999). Teacher effects on student motivation during cooperative learning: Activity level, intervention level and case study analyses. *Educational Research Journal*, 14(2), 229-252.
- Çetin, M.Ö. & Yaman, E. (2004). Kaliteli okullarda etkin yönetim anlayışının bir göstergesi: Takım çalışmaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(19), 43-54.
- Çevik, A. & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.
- Çubukçu, Z. & Girmen, P.(2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(11), 1-18.
- Dalkıran, M.(2018). Değişim yönetimi bakımından incelenen 4+4+4 eğitim sisteminin öğretmenlerin iş motivasyonu ile ilişkisi (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Demirel, Y. (2013). Psikolojik danışman öz yetkinlik ölçeğinin hazırlanması (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Deveci, M. & Ergin, D. Y. (2018). Özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin algıladıkları mesleki sosyal destek ve mesleki yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Asya Öğretim Dergisi*, 6(2), 18-39.
- Dolly G. & Carroll I. (2005). The effect of classroom simulation on nursing students' self-efficacy related to health teaching. *Journal of Nursing Education*, 44(7), 310-314.
- Donovan, J.J. (2009). *İş Motivasyonu, Endüstri, İş ve Örgüt Psikolojisi El Kitabı*, Ankara: Literatür Yayıncılık.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E.S. & Çinko, M.(2016). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*, 6. Basım, Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Eyal, O. & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M. & Donnelly, J. H. (1988). *Organizations: behavior structure processes*, Illinois: BPI-IRWIN.
- Güçlü, N., Reçepoğlu, E. & Kılınç, A.Ç. (2014). İlköğretim okullarının örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişki, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 140-156.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B. & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. & Küçük, E.(2010). Yönetici denetimi algısının öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyine etkisi: Bir path analizi çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 417-437.
- Klassen, R.M. & Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Karakuyu, Y. & Karakuyu, A. (2016). Motivasyon ve öz-yeterliğin sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine (TPAB) katkısı. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 89-100.
- Kurt, H. & Ekici, G. (2013). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretim süreci öz-yeterlik algısına etkisi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1157-1172.

- Larson, L. M. & Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26, 179-218.
- Maharjan, S. (2012). Association between work motivation and job satisfaction of college teachers. *Administration and Management Review*, 24(2), 45-55.
- Martins, M., Costa, J. & Onofre, M. (2015). Practicum experiences as sources of Pre-service teachers' self-efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 38(2), 263-279.
- Maulana, R., Opdenakker, M.C. & Bosker, R. (2016). Teachers' instructional behaviors as important predictors of academic motivation: changes and links across the school. *Learning and Individual Differences*, 50, 147-156.
- Milner, H. R. & Hoy, A. W. (2003). A case study of an African American teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19, 263-276.
- Mercier, E. & Higgins, S. (2014). Creating joint representations of collaborative problem solving with multi-touch technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(6), 497-510.
- Moynihan, D. P. & Pandey, S. J. (2007). Finding workable levers over work motivation: Comparing job satisfaction, job involvement, and organizational commitment. *Administration & Society*, 39(7), 803-832.
- Nie, Y., Chua, B.L., Yeung, A.S., Ryan, R.M. & Chan, W.Y.(2014). The importance of autonomy support and the mediating role of work motivation for well-being: Testing self-determination theory in a Chinese work organization". *International Journal of Psychology*, 50(4), 245-255.
- Nikoopour, J., Farsani, M. A., Tajbakhsh, M., Kiyai, S. & Hoda, S. (2012). The relationship between trait emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers,. *Journal of Language Teaching & Research*, 3(6), 100-109.
- Ololube, N.P. (2006). Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: an assessment. *Online Submission*, 1-19.
- Oran, F.C., Güler, S.B. & Bilir, P.(2016). İş motivasyonunun örgütsel bağlılığa olan etkisinin incelenmesi: Sultangazi/İstanbul İlköğretim Okullarında bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 236-252.
- Öner, B. (2003). Sınıfta kurallara uymayan öğrenci davranışları, *Eğitim Dergisi*, Sayı 2.
- Özel, A. & Bayındır, N. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde yaratıcılığı geliştirmeye yönelik öğretimsel davranışları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2015), 348-358.
- Palavan, Ö., Gemalmaz, N. & Kurtoglu, D. (2015). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine ve eleştirel düşünme becerisinin

geliştirilmesine yönelik görüşleri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 16-49.

- Pelletier, L.G., Seguin-Levesque, C. & Legalt, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196.
- Rienties, B. & Rivers, B.A. (2014). Measuring and understanding learner emotions: Evidence and prospects. *Learning Analytics Review*, 1(1), 1-27.
- Rorriquez, S., Fernandez, B. R., Pena, R. B., Valle, A., Pineiro, I. & Menendez, R. C. (2014). Teacher self-efficacy and Its relationship with students' affective and motivational variables in higher education. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 107-120.
- Santisi, G., Magnano, P., Hicky, Z. ve Ramaci, T. (2014). Metacognitive strategies and work motivation in teachers: An empirical study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1227-1231.
- Shechtman, Z., Levy, M. & Leichttenritt, J. (2005). Impact of life skills training on teachers' perceived environment and self-efficacy. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 144-155.
- Snopce, H. & Alija, S. (2018). Student satisfaction, needs, learning outcome and motivation: A case study approach at a see university. *The Euroasia Proceedings of Educational & Social Sciences*, 10, 197-202.
- Tella, A. (2011). An assessment of mathematics teachers' Internet self-efficacy: Implications on teachers' delivery of mathematics instruction. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. 42(2), 155-174.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A.W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Um, B., Joo, H. & Her, D. (2018). The relationship between elementary school teachers' work motivation and well-being: The mediating effects of principal leadership and work stress. *International Journal of Social Science Studies*, 6(12), 67-78.
- Wang, L., Ertmer, P.A. & Newby, T.J. (2014). Increasing preservice teachers' self-efficacy beliefs for technology intergration. *Journal of Research on Technology in Education*, 36, 231-250.
- Van den Berg, B.A.M., Bakker, A.B. & Ten Cate, T.J. (2013). Key factors in work engagement and job motivation of teaching faculty at a university medical centre. *Perspective on Medical Education*, 2(5-6), 264-275.

- Yağcı, U. & Aksoy, V. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleriyle öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 84-104.
- Yoleri, S. (2018). Birinci sınıf öğretmenlerinin sınıflarında gözlemledikleri istenmeyen öğrenci davranışlarının belirlenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 15(4), 2602-2613.
- Yorgancı, A. E. & Bozgeyikli, H. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algılarıyla örgütsel güven algılarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 47-79.



ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAKIŞ AÇISIYLA TÜRKİYE'NİN COĞRAFI KONUMUNUN İNCELENMESİ

Investigation of Turkey's Geographical Location from the Teacher Candidates' Point of View

Dr. Öğr. Üyesi Yavuz DEĞİRMENCI

Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi-Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü




ydegirmenci@bayburt.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0003-3417-1775>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-Journal of Ağrı İbrahim Çeçen University Social Sciences Institute AİCUSBED 5/2 Ekim/Oktober 2019 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	01.07.2019
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	30.07.2019
Sayfa- <i>Pages</i> : 91-110	 https://doi.org/10.31463/aicusbed.584902



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

This article was checked by

 iThenticate



ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAKIŞ AÇISIYLA TÜRKİYE'NİN COĞRAFI KONUMUNUN İNCELENMESİ

Investigation of Turkey's Geographical Location from the Teacher
Candidates' Point of View

Yavuz DEĞİRMENCI

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının bakış açısıyla Türkiye'nin coğrafi konumunu incelemektir. Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde, sınıf ve sosyal bilgiler eğitimi bölümlerinde öğrenim gören, 128'i kadın ve 52'si erkek olmak üzere toplam 180 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma, Türkiye'nin coğrafi konumunun önemini, avantajları ve dezavantajlarını ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemine uygun olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunun araştırma konusu ile ilgili görüş ve düşünceleri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; katılımcıların büyük bir çoğunluğu coğrafi konumu bir ülke için önemli görürken, Türkiye'nin bulunmuş olduğu coğrafi konumun da ülkeye hem avantajlarının hem de dezavantajlarının olduğunu dile getirmişlerdir. Avantajları arasında üç tarafının denizlerle çevrili olması, kıtalar arasında geçiş güzergâhında yer alması, iklim ve bitki örtüsü çeşitliliğine ve önemli boğazlara sahip olması gibi nedenleri belirtirken, çıkar çatışmalarının çok yaşandığı bir konumda olmamız, sınır komşularımızla olan mevcut durum, çeşitli tehditlere açık olmak ve Ortadoğu ülkelerine olan yakınlığımızı dezavantaj olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Konum, Coğrafi Konum, Türkiye'nin Coğrafi Konumu, Öğretmen Adayı

Abstract

The aim of this study is to examine the geographical location of Turkey from perspective of classroom and social studies teacher candidates. The study was carried out with 180 teacher candidates, 128 female and 52 male, studying in the classroom teaching and social studies education departments of a state university's education faculty in the spring semester of 2018-2019 academic year. The research

was designed in accordance with the qualitative research method in order to demonstrate the importance, advantages and disadvantages of the geographical location of Turkey. The opinions of the study group were collected through a semi-structured interview form and content analysis technique was used in the analysis of the data. The majority of participants stated that geographical location is important for a country. And also they stated that there are both advantages and disadvantages of the geographical location of Turkey. While the participants stated the advantages such as being surrounded by seas on three sides, being on the transit route between the continents, having diversity of climate and vegetation and having important straits, they considered being in a position where conflicts of interest are experienced, the current situation with border neighbors, being open to various threats and proximity to Middle Eastern countries as disadvantages of our geographical location.

Keywords: Location, Geographical Location, Geographic Location of Turkey, Teacher Candidate

Giriş

Coğrafya biliminin araştırma konusunu oluşturan beş ana araştırma alanından biri olan konum (lokasyon) (Akengin, 2010: 94), öznel veya nesnel varlıkların konuşlandığı yer (Doğanay, 2017: 305) veya bir yerleşme yerinin, bölge, ülke veya yeryüzünün herhangi bir bölümünün enlem ve boylamlarıyla belirtilen yeri (İzbirak, 1986: 213; Sanır, 2000: 178; Günel, 2008: 114; Doğanay, 2017: 305) olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle bir yerin diğer yerlere göre durumu (Akengin, 2015:1) olarak belirtilen konum, bir ülkenin veya bir kara parçasının dünya üzerindeki yerine denir (Özey, 2004: 34). Coğrafyada özellikle siyasi coğrafya alanında önemli bir yere sahip olan konum söz konusu olduğunda matematik konum, özel konum ve coğrafi konum gibi sınıflamalar akla gelir (Akengin, 2010: 95). Konum belirlemede enlem (paralel) ve boylam (meridyen) gibi sayısal veriler kullanılıyorsa matematik konum, sayısal veriler dışında bazı özel nitelikler göz önünde tutularak konum belirlenmeye çalışılıyorsa özel konum, dünya üzerindeki bir yer hem matematik hem de özel konuma göre inceleniyorsa buna coğrafi konum denir (Özey, 2004: 34; Günel, 2008: 114; Akengin, 2010: 95; Güner, 2014: 1).

Konum veya konumla birlikte coğrafi konum her bir ülke için çok önemlidir. Konum özellikle bir evin adresine benzer. Bir insanın kimliği veya evin adresi ne kadar önemli ise bir ülkenin konumu da o kadar önemlidir (Özey, 2004: 34). Örneğin matematik konum açısından bir ülkenin ekvator veya kutup bölgesinde yer alması başta o ülkenin elverişsiz iklim kuşağında

yer almasına neden olmakta ve o ülkeyi çeşitli açılardan olumsuz olarak etkilemektedir. Bununla birlikte özel konumun da ülkeler adına olumlu ve olumsuz etkileri olduğu açıktır (Özey, 2004: 35; Akengin, 2010: 95). Bir kıtanın veya ülkenin dünya üzerindeki yeri eskiden beri bazı coğrafyacılar ve özellikle jeopolitikçiler tarafından politika ve stratejide en büyük kuvvet unsuru olarak kabul edilmiştir. Tarihi olaylar ve örneklere bakıldığında bir ülkenin konumu; dış politikasını, savunmasını ve hatta uygarlığı gibi pek çok faktörü etkilemiştir (Günel, 2008: 113). Dolayısıyla insanın coğrafya ve mekânla olan ilişkisi eskiden beri hep süregelmiştir. Nitekim bu durumu özetleyen ve İbn-i Haldun'a atfedilen "Coğrafya kaderdir" söylemine dikkat çekilerek (Akdemir ve Akengin, 2013: 2) ülkelerin bulunmuş olduğu coğrafyaların hem avantajlara hem de dezavantajlara sahip olabileceği vurgulanmaktadır (Trzcinski, 2004: Dahlman, 2004: 568; 215; Tekin ve Walterova, 2007: 84; Bağış, 2017:16).

Türkiye, coğrafi konumu itibariyle çeşitli zengin durumlara sahip bir ülkedir. Bulunduğu matematik konum özellikleri, iklimi, yer şekilleri, bitki örtüsü, toprak ve turizm özellikleri ülkenin pozitif anlamda potansiyelini artırmaktadır (Balcı, 2012: 215). Bunun yanında devletlerin dış politikaları genellikle uluslararası ilişkilere göre şekillenebileceği gibi, ülke topraklarının büyüklüğüne, biçimine ve konumuna da bağlıdır. Nitekim sınırlar, toprak, azınlık ve mülteci sorunları kıta sahanlığı, deniz hukuku, ticari antlaşmalar, küresel strateji ve güç mücadeleleri gibi hususlar ülkeler arası ilişkileri en fazla etkileyen konulardır. Bunların bütününe yakınının coğrafi faktörlere bağlı olduğu düşünüldüğünde ülkelerin buldukları coğrafyaların özelliklerinin ne derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Günel, 2008: 17). Sonuç olarak bu topraklar üzerinde yer alan Türkiye'nin bulunmuş olduğu bu coğrafyanın çok özel ve önemli bir konuma sahip olduğu açıktır (Günel, 2008: 235; Arınç, 2010: 1). Ancak çeşitli platformlarda ve farklı kişilerce sürekli dile getirilen Türkiye'nin coğrafi konumu ve bunun sonuçlarına dair açıklamalar olsa da, bu durumun geleceğin Türkiye'sini inşa edecek olan öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığı önemli görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, Orta Doğulu lisans öğrencilerinin gözünde bölgesel liderliğin geleceği ve Türkiye'nin durumu (Ünlü ve Eldurmaz, 2018), coğrafi potansiyelleri temelinde Türkiye jeopolitiği ve dünya siyasetindeki yeri (Kaya, 2017), Afganistan'da Türkçe öğretimi bağlamında gelişen Türkiye algısı (Nazary, 2018), Almanya'da coğrafya öğretmeni adaylarının Türkiye algısı (Taşkan, 2017), Suriye krizi sürecinde Irak basınında Türkiye algısı

(Kashoor, 2015), coğrafya öğretmen adaylarının Türkiye'nin yakın gelecekteki uluslararası ilişkilerine bakışı, bir coğrafya okuryazarlığı analizi (Demirkaya, 2015), küresel enerji eksenleri ve Türkiye'nin coğrafi konumu (Akdemir ve Kuşçu, 2012), NATO'nun yeni stratejik konsepti ile birlikte NATO içerisinde Türkiye'nin konumu (Koyuncu, 2010), coğrafya eğitimi öğrencilerinin Türk dünyası algıları, Atatürk üniversitesi örneği (Alım, 2009), dünyada değişen jeopolitik dengeler ışığında Karadeniz ve Türkiye'nin konumu (Paçal, 2007), büyük Ortadoğu projesi ve Türkiye'nin konumu (Tekkaya, 2007), küresel petrol stratejileri ve Türkiye'nin konumu (Varol, 2007), Ortadoğu açısından Türkiye'nin jeopolitik önemi (Kuşçu ve Çağlıyan, 2003) gibi önemli çalışmaların yer aldığı, ancak öğretmen adaylarının bakış açısıyla Türkiye'nin coğrafi konumunun nasıl algılandığına dair kapsamlı bir çalışmanın sınırlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin gözüyle Türkiye'nin coğrafi konumunun mevcut durumunu ortaya koyan bu çalışmanın ilgili alana katkı sağlayacağı düşünülmekte ve gelecekte ülke adına yapılacak olan çalışmalar için önemli mesajlar vereceği umulmaktadır. Bununla birlikte araştırmada ayrıca şu alt sorulara da yanıtlar aranmıştır.

- Bir ülkenin coğrafi konumu o ülke için önemli midir, neden?
- Türkiye'nin coğrafi konumunun ülkemize sağladığını düşündüğünüz avantajları var mı? Varsa bu avantajlar nelerdir?
- Türkiye'nin coğrafi konumunun ülkemizi olumsuz etkilediğini düşündüğünüz yönleri var mı? Varsa bunlar nelerdir?
- Son olarak size bir seçim hakkı verilseydi dünya üzerinde hangi ülkede bulunmak isterdiniz, neden?

Yöntem

Türkiye'nin coğrafi konumuna yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin incelendiği bu araştırmada nitel yöntemlerden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu desen nitel çalışmalarda yaygın olarak kullanılmakla birlikte, nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu veya olayın derinliğine incelemesine olanak tanıyan bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 277). Durum çalışmaları, güncel ve gerçek yaşamla ilişkili bir ya da birden fazla durumun çoklu ve bütüncül bir bakış açısıyla incelenmesine imkân tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 277; Merriam, 2015: 50; Creswell, 2016: 97). Nitekim durum (vaka, örnek olay) çalışmaları, genel tarama modelleri ile yapılan

araştırmalara oranla daha ayrıntılı ve gerçeğe yakın bilgiler verir. Dolayısıyla olayların nedenleri ve nasılları bu desende daha kolay görülebilir (Karasar, 2012: 86). Sonuç olarak ilgili literatür, araştırma probleminin doğası ve cevabı aranan sorular dikkate alındığında bu desenin araştırma için uygun olacağı düşünülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırma, Türkiye’de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören, daha önce Türkiye coğrafyası ile ilgili dersler almış, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümündeki öğrenciler ile yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bu örnekleme metodu, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkân tanır. Dolayısıyla bu örnekleme pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 107). Katılımcılara yönelik bilgiler tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. *Çalışma Grubuna Ait Özellikler*

Bölüm	Bayan	Erkek	Toplam
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	30	16	46
Sınıf Öğretmenliği	98	36	134
Toplam	128	52	180

Tablo 1 incelendiğinde, bu araştırma toplam 180 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte araştırmaya katılan katılımcıların yarısından fazlasını bayan öğrenciler (n= 128) oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmada yer alan öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunu sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin oluşturduğu gözlenmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada öğretmen adaylarının Türkiye’nin coğrafi konumu ile ilgili görüş ve düşünceleri nitel araştırmada yaygın olarak kullanılan görüşme tekniği ile elde edilmiştir (Merriam, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme yapılmadan önce katılımcılara çalışmayla ilgili olarak kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmada ulaşılan veriler, gerekli uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu

ile toplanmıştır. Bu görüşme tekniğinde sorular çoğunlukla açık uçlu olup, katılımcının algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlar (Merriam, 2015). Bu işlem için katılımcılara ortalama 30 dakikalık bir zaman verilmiş ve elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak yorumlanmıştır. İçerik analizi, çeşitli kalıpları, temaları veya anlamları tespit etmek amacıyla belirli materyallerin (doküman, fotoğraf, video, ses kaydı gibi) dikkatli bir şekilde ayrıntılı ve sistematik olarak incelenip yorumlanmasıdır (Berg ve Lune, 2015: 380). Bu süreç, verilerin anlamını dışarıya aktarma işidir. Katılımcıların ne söylediği, araştırmacının ne gördüğü ve okuduğunu birleştirme ve yorumlama adımlarını içerir. Ulaşılan anlamlar, algılamalar veya içgörüler çalışmanın bulgularını oluşturur (Merriam, 2015). Dolayısıyla araştırmada ulaşılan bulgular belirli tema ve kategoriler altında toplanarak tablolarda sunulmuştur. Çalışmada gizlilik ilkelerine dikkat edilerek katılımcılara ait bilgiler yerine her bir katılımcıyı tanımlayan “öğrenci 1” “öğrenci 2” ve “öğrenci 3” şeklinde (Ö1; Ö2; Ö3) kodlamalar kullanılmıştır. Çalışmanın geçerliliği için doğruluk ve inandırıcılık önemlidir. Bu nedenle araştırma sürecine ilişkin bilgilerin paylaşarak verilere ne şekilde ve nasıl ulaşıldığının açıklanması, bu sürecin ne kadar sürdüğü ve kaç kişiyle yapıldığı, verilerin detaylı bir şekilde raporlandırılması ve katılımcı görüşlerine doğrudan alıntılar yapılarak yer verilmesi geçerlilik adına önemli görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Merriam, 2015). Araştırmanın güvenilirliği sağlamak için ise gerekli uzman görüşüne başvurulmuştur (Merriam, 2015). Çalışmada araştırmacının ulaştığı kategori ve temalar farklı bir alan uzmanına verilmiş ve ilgili uzmandan gelen dönütler sonrasında verilerin güvenilirliğini sağlamak için Miles & Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ esas alınmıştır. Sonuç olarak veriler üzerinde araştırmacı ve uzman görüşü arasındaki uyuma oranının yüksek olduğu (% 90) görülmüş ve veriler tablolarda frekans (f) ve yüzde (%) şeklinde sunulmuş yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sürecinde öğretmen adaylarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tablo 2’de araştırmada yer alan katılımcıların “bir ülkenin coğrafi konumu o ülke için önemli midir, neden?” sorusuna yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların, Bir Ülkenin Coğrafi Konumunun O Ülke İçin Önemli Olma Durumuna İlişkin Görüşleri

Durum	(n)	(%)
Evet, önemlidir	171	95.00
Hayır, önemli değildir	9	5.00

Tablo 2'ye göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu (n=171) coğrafi konumun bir ülke için çok önemli olduğunu düşünmektedirler. Toplam 180 katılımcıdan sadece (n=9)'u ise coğrafi konumun ülke için önemli olmadığı görüşünü dile getirmişlerdir. Tablo 3'te coğrafi konumun bir ülke için neden önemli veya neden önemli olmadığına dair katılımcı görüşleri yer almaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların, Bir Ülkenin Coğrafi Konumunun O Ülke İçin Önemli Olma Durumuna İlişkin Görüşlerinin Nedenleri

Tema	Kategoriler	(f)	(%)
Önemlidir	Ekonomik nedenlerden dolayı	73	40,55
	İklim ve bitki örtüsü açısından	51	28,33
	Siyasi, sosyal ve kültürel açıdan	41	22,77
	Yeraltı ve yerüstü kaynakları açısından	24	13,33
	Komşu ve diğer ülkelerle olan ilişkiler açısından	24	13,33
	Ticari açıdan	21	11,66
	Ulaşım açısından	18	10,00
	Yaşam şekilleri ve kültürel özellik açısından	15	8,33
	Turizm açısından	13	7,22
	Ülkenin her açıdan gelişimi adına	9	5,00
	Nüfus ve yerleşme açısından	9	5,00
	Tarım ve hayvancılık açısından	9	5,00
	Yer şekilleri açısından	8	4,44
	Su kaynakları açısından	8	4,44
	Askeri açıdan	8	4,44
	Savaşlar açısından	4	2,22
	Savunma ve güvenlik açısından	3	1,66
	Çünkü coğrafya kaderdir	3	1,66
	Göçler açısından	2	1,11
Doğal afetler ve çevre açısından	2	1,11	
Önemli Değildir	Ekonomik ve sosyal nedenlerden dolayı	9	5,00

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğunun coğrafi konumu önemli gördükleri ve bu durumu çeşitli nedenlere dayandırdıkları görülmüştür. Coğrafi konumun bir ülke için neden önemli olduğuna dair en güçlü neden olarak katılımcılar “ekonomik nedenleri” (% 40,55) dile getirirken, en çok vurgulanan diğer başlıklar ise sırasıyla; “iklim ve bitki örtüsü açısından” (% 28,33), “siyasi, sosyal ve kültürel açıdan” (% 22,77), “yer altı ve yer üstü kaynakları açısından” (% 13,33), “komşu ve diğer ülkelerle olan ilişkiler açısından” (% 13,33), “ticari açıdan” (% 11,66), “ulaşım açısından” (% 10,00), “yaşam şekilleri ve kültürel özellik açısından” (% 8,33) ve “turizm açısından” (% 7,22) önemli olduğu durumudur. Katılımcıların çok az bir kısmı ise (% 5,00) bir ülkenin coğrafi konumunun “ekonomik ve sosyal nedenlerden” dolayı çok da önemli olmadığını belirtmişlerdir. Coğrafi konumun önem durumuna ilişkin bazı katılımcı görüşleri ise; “Coğrafi konum açısından avantajlı olan ülkelerin ekonomileri bundan olumlu etkilenir” (Ö32). “Coğrafi konum bir ülkenin ekonomisi adına önemlidir. Örneğin bir ülkenin denize kıyısı olması, önemli güzergâhların geçtiği yerde bulunması o ülkeyi ekonomik olarak olumlu etkiler” (Ö49). “Coğrafi konum ülke ekonomisine ülke ekonomide ülke geleceğine katkılar sağlar” (Ö73). “Coğrafi konum ülkenin önemini belirtir. Örneğin bir ülke coğrafi konum açısından ne kadar çok zenginliğe sahipse ekonomik açıdan da o kadar çok getiriye sahip olur” (Ö178). “Coğrafi konum bir ülkenin iklim ve bitki örtüsü çeşitliliği üzerinde oldukça etkilidir” (Ö8; Ö16; Ö103). “Coğrafi konum ülkelerin iklim ve bitki örtüsünü doğrudan etkiler. Örneğin bir ülke ekvatora yakınsa sıcak bir iklime sahip olabilirken, kutuplara yakınsa daha soğuk iklim şartlarına sahip olabilir” (Ö62). “Coğrafi konum bir ülkenin siyasi ve sosyal ilişkileri açısından önemlidir. Örneğin tarihte coğrafi konumu iyi olan devletler hep tehdit altında yaşamışlardır” (Ö1). “Coğrafi konumun özelliğine bağlı olarak yapılacak olan politikalar ve toplumsal ilişkiler bundan etkilenir” (Ö47). “Coğrafi konum, ülkenin yer altı ve yer üstü kaynaklarına sahip olması açısından önemli bir yer tutar” (Ö9; Ö23; Ö57; Ö81; Ö132). “Coğrafi konum pek çok açıdan önemli olduğu gibi su, petrol gibi çeşitli kaynaklar açısından da önemlidir” (Ö141). “Coğrafi konum ne kadar stratejik bir öneme sahipse değeri artar ve diğer ülkelere göre üstünlük kazanır” (Ö24). “Coğrafi konum ülkenin dünya sahnesinde söz sahibi olmasında ve diğer ülkelerin bakış açısını oluşturmasında önemlidir. Örneğin Ortadoğu coğrafi konum itibariyle değerli bir elmas gibidir” (Ö28). “Coğrafi konum ülkeler arası ilişkiler açısından önemlidir. Örneğin ticaret diğer ülkelere bağlı olarak gerçekleştirilir” (Ö48). “Coğrafi konum önemli

ticaret alanlarına yakınlığı açısından önemlidir” (Ö7;Ö32). “Coğrafi konum ülkenin ithalat ve ihracat ticareti açısından önemlidir” (Ö95). “Coğrafi konum nedeniyle ülkenin önemli geçitlere veya boğazlara sahip olması o ülkeye büyük katkı sağlar” (Ö5;Ö15;65). “Bunun yanında işlek limanlara sahip olması ülke gelişimini pozitif etkiler” (Ö33). “Örneğin dağlık ve engebeli bir ülke için ulaşım şartları zordur. Ancak denizlerle çevrili ve kolay ulaşılabilir imkânlarla sahipse ulaşım şartları daha kolaydır” (Ö116). “Coğrafi konum, pek çok şeyi etkilediği gibi insan yaşamını da etkiler. Örneğin insanlar bir yere yerleşirken coğrafi konumu dikkate alırlar” (Ö16). “Coğrafi konum insanların yaşam tarzlarını hatta duygu ve hayallerini bile etkiler” (Ö125). “Coğrafi konum ülkelerin turizm potansiyelini olumlu etkiler” (Ö14;Ö33;Ö82;Ö86;Ö156;Ö172). “Bir ülkenin coğrafi konumu sahip olduğu turizm alanları ve tarihi yerleriyle o ülkenin tanınması ve ekonomik olarak gelişmesi adına önemlidir” (Ö45). Sonuç olarak katılımcı ifadelerinden de anlaşılacağı üzere coğrafi konum ülkeler adına çeşitli açılardan avantajlar sağlayan bir öneme sahiptir. Nitekim bu durum katılımcıların çoğunluğu tarafından da dile getirilmiştir. Bunun yanında sayıca az olmakla birlikte coğrafi konumun önemli olmadığını belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Bunun nedenlerini ekonomik ve sosyal gerekçelere dayandırdıkları görülmüştür. Bu katılımcılara ait bazı ifadeler ise şu şekildedir: “Coğrafi konum bir ülke için önemli olmayabilir. Çünkü gelişmiş bir ülke olduktan sonra konumun etkileri zayıflar ve dünyaya bağımlılık azalır” (Ö43). “Coğrafi konum zengin ve güçlü bir ülke için önemli değildir. Çünkü güçlü bir ekonomiye sahipse diğer ülkelere muhtaç kalmaz diğer ülkeler kendisine muhtaçtır” (Ö82). “Örneğin coğrafi koşulların olumsuz olduğu kuzeyde yer alan bazı ülkeler çalışarak ve daha fazla üreterek kendilerini geliştirmişlerdir” (Ö164). Sonuç olarak ifadelerden de anlaşılacağı üzere coğrafi konumun önemli olmadığını dile getiren katılımcılar bunu genellikle ekonomik ve sosyal nedenlere dayandırmışlardır. Tablo 4’te Türkiye’nin sahip olduğu coğrafi konumun avantajları ve dezavantajlarına ilişkin katılımcı görüşleri verilmiştir.

Tablo 4. Türkiye’nin Coğrafi Konumunun Avantajları ve Dezavantajlarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Kategoriler	(f)	(%)
Avantajlar	Üç tarafının denizlerle çevrili olması	81	45,00
	Kıtalar arasında köprü olması	77	42,77
	İklim ve bitki örtüsü çeşitliliği sağlaması	68	37,77

	Boğazlara sahip olması	49	27,22
	Önemli ve tarihi ticaret yollarına yakın olması	31	17,22
	Turizm çeşitliliğine sahip olması	22	12,22
	Zengin yer altı ve enerji kaynaklarına yakın olması	21	11,66
	Boru hatları ve enerji koridoru	12	6,66
	Verimli tarım alanları ve topraklara sahip olması	9	5,00
	Kültür etkileşimi ve çeşitliliğine sahip olması	8	4,44
	Çeşitli medeniyetlere ev sahipliği yapması	3	1,66
	Balıkçılık açısından önemli potansiyele sahip olması	2	1,11
Dezavantajlar	Sınır komşularımız	45	25,00
	Stratejik bir yerde bulunmamızın oluşturmuş olduğu çıkar çatışmaları	33	18,33
	Çeşitli tehditlere açık olması	24	13,33
	Ortadoğu ülkelerine yakın olması	23	12,77
	Çeşitli enerji kaynakları ve petrole yakın olması	17	9,44
	Dağlık ve engebeli oluşu	17	9,44
	Terör ve savaş olaylarının sık yaşandığı bir coğrafyada yer alması	13	7,22
	Güvenlik ve savunma giderlerinin fazla olması	6	3,33
	Önemli stratejik kaynaklara sahip olması	6	3,33
	Göçmen ve mülteci sorunları	4	2,22
	Deprem kuşağında yer alması	4	2,22
	İklimin olumsuz etkileri	3	1,66
	Su kaynakları	2	1,11
	Kültürel yozlaşma	2	1,11

Tablo 4 incelendiğinde, Türkiye'nin coğrafi konumunun ülkemiz için hem avantajlara hem de dezavantajlara sahip olduğu görülmektedir. Türkiye'nin coğrafi konumunun bu durumu karşılaştırıldığında, olumlu yönleri ile ilgili öğretmen adaylarının 12 başlık kategorisi altında daha fazla görüş belirttikleri görülmektedir. Bununla birlikte dezavantajları açısından katılımcı görüşleri 14 başlık kategorisi altında toplanmıştır. Katılımcılar, Türkiye'nin sahip olduğu coğrafi konum özelliklerinin avantajları konusunda en fazla “*üç tarafının denizlerle çevrili olması*” (% 45,00), “*kıtalar arasında köprü olması*” (% 42,77), “*iklim ve bitki örtüsü çeşitliliği sağlaması*” (% 37,77), “*boğazlara sahip olması*” (% 27,22), “*önemli ve tarihi ticaret yollarına sahip olması*” (% 17,22), “*turizm çeşitliliği*” (% 12,22) ve “*zengin yer altı ve enerji kaynaklarına yakın olması*” (% 11,66) gibi başlıkları önemli görmektedirler. Bu duruma ilişkin bazı katılımcı görüşleri ise şu şekildedir:

“Coğrafi konumun ülkemize sağlamış olduğu en önemli avantajlarından biri de üç tarafının denizlerle çevrili olmasıdır. Çünkü bu durum başta ulaşım olmak üzere birçok açıdan katkı sağlamaktadır” (Ö3;Ö9;Ö42;Ö89;Ö108). “Türkiye bulunmuş olduğu konum itibarıyla Asya ve Avrupa’yı birbirine bağlayan bir köprü konumundadır” (Ö1;Ö34;Ö59;Ö73;Ö111;Ö161). “Ülkemizin sahip olduğu coğrafi konum özellikleri iklim ve bitki örtüsü açısından zengin bir çeşitlilik oluşturmaktadır” (Ö9;Ö22;Ö54;Ö95). “Coğrafi konumun sağlamış olduğu diğer bir avantaj ise hem askeri hem de ticari açıdan önemli iki boğaza sahip olmasıdır” (Ö5;Ö32;Ö51;Ö69;Ö180). “Türkiye coğrafi konumu itibarıyla önemli ve tarihi ticaret yolları üzerinde bulunmaktadır. Bu da çeşitli açılardan önemli bir avantaj oluşturur” (Ö33;Ö49;Ö81). “Türkiye’nin coğrafi konum özellikleri ülke turizmini olumlu etkilemekte ve zenginlik sağlamaktadır” (Ö16;Ö33Ö;Ö56;Ö110). “Ülkemizin bulunduğu konum itibarıyla zengin bazı petrol ve doğalgaz gibi kaynaklara yakın olması önemli avantaj sağlamaktadır” (Ö54;Ö89;Ö102;Ö165). Sonuç olarak öğretmen adaylarının ifadelerinden de yola çıkarak, Türkiye’nin sahip olduğu coğrafi konum özelliklerinin ülkemize farklı açılardan olumlu katkılar sağladığı söylenebilir. Ancak bunun yanında coğrafi konumun çeşitli dezavantajlar da oluşturabileceği katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Nitekim bu durumlar sıralanacak olursa “Sınır komşularımız” (% 25,00), “Stratejik bir yerde bulunmamızın oluşturmuş olduğu çıkar çatışmaları” (% 18,33), “Çeşitli tehditlere açık olması” (% 13,33), “Ortadoğu ülkelerine yakın olması” (% 12,77), “Çeşitli enerji kaynakları ve petrole yakın olması” (% 9,44), ve “Dağlık ve engebeli oluşu” (% 9,44) gibi çeşitli başlıkları önemli görmektedirler. Bununla ilgili olarak bazı katılımcı görüşleri ise şu şekildedir: “Türkiye’nin çevresinde güçsüz ve sömürülen ülkelerin olması bizi de olumsuz etkilemektedir” (Ö1). “Ülkemizin birçok ülkeye sınırı olması bizi olumsuz etkileyebiliyor” (Ö26;Ö135). “Komşu ülkelerdeki mevcut olumsuz şartlar bizi de olumsuz etkilemektedir” (Ö77). “Ülkemizin bulunmuş olduğu konum neredeyse birçok ülkenin sahip olmak istediği gözde bir yerdir. Bu nedenle çıkar çatışmalarının sık yaşandığı bir coğrafyadır” (Ö4;Ö19;Ö52;Ö53;Ö129;131;164). “Türkiye konumundan dolayı her türlü tehdide açık bir durumdadır” (Ö63;Ö79;Ö122). “Ortadoğu ülkelerine yakın olduğumuz için orada yaşanan problemler bizi olumsuz etkiliyor” (Ö7;Ö31;Ö36). “Komşularımızda yaşanan iç savaşlar bizi olumsuz etkiliyor veya orada atılan bir bomba sınırlarımıza düşebiliyor” (Ö54). “Çevremizdeki ülkeler zengin yeraltı kaynaklarına sahip olmalarından dolayı gelişmiş ülkelerin hedefi konumundadırlar” (Ö3;Ö85;Ö94;Ö172). “Ülkemizin

özellikle doğu bölgesi dağlık ve engebeli olması, başta iklim olmak üzere yerleşme, ulaşım ve diğer alanları olumsuz etkilemektedir” (Ö8;Ö22;Ö41;Ö116). Sonuç olarak katılımcı görüşlerinden de anlaşılacağı üzere Türkiye’nin coğrafi konum özelliği olumlu etkilere neden olduğu gibi bazı olumsuz etkilere de neden olduğu açıktır. Tablo 5’te öğretmen adaylarının seçim hakkı olduğunda dünya üzerinde nerede bulunmak istediklerine yönelik görüşleri verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların, Seçim Hakları Olduğunda Dünya Üzerinde Bulunmak İstedikleri Yere İlişkin Görüşleri

Ülkeler	(f)	(%)
Türkiye	116	64,44
ABD	8	4,44
İsviçre	7	3,88
Finlandiya	6	3,33
Japonya	4	2,22
Almanya	3	1,66
Fransa	3	1,66
Norveç	3	1,66
Kanada	2	1,11
İzlanda	2	1,11
Çin	2	1,11
İngiltere	2	1,11
Mısır	2	1,11
İtalya	2	1,11
BAE	2	1,11
Avustralya	2	1,11
İsveç	1	0,55
Hollanda	1	0,55
Güney Kore	1	0,55
Singapur	1	0,55
S. Arabistan	1	0,55
Vatikan	1	0,55
Filipinler	1	0,55
Venedik	1	0,55
Küba	1	0,55
Sri Lanka	1	0,55
Madagaskar	1	0,55
Papua Yeni Gine	1	0,55
Şili	1	0,55
Maldivler	1	0,55

Tablo 5'e göre katılımcıların % 64,44'ü, kendilerine bir seçim hakkı verildiğinde yine Türkiye'de, yani bu coğrafyada yaşamak istediklerini belirtmişlerdir. Bunun nedeni kendilerine sorulduğunda bu coğrafyanın her ne kadar zorlukları olsa da eşsiz bir zenginliğe ve güzelliğe sahip olduğunu, bu nedenle yine bu topraklar üzerinde yaşamak istediklerini vurgulamışlardır. Bunun yanında "Size bir seçim hakkı tanınsaydı bu coğrafya dışında nerede bulunmak isterdiniz?" sorusuna katılımcıların %35,56'sı Türkiye dışında bir başka ülkede bulunmak istedikleri şeklinde cevap vermişlerdir. Bu durumun nedeni kendilerine sorulduğunda ise katılımcılar, ekonomi, eğitim ve sağlık gibi çeşitli alanlarda daha iyi imkanların olması, insanlara çeşitli fırsatların sunulması, kargaşa ve kaos ortamından uzak olması ve yaşam standartlarının yüksek olması gibi nedenleri tercih sebebi olarak belirtmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Türkiye, sahip olduğu coğrafi konum itibariyle tarihi süreçten günümüze kadar sürekli dikkatlerin üzerinde olduğu önemli bir coğrafyada hüküm sürmektedir. Bu coğrafyanın ülkemize sağlamış olduğu bazı avantajlarla birlikte dezavantajların olduğu da bilinmektedir. Nitekim araştırma sonuçları da incelendiğinde katılımcılar ülkeler için bulunduğu coğrafi konumu önemli görmekte ve her iki durum içinde görüşlerini dile getirmektedirler. Türkiye, coğrafi konum bakımından dünyada önemli bir yere sahiptir (Günel, 2008; Özey, 2004; Akpınar, 2005). Bu araştırma sonucuyla ilgili olarak yapılan literatür taraması sonrasında; Kaya (2017)'ya göre Türkiye'nin coğrafi konumunun ve sahip olduğu coğrafi potansiyelinin tarih boyunca siyasal, kültürel ve ekonomik yapıları etkilediği söylenebilir. Türkiye'nin coğrafi konumu üzerinde yaşayan insanları çeşitli açılardan etkileyen sonuçlar doğurmuş, hatta Anadolu'nun tarihini yapan başlıca faktörlerden biri olmuştur (Günel, 2008). Ülkemizin coğrafi konumunun olumlu etkilerine bakılacak olursa; farklı medeniyetlere beşiklik yapmış, Doğu ve Batı kültürünü sentezleyen, küresel ve bölgesel düzeyde politik seçeneği en fazla olan ülkelerden birisi (Kaya, 2017), Avrupa, Ortadoğu ve Orta Asya arasında köprü ve özellikle ulaşım açısından büyük potansiyele sahip (Korkmaz, 2012; Gökırmak, 2014), doğal, tarih, kültür, sağlık gibi çeşitli açılardan turizm zenginliği olan (Çeken, Karadağ ve Dalgın, 2007; Aydın, 2012), Doğu ile Batı arasında bir enerji koridoru (Gültekin, 2005; Akpınar, 2005; Tekin ve Walterova, 2007; Akbulut, 2008; Akdemir, 2011; Erdal ve Karakaya, 2012), kültürel mirasa sahip (Gökova, 2007) ve kültürel zenginliği yüksek (Koca ve Yazıcı, 2014), önemli ulaşım noktalarından biri

olan boğazlara sahip (Sevgi, 1988; Koday, ve diğ, 2017), tarihi ticaret yolları üzerinde yer alması (Güner, 2014), iklim, bitki örtüsü ve yetiştirilen tarım ürünlerinin çeşitliliği (Özey, 2004; Akengin, 2015) bu faktörlerin başında gelir. Ancak coğrafi konumun bu olumlu etkileri yanında olumsuz etkileri de olabilmektedir (Doğanay, 1989). Nitekim araştırma sonuçlarından yola çıkarak, Türkiye'nin coğrafi konumunda dikkat çeken olumlu etkiler yanında olumsuz etkiler de ortaya çıkaran bir özelliği de sınır komşularıdır. Bu durum zaman zaman çeşitli sorunlara neden olmaktadır (Özey, 2004; Günel, 2008). Örneğin bir ülkenin komşularının sayısı ile sınır sorunları arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. (Özey, 2004). Bununla birlikte orta doğudaki stratejik kaynaklara yakınlık ve çeşitli devletlerin çıkar çatışmaları (Günel, 2008), yasadışı göçler ve mülteci sorunları (Danış, 2004; Kara ve Korkut, 2010; Akpınar, 2010) terör sorunu (Arınç, 2010) ve çeşitli tehditlere açık olması (Günel, 2008; Arınç, 2010; Kaya, 2017) coğrafi konumdan kaynaklanan diğer sorunların başında gelmektedir. Örneğin Ortadoğu dendiğinde çoğu zaman ilk aklımıza gelen petrol, savaş, terör, çatışma, kaos ve geri kalmışlık gibi olumsuz kavramlardır (Ünlü ve Eldurmaz, 2018). Dolayısıyla Türkiye konumu itibariyle bu coğrafyada yaşanan herhangi bir durumdan en çok etkilenen ülkelerin başında gelmektedir.

Araştırmanın diğer dikkat çekici bir bulgusu ise katılımcıların seçim hakları olduğu takdirde dünya üzerinde bulunmak istedikleri yere ilişkin bulgudur. Bu bulgu sonucuna göre katılımcıların çoğunluğu yine Türkiye'de yaşamak istediklerini belirtirken, diğer ülkeleri de tercih edenlerin yer aldığı tespit edilmiştir. Türkiye haricinde diğer ülke seçenekleri incelendiğinde ABD ilk sırada gelmekte ve bunu çeşitli gelişmiş ülkeler izlemektedir. Bu bulguyla benzer şekilde Ilgın ve Hacıhasanoğlu (2006), çalışmasında katılımcılara nerede yaşamak istedikleri sorulduğunda başka ülkeleri de düşündüklerini tespit etmişlerdir. Bu çalışma bulgusundan farklı bir şekilde Gömleksiz (2007) ise üniversite öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (% 74,70) buldukları ülkenin haricinde başka bir ülkede yaşamak istediklerini belirtirken, benzer şekilde ise katılımcılar diğer ülke seçimi olarak en çok ABD ve gelişmiş bazı Avrupa ülkelerini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların çoğunluğunun tekrardan anavatanda yaşamak isteme yönündeki görüşlerine paralel olarak (Türk, Topçu ve Yaşar, 2018)'ın çalışma sonuçları incelendiğinde katılımcıların % 54,10'u gelecekte anavatanlarında yaşamayı tercih edebileceklerini dile getirmişlerdir. Başka bir çalışmada (Aykıl, 2017) ise katılımcılar Türkiye dışında yaşamak istedikleri ülkeleri belirtirken sırasıyla İtalya (% 32,1), İspanya (% 19,4) ve Almanya (%

14,1) gibi AB ülkelerini tercih edebileceklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak Türkiye kendisi için çeşitli avantaj ve dezavantajlara neden olabilecek önemli bir konumda bulunmaktadır. Nitekim bu topraklar üzerinde tarihi süreçte yaşanan ve günümüzde yaşanmakta olan olaylara dikkatlice bakıldığında bu durum açık bir şekilde görünecektir. Ancak burada önemli olan coğrafi konumun olumlu potansiyelini en iyi şekilde kullanmak ve bizim için dezavantaj olabilecek durumları ise avantaja dönüştürebilmektir. Bu da başta eğitim alanında olmakla birlikte her alanda nitelikli özelliklere sahip olmakla mümkün olabilir.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan bulgulardan yola çıkarak şu önerilere yer verilebilir.

- Türkiye bulunduğu konum itibarıyla hem avantajlara hem de dezavantajlara sahiptir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının mevcut durumu daha iyi algılama ve anlamaları açısından çeşitli uygulamalar yapılabilir.
- Türkiye'nin konum itibarıyla mevcut durumunu ortaya koyabilecek ve öğretmen adaylarına farklı bakış açıları kazandırabilecek ulusal ve uluslararası boyutta çeşitli panel ve konferanslar düzenlenebilir.
- Türkiye'nin konum açısından sahip olduğu potansiyeli günümüzde ve gelecekte daha iyi değerlendirebilmek adına öğretmen adaylarına yönelik proje eğitimleri verilebilir.
- Türkiye'nin konum açısından sahip olduğu dezavantajlı durumları avantaja çevirmek veya mevcut durumdan daha az etkilenmek adına ülke genelinde vatandaşlara yönelik bilinçlendirici çalışmalar yapılabilir.
- Yaşadığımız coğrafyanın önemini daha iyi kavramak, olumlu ve olumsuz durumlarını daha etkili bir şekilde ortaya koyabilmek adına eğitim fakültelerinin lisans programları bu amaçla yeniden değerlendirilebilir.
- Türkiye'nin konum açısından sahip olduğu avantaj ve dezavantajlı durumlarını daha iyi analiz ederek toplumsal farkındalık oluşturmak adına topluma hizmet uygulamaları gibi dersler etkin olarak bu amaçla kullanılabilir.

Kaynakça

- Akdemir, İ. O. (2011). Global energy circulation, Turkey's geographical location and petropolitics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 19, 71-80.
- Akdemir, İ. O. ve Kuşçu, V. (2012) Küresel enerji eksenleri ve Türkiye'nin coğrafi konumu. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 26, 82-107.
- Akdemir, İ.O ve Akengin, H.(2013). *Coğrafya biliminin tanımı, ilkeleri, konusu, bazı temel kavramları ve öğretimi*, (Edit: H. Akengin ve İ. Dölek). Genel Fiziki Coğrafya içinde (s.1-34), Pegem Akademi Yayınları. Ankara.
- Akengin, H. (2010). *Siyasi coğrafya, insan ve mekân yönetimi*. Pegem Akademi Yayınları. Ankara.
- Akengin, H. (2014). *Türkiye fiziki coğrafyası*. (Edit: H. Akengin ve İ. Dölek). Pegem Akademi Yayınları. Ankara.
- Akpınar, E. (2005). Bakü-Tiflis-Ceyhan (BTC) ham petrol boru hattı ve Türkiye jeopolitiğine etkileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25(2), 229-248.
- Akpınar, T. (2010). Türkiye'ye yönelik kaçak işgücü göçü. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 65 (3), 1-22.
- Alım, M. (2009). Coğrafya eğitimi öğrencilerinin Türk Dünyası algıları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 1303-5134.
- Arınç, K. (2010). Siyasî ve tarihî coğrafya perspektifiyle: Türkiye'nin terör sorununun analizi ve jeopolitik-jeostratejik açıdan değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14 (2), 1-34.
- Aydın, O. (2012).Türkiye'de alternatif bir turizm; sağlık turizmi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. 14 (23),91-96.
- Aykıl, L. (2017). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin Türkiye'nin Avrupa Birliği üyeliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi: Bir vakıf üniversitesi örneği. *Turkish Studies*. 12(35), 13-31.
- Bağış, B. (2017). İktisadiyat perspektifi üzerine: sermaye üretimi, katma değer yaratma ve bölgesel kalkınma. *İktisadiyat*, 1(1), 13-38.
- Balcı, A. (2012). Türkiye'nin coğrafi konum özelliklerini tasvire dayalı etkinliklerle öğretmeye yönelik nitel bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 26, 215-258.
- Berg, B. L. ve Lune H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Çeviri Edit. Aydın, H.), Eğitim Yayınevi. Konya.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Edit. Bütün, M. ve Demir, S. B.). Siyasal Kitabevi. Ankara.
- Çeken, H., Karadağ, L. ve Dalgın, T. (2007). A new approach in rural development: Rural tourism a theoretical study of rural tourism in Turkey. *Artvin Coruh University Journal of Forestry Faculty*, 8(1), 1-14.

- Dahlman, C. (2004). Turkey's accession to the European Union: The geopolitics of enlargement. *Eurasian Geography and Economics*, 45 (8), 553-574.
- Danış, A.D. (2004). Yeni göç hareketleri ve Türkiye. *Birikim*, 184 (185), 216-224.
- Demirkaya, H. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının Türkiye'nin yakın gelecekteki uluslararası ilişkilerine bakışı: Bir coğrafya okuryazarlığı analizi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(3), 57-86.
- Doğanay, H. (1989). Türkiye'nin coğrafi konumu ve bundan kaynaklanan dış tehditler. *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*. 10 (58), 9-69.
- Doğanay, H. (2017). *Coğrafya bilim alanları sözlüğü*. (Edit. N. T. Altaş). 2. Baskı. Pegem Akademi Yayınları. Ankara.
- Erdal, L. ve Karakaya, E. (2012). Enerji arz güvenliğini etkileyen ekonomik, siyasi ve coğrafi faktörler. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 31(1), 107-136.
- Gökırmak, H. (2014). Türk hava yolları'nın havacılık sektöründeki konumu. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*. 2(4), 1-29.
- Gökovalı, U. (2007). Coğrafi işaretler ve ekonomik etkileri. Türkiye örneği. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 21(2), 141-160.
- Gömlüksiz, M. (2007). Kırgızistan üniversite gençliği ne düşünüyor? Ne bekliyor? *ICANAS 38 Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, 10-15 Eylül. Ankara.
- Gültekin, B. (2005). Türkiye'nin Uluslararası İmajında Yükselen Değerler ve Eğilimler. *Selçuk İletişim Dergisi* 4(1), 126-140.
- Günel, K. (2008). *Coğrafyanın siyasal gücü*. Çantay Kitabevi. İstanbul.
- Güner, İ. (2014). *Türkiye coğrafyası ve jeopolitiği* (Edit: Yazıcı, H. ve Koca N.) içinde: Türkiye'nin coğrafi konumu, sınırları ve jeopolitiği. Pegem Akademi Yayınları. Ankara.
- İlgin, C. ve Hacıhasanoğlu, O. (2010). Göç aidiyet ilişkisinin belirlenmesi için model: Berlin Kreuzberg örneği. *İTÜ Dergisi*. 5(2), 59-70.
- İzıbrak, R. (1986). *Coğrafya terimleri sözlüğü*. Milli Eğitim Basımevi. İstanbul.
- Kara, P. ve Korkut, R. (2010). Türkiye'de göç iltica ve mülteciler. *Türk İdare Dergisi*, 467, 153-162.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayıncılık. Ankara.
- Kashoor, A.A. (2015). Suriye krizi sürecinde Irak basınında Türkiye algısı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi üniversitesi. Sosyal bilimler enstitüsü. Ankara.
- Kaya, F. (2017). Coğrafi potansiyelleri temelinde Türkiye jeopolitiği ve dünya siyasetindeki yeri. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 3(2), 1-14.

- Koca, N. ve Yazıcı, H. (2014). Coğrafi faktörlerin Türkiye ekmek kültürü üzerindeki etkileri. *Turkish Studies*. 9(8), 35-45.
- Koday, Z., Koday, S. ve Kaymaz, Ç.K. (2017). Dünyadaki bazı önemli boğazlar ile kanalların coğrafi özellikleri ve jeopolitik önemleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21(3), 879 – 940.
- Korkmaz, O. (2012). Türkiye’de gemi taşımacılığının bazı ekonomik göstergelere etkisi. *Business and Economics Research Journal*. 3(2), 97-109.
- Koyuncu, H. (2010). NATO’nun yeni stratejik konsepti ile birlikte NATO içerisinde Türkiye’nin konumu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atılım üniversitesi. Sosyal bilimler enstitüsü. Ankara.
- Kuşçu, V. ve Çağlayan, A. (2003). Ortadoğu açısından Türkiye’nin jeopolitik önemi. *Fırat Üniversitesi Orta Doğu Araştırmaları Dergisi*. 1(2), 131-150.
- Merriam S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.) Nobel Yayıncılık. Ankara.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded source book (2nd Ed.)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nazary, K. (2018). Afganistan’da Türkçe öğretimi bağlamında gelişen Türkiye algısı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya üniversitesi. Eğitim bilimleri enstitüsü. Sakarya.
- Özey, R. (2004). Dünya ve Türkiye ölçeğinde siyasi coğrafya. Aktif Yayınevi. İstanbul.
- Paçal, B. (2007). Dünyada değişen jeopolitik dengeler ışığında Karadeniz ve Türkiye’nin konumu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul üniversitesi. Deniz bilimleri ve İşletmeciliği enstitüsü. İstanbul.
- Sanır, F. (2000). *Coğrafya terimleri sözlüğü*. Gazi Kitabevi. Ankara.
- Sevgi, C. (1988). Jeopolitik ve jeostratejinin tarihsel gelişimi açısından Türkiye’nin stratejik konumu. *Ege Coğrafya Dergisi*, 4(1), 214-249.
- Taşkan, C. (2017). *Almanya’da coğrafya öğretmeni adaylarının Türkiye algısı (Bayreuth üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim bilimleri enstitüsü. İstanbul.
- Tekin, A. ve Walterova, I. (2007). Turkey's geopolitical role: the energy angle. *Middle East Policy*, 14 (1), 84-94.
- Tekkaya, D. (2007). Büyük Ortadoğu projesi ve Türkiye’nin konumu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atılım üniversitesi. Sosyal bilimler enstitüsü. Ankara.
- Trzcinski, K. (2004). The significance of geographic location for the success of territorial secession: African example. *Miscellanea Geographica* (Warsaw), 11, 207-217.

- Türk, M.S., Topçu, Z. ve Yaşar, H.N. (2018). Türkiye’de öğrenim görmeye yeni başlayan yabancı uyruklu üniversite öğrencilerine yönelik softpower araştırması: Gazi üniversitesi örneği. *Turkish Studies*. 13(19), 1843-1866.
- Ünlü, M. ve Elduramaz, T. (2018). Orta Doğu’lu lisans öğrencilerinin gözünde bölgesel liderliğin geleceği ve Türkiye’nin durumu. *International Journal of Geography and Geography Education*, 38, 69-90.
- Varol, C. (2007). Küresel petrol stratejileri ve Türkiye’nin konumu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul ticaret üniversitesi. Sosyal bilimler enstitüsü. İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık. Ankara.



DEMOKRASİ VE KATILIM BİLİNCİNİN SPOR VE FONKSİYONU AÇISINDAN İNCELENMESİ

Investigation of Democracy and Participation Awareness for Sports and
Function

Dr. Öğr. Üyesi Vahit DOĞAR

Atatürk Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu

avhitdogar@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0003-0937-5514>

Doç. Dr. METİN BAYRAM

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi - Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

metinbayram04@hotmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-7328-2526>

Dr. Öğr. Üyesi Serkan Tevabil AKA

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi - Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

aka_serkan@hotmail.com




<https://orcid.org/0000-0003-3048-3261>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-Journal of Ağrı İbrahim Çeçen
University Social Sciences Institute AİCUSBED 5/2 Ekim/Oktober 2019 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	18.03.2019
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	27.07.2019
Sayfa- <i>Pages</i> : 111-122	 https://doi.org/10.31463/aicusbed.541306



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

This article was checked by

✓ iThenticate



DEMOKRASİ VE KATILIM BİLİNCİNİN SPOR VE FONKSİYONU AÇISINDAN İNCELENMESİ

Investigation of Democracy and Participation Awareness for Sports and Function

Vahit DOĞAR
Metin BAYRAM
Serkan Tevabil AKA

Özet

Büyük bir kurtuluş mücadelesi verip Cumhuriyetine kavuşmuş genç nüfusun yoğunlukta olduğu bir millet olarak; aklı, fikri ve vicdanı hür bir insan yaşamını yaşatma mücadelesinde demokrasiyi benimsemiş bir toplum yapısı ülkemizde de iyiden iyiye yeşermektedir. Bir ülkenin bütün unsurlarıyla kalkınması, elbette ki o ülkede iyi eğitilmiş sağlıklı ve demokrasiyi yeterince benimsemiş insanların çokluğuna bağlıdır. Demokrasi; gerçekte birden fazla insanın barındığı her yerde, ailede, işyerinde, tüm sosyal topluluklarda ve sokakta, barış içinde yaşamının en önemli temel koşulu olup, insana saygının, dayanışmanın ve hoşgörünün, yetki, görev ve sorumluluğa içten katılmanın, mutluluğu, acıyı, ortaya çıkan her türlü değerleri ve tüm sonuçları paylaşmanın filizlenmesi olgusudur. Bu temel esaslardan hareketle, hızla gelişen dünyamızda sağlıklı ve dinamik toplum olmamızda beden eğitimi ve sporun da insanların yetiştirilmesinde genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olarak apayrı bir önemi vardır. Özellikle, Cumhuriyetimizin kurulmasından sonra 1946, 1960 ve 1982 Anayasalarında sporun yönetsel esasları ve tüm yurda yaygınlaştırılması, halkımıza benimsetilmesi, katılım bilincinin gerçekleştirilmesi konusunda önemli mesafeler kat edildiğine şahit olunmaktadır.

Bugün, gençliğin toplumsal yaşamın her alanına katılımı, düşünce ve emek birliği kurmayı, ülkesini ve ulusunu kalkındırmayı, üretmeyi, paylaşmayı isteyen insanların diğer alanlarda olduğu gibi spor alanlarında da demokratik yönetimden yana olmaları önemli bir olgudur

Anahtar kelimeler: spor ve fonksiyonları, demokrasi, katılım

Abstract

As a nation with a young population with a great struggle for liberation and having reached the Republic; a society that has adopted democracy in its struggle to keep its mind, idea and conscience alive in a free life is growing well in our country. The development of a country with all its elements depends, of course, on the abundance of people who are well-educated in that country and have sufficiently adopted democracy. Democracy; In fact, it is the most important basic condition for living in peace, family, workplace, all social societies and the streets where there is more than one person, and the kind of respect, happiness, pain and all kinds of participation, values and all the consequences of sharing is the phenomenon of sprouting. On the basis of these basic principles, physical education and sport have a distinct importance as an integral and integral part of general education in the education of people in our rapidly developing world. In particular, after the establishment of our Republic, the 1946, 1960 and 1982 Constitution has witnessed significant progress in promoting the sport's managerial principles and the whole country, adopting it to our people and realizing the awareness of participation.

Today, it is an important fact that people who want to join the youth in every field of social life, to form a unity of thought and labor, to develop, produce and share their country and nation, and to support democratic management in sports fields as in other areas.

Key words: sports and functions, democracy, participation

Giriş

Bugün dünyada insanları yoğun bir şekilde peşinden koşturan üç şeyin varlığından bahsedebiliriz. Bunlar; Din, Siyaset ve Spor 'dur. Bizim burada spor olgusuna ayrı bir pencereden bakmamızda yarar vardır diyebiliriz. Bu nedenle, sporun ana temelinde yarışma ruhu yer almasına rağmen spor aracılığıyla insanları, toplumları ve tüm dünya ülkelerini birbiriyle kaynaştırma, kültür temellerini sağlayabilme esası ayrı bir önem kazanmıştır.

Demokrasi; birden fazla insanın barındığı her yerde, ailede, işyerinde, sosyal topluluklarda ve sokakta, barış içinde yaşamın önemli temel koşulu olup, insana saygının, dayanışmanın ve hoşgörünün, yetki, görev ve sorumluluğa katılmanın, mutluluğu, acıyı, ortaya çıkan değerleri ve tüm sonuçları paylaşmanın filizlenmesidir denilebilir (Sümer, 1989).

Yine demokrasi; düşünce, örgütlenme ve inanç özgürlüğü içinde, halkın kendi kendisini yönetmesi, görev, yetki ve sorumlulukları, halk

tarafından, halkın içinden seçilenlere paylaştırılması demektir. Sporda da demokrasi, spor yapanların, spora emek verenlerin, yöneticilerin, eğitimcilerin, hakemlerin kendilerini yönetecekleri kendi içlerinde özgürce seçebilmeleri olgusudur. Demokrasiden ve kendi kendini yönetmekten korkanlar, kendilerini başkalarının yönetmesinden, başkalarının işaretleri ile koltuklara oturup kalkmaktan ve yerlerini bir diğerine bırakmaktan yana olanlar kişiliklerine ve meslek onurlarına zarar vermiyorlar mı? (Sümer, 1989).

Sporcu ve spor adamı da toplumumuzun bireyleridir. Toplumumuzun tüm sorunları hem onları, hem yakınlarını ve tüm çevrelerini etkiler.

Demokratik Katılım

Tarihleri toplumlar yaratır ve onlar yazarlar. Toplumlara meydana getirenler de insanlar olduğuna göre o zaman, en değerli etken insan unsurudur diyebiliriz.

Bu yoldan hareketle, sağlıklı ve dinamik toplum olmamızda sporun ve bu alanın gerçek işçileri (üreticileri-iş görenleri) olan sporcuların yeri ve fonksiyonu asla gözardı edilmemelidir (Doğar, 2006). İnsan topluluklarının olduğu her yerde, tarih boyunca insanların bir bölümü, özgür ve demokratik bir düzenin savunuculuğunu yaparken, bir diğer bölümü de işbaşına diledikleri gibi hareket edecek insanları getirmek için sıcak, soğuk, kanlı, kansız her yolu denemişlerdir. Azınlıkta olan bir üçüncü bölüm ise, çeşitli ad ve görüntü altında yönetimde sürekli kendileri kalmak istemişler, günü geldiğinde ise oğulları başta olmak üzere kendi soylarının yönetimi sürdürmelerini savunmuşlardır. Üç parçayı oluşturan azınlıklar veya kalabalıklar zaman zaman başarılı olmuşlar, zamanı gelmiş, yerlerini bırakmak zorunda kalmışlardır (Sümer, 1989). Siyasal bilimcilerin bile henüz ayrıntısına inemediği ve tam çözemediği çeşitli şekillerle belki de insanlığın varoluşu ile birlikte demokrasi arayış mücadelesinin başladığı da denilebilir.

Nasıl ki ilk insan yaşamını devam ettirmek için karnını doyurmak amacıyla avladığı hayvanın peşinden koşmuş, bazen hasmı karşısında yenik düşünce bedenini eğitmiş, hatta doğadaki bir takım maddelerden, nesnelere yararlanma çabası içine girmiş ve bu yolla eğitime, kültürlenmeye başlamıştır denilebilir. Buradan hareketle, insan vücudunun çeşitli yollarla eğitilmesi ve sportif faaliyetlerde yer alabilme çabası çağlar boyunca sürdüğü gibi bugün de yoğun bir şekilde devam etmektedir.

Çeşitli sportif faaliyetler ve yarışmalar, ülkelerin iç ve dış turizmine, sosyo-ekonomik politikasına canlılık ve hız kazandırabilen hatta toplumları ve insanları birbirine yaklaştıran, kaynaştırabilen ve de uzlaştıran,

binlerce insanı soğuk sıcak demeden stadyumlara toplayabilen, milyarlarca insanı televizyonlar başına çeken oldukça farklı özelliklere sahip bir uğraşı, bir kazanç yolu haline gelmiştir (Ferah, 1990). Hatta, bu hususta bu yıl içinde Erzurum’da düzenlenen 25. Dünya Üniversitelerarası kış Oyunları, hem güzel şehrimiz Erzurum’u hem de cennet ülkemiz Türkiye’yi tüm dünyaya tanıtmaya fırsatı sunmuştur. Kış oyunları ayrıca Erzurum ve çevresinde yaşayan tüm gençlerimize çağdaş kış sporlarını uluslararası standartlara sahip tesislerde yapabilme imkânı sunmuştur. Bu da, kış sporlarıyla uğraşan ve gelecekte uğraşacak olan tüm gençlerimizin sayısını oldukça artıracaktır. Nasıl ki; 2002 yılında futbol branşında kazandığımız dünya üçüncülüğünü gelecekte bu alandaki sporcu ve faal kulüp sayısının da artımıyla kış sporlarında da kazanabilme imkânımız olabilecektir.

Demokrasi; tarımda, sanayide, ticarete, sağlık alanında, sanat, eğitim ve kültür hareketlerinde, tüm doğal kaynakların kullanımında, devlet-halk ilişkilerinde, devletler yönetiminde, tüm örgütlerde, diğer bütün kamu ve özel kuruluşlarda, bütün gönüllü kuruluşlarda etkinliğini ve fonksiyonel özelliklerini insanlar yaşadıkça devam ettirecektir.

Gençlerin Karar Alma Mekanizmalarına Katılımı

Demokrasi aslında, sadece insana saygı olmayıp tüm insan düşüncelerini harekete geçirmek, tartışmak, düşünce üretmek, karar vermek, karara herkesi ortak etmek şeklinde de ele alınmalıdır. Bir insanın özgürce düşündüğünü söylemesi, araştırması, eleştirel katılım sağlaması, bulguları birbirine eklemesi, el ele gönül gönüle tartışması, aileden sokağa, okuldan işyerine, turizmden sanata ve spora kadar özgürce katılımın sağlanması ayrı bir önem taşır. Bir örnek verecek olursak; oldukça genç, sağlıklı ve dinamik bir Türk toplumunun oluşmasında sporun ve katılımcılığının yüksek derecede önemi vardır. Bugün seyri güzel ve sporunun en önemli branşı olan futbolun günümüz toplumlarında oldukça etkinliği söz konusudur. Ülkemizde her geçen gün bu alandaki bilimsel çalışmalara ve okullaşma eğilimine daha çok ağırlık verilebilmiş olması, sporcu sayısının ve gelir kaynaklarının da buna paralel baş döndürücü şekilde artması Türk insanının da ne denli başarılı olabileceğini ortaya koymaktadır. Bunun en güzel örneklerinden biri de; Japonya-Güney Kore ortaklığıyla düzenlenen 2002 Futbol Dünya Kupası olmuştur. Bu şampiyona, ülkemiz ve toplumumuz açısından unutulmayacak güzelliklere, katılımcılığa sahne olmuştur. Türk Milli Futbol Takımının Teknik Direktör Şenol Güneş ve teknik ekibi ile birlikte kaptan Hakan Şükür ve arkadaşlarının planlı ve cansiperane takım ruhuyla çalışarak, gayret göstererek dünya üçüncülüğüne uzanması sadece sportif başarıyı değil, aynı

zamanda Türk toplumunun ve gençliğinin dünyadaki onuru ve temsil gururunu da ortaya koymuştur. Özellikle, üçüncülük müsabakasındaki Türkiye ve Güney Kore Futbol takımlarının dostluk, kardeşlik gerçek “Fair Play” gösterisi bütün dünya insanlarına sunulan önemli bir mesajdı.

Ayrıca, Galatasaray Futbol takımının 2000 yılında UEFA Avrupa Şampiyonluğuna ve akabinde şampiyonlar şampiyonluğuna ulaşması, yine Türk çocuklarının katılımcı ve rekabet edebilir gücünü ortaya koymuş ve millet olarak hepimizin göğsünü kabartmıştır. Ayrıca, gerek ana spor branşı olan Atletizmde, Güreşte, Boksta, Basketbolda, Voleybolda ve diğer bazı spor branşlarında da birçok sporcumuz Avrupa ve Dünya arenalarında bizlere şampiyonluklar yaşatmışlar ve yaşatmaya da devam edeceklerine inancımız tamdır. Bunun en önemli yolunun Türk gençlerinin daha ilköğretim çağından itibaren başlamak kaydıyla hem okullarda ve hem de spor takımlarımızda spora yönlendirilmesi ve bu yönde eğitimlerinin devamlılık kazandırılması önemli bir gerekliliktir diyebiliriz.

Gençlerin Toplumsal Yaşamın Her Alanına Katılması

Bütün dünya gençliğinin katılımcı ruhunun önemli bir yaşamsal fonksiyonu asla göz ardı edilmeyecek bir ilkedir. Gelecek daima genç beyinlerin üzerine kurulmalıdır. Ulu önder Atatürk’ün bu yönde “Gençliğe Hitabesi” iyi idrak edilmeli ve genç beyinlere kazınmalıdır. Onları her alanda katılımcı, üretken, işbirlikçi ve geleceği iyi planlayan, mücadeleye yöneltecek düşünceyi harekete geçirecek gençler yetiştirme zamanıdır.

Günümüzde çeşitli spor branşlarıyla uğraşan sporcular kulüplerde, okullarda, hem ulusal hem de uluslararası arenalarda ömürlerinin en güzel yıllarını (birçoğu karşılıksız ve amatör ruhla) verdiklerini görmekteyiz.

Spor müsabakalarının düzenlendiği tarih ve saatlerde ülkeler ulusal bazda radyo ve televizyon saatlerinde, programlarında bile önemli değişikliklere gidebiliyor hatta müsabakaların yapıldığı zamanlarda (örneğin; 2002 Futbol Dünya Kupası 3. lük müsabakasında olduğu gibi) neredeyse toplum yaşamının şekli bile değişebiliyor. Özellikle, dünya futbol şampiyonaları sırasında, ülkelerinin müsabakasını televizyondan izlemek isteyen insanlar nedeniyle sokaklar boşalıyor, araçlar duruyor, kamu ve özel kuruluşlarda işe dahi ara verilebiliyor (Türkiye Büyük Millet Meclisinde dahi oturuma ara verilebiliyor). İşte, böylesine etkili bir uğraşı olan spor olgusu, onu bir oyun, sadece bir spor branşı olmaktan çıkarıp apayrı bir kazanç sektörü (sanayisi) haline dahi getirmiş bulunmaktadır (Başer, 1994).

Gençlerin, toplumsal yaşamın her alanına katılımı; düşünce ve emek birliği kurmayı, ülkesini ve ulusunu kalkındırmayı, üretmeyi, paylaşmayı isteyen insanların diğer alanlarda olduğu gibi spor alanlarında da demokratik yönetimden yana olmaları önemli bir olgudur. Sadece sporda değil her alanda aileden başlamak üzere kurulacak demokrasi dünyaları dalga- dalga bütün yurdumuzu kaplar, hatta halkın seçip gönderdiği meclislerde boy atar, çınarlaşır, kökleşir, yıkılmaz, sararmaz, kırılmaz ve eğilmez bir kalkan olur. Bugün toplumumuzda kanayan bir yara olan “sokak çocuklarının, taş atan çocukların” dahi spor yoluyla ve kültürüyle toplumumuza kazandırılması, kendi kişiliğini kullanabilme fırsatı elde etmesi, kendine güvenen, inanan ve toplum değerlerine gönülden saygılı insanlar olarak yetiştirilmesi mümkündür denilebilir. Elbette, bu yönde emek ve gayret gösteren kamu ve özel kuruluşlarımız yok değil. Onlara ve onlar gibi bu yönde emek veren tüm insanlarımıza ve çalıştırıcılarımıza çok minnet borçluyuz.

Yerel Yönetimlerde Katılımcılık

Bir ülkenin kalkınması, o ülkede sağlıklı ve eğitilmiş insanların çokluğuna bağlıdır. Üzerine düşen görevleri en iyi şekilde yerine getiren insanların yetiştirilmesinde eğitim önemli bir vasıtaadır. Beden eğitimi ve spor ise, genel eğitimin tamamlayıcısı ve onun ayrılmaz bir parçası olup; bedeni, fikri, sosyal, duygusal ve beceri yönünden gelişmiş sağlıklı insanların yetiştirilmesinde etkili ve cazip bir araçtır (Doğar, 1997).

Bu nedenle, ülkemizin kalkınmasında oldukça önemli payı olan insan unsurunun bedeni ve ruhi açıdan geliştiren sporun da, mutlaka bir demokratik genel politikasının olması tabiidir.

Türkiye’de spor genel politikasının belirlenmesine ışık tutacak iki hüküm vardır. Birincisi: 1982 Anayasası’nın 59. maddesidir. Buna göre, Devlet her yaştaki Türk vatandaşının beden ve ruh sağlığını geliştirecek tedbirleri alır. Sporun kitlelere yayılmasını teşvik eder. Devlet başarılı sporcuyla korur hükmüne yer verilmektedir. İkincisi: 1986 tarih ve 3289 sayılı Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Teşkilat ve Görevleri hakkında kanundur. Buna göre, vatandaşın ve okul dışı gençlerin fizik, moral, güç ve yeteneklerini sağlayan beden eğitimi, oyun, jimnastik ve spor faaliyetlerini sevk ve idare etmek, gençliğin boş zamanlarının değerlendirilmesine ilişkin hizmetleri yürütmek, bilgi ve beceri kursları düzenlemek, gençlerin kötü alışkanlıklarından korunması için gerekli tedbirleri almak (M.2/a), Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü’nün görevleri arasında sayılmıştır (Doğar, 1997).

Bu iki hükümden de anlaşılacağı üzere birinci hedef, her yaştaki Türk vatandaşının beden ve ruh sağlığını ve yeteneklerini geliştirmek için onlara

spor yaptırmaktır. İkinci hedef ise, milletlerarası spor müsabakalarında dünya devletleri arasında ilk sıralarda yer alabilmek için başarılı sporcular yetiştirmektir. Bugün devlet tüm taşra teşkilatlarını da kurarak, sporu ve spor bilincini tabana yayabilmeye ve sporcu sayısını her branşta artırmaya çalışmaktadır. Ancak, bu çalışmaya tüm ailelerin, kamu ve özel kuruluşların, gönüllü kuruluşların, okulların ve üniversitelerin de katılımının, hem maddi hem de diğer yönden yoğun desteğinin sağlanabilmesi önemli bir gereklilik ve görev sayılmalıdır. (Doğar, 1997).

Bu konuda, Türk Spor yönetiminde oluşturulan genel politikaların işletilmesi görevi ise, hükümetlere verilmiştir. Çünkü hükümetler politikalarını, devletin milli ve milletlerarası spor politikalarının ana esaslarına uygun olarak hazırlamak ve işletmek zorundadırlar. Zaten hükümetlere düşen görev, devlet politikalarına uygun milli ve milletlerarası politikalara uyumlu spor politikasının ayrıntılarını tespit etmektir (Demirci, 1986).

Ademi merkeziyetçi yönetim; kamu hizmetlerinin görülmesi bakımından uygulamaya yönelik kararlar alma yetkisinin, merkez teşkilatına dahil olmayan yönetimlere tanınması şeklinde açıklanabilir (Versan, 1986). Bir organizasyonun daha başarılı olması için güç ve karar verme yetkisinin alt kademelere dağıtılmasıdır (Megginson, 1986). Bazı hizmetlerin mahallindeki kişi ve kuruluşlarca yönlendirilmesi manasındaki ademi merkeziyet; emek, enerji, zaman, para ve yer konularında yararlılık, kolaylık, verimlilik, etkililik ve tasarruf sağlar (Doğar, 1997). Devlet bütün kamu hizmetlerinin ülke ve vatandaş yararına, bazı özerk kuruluşlar tarafından yürütülmesine rıza gösterir. Kimi hizmetler tüm ülkeyi değil fakat bir bölgeyi ya da bir kısım vatandaş gruplarını ilgilendirir. Bu tür hizmetlere karşı devletin ilgisiz kalması beklenemez. Bu nedenle, kendi denetimi altında bazı hizmetleri ayrı bütçesi, tüzel kişiliği ve geliri bulunan özerk kuruluşlara verebilir (Keleş ve Yavuz, 1983). Yerel yönetimlerin karar organlarının seçimle işbaşına gelmeleri, onlara demokratik ve özerk kuruluşlar niteliği kazandırmaktır. Yerel özerklik ve yerel demokrasi (local democracy) kurumları, işte bu, seçimle işbaşına gelmenin sonucu oluşan kavramlardır (Keleş, 1983).

Âdemimerkeziyetçi teşkilatların yönetsel ve işlerlik açıdan bir çok yararı olduğu gibi bazı sakıncalı tarafları da vardır. Özellikle yararları açısından konuya baktığımızda; teşkilat amaçlarının gerçekleştirilmesinde sürat, isabet, maliyet düşüklüğü, kaynaklardan en verimli şekilde yararlanma gibi büyük imkanlar sağlayabildiği gibi mahalli insanların kendilerini

ilgilendiren konularda doğrudan karara katılmalarına fırsat sağlar (Adalı, 1986). Buna karşın, yeterli gelir kaynaklarına sahip olmayan âdemimerkeziyetçi teşkilatlar, mali sıkıntı çekebilecekleri gibi uzman personel sıkıntısı ile hizmet açasından ÷lke düzeyinde eşitlik sağlanamayabilir. Ayrıca, eşgüdüm yetersizliği, isabetsiz ve olumsuz kararların sonuçları, tehlikeli olarak ta ortaya çıkabilir (Doğar, 1997). Bunların dışında yine birçok fayda ve sakıncalardan da bahsetmek tabiki mümkündür.

Bütün sakıncalarına rağmen âdemimerkeziyetçi yönetimlerin (yerel yönetimlerin) modern çağın en gerekli yapı ve faaliyet ilkelerinden biri olarak değerlendirilmesi de gerekmektedir denilebilir. Bu konuda, her yöreye ait spor ve sporcu potansiyelinin iyi analiz edilerek tüm ailelerin, kamu ve özel kuruluşların, okulların ve de üniversitelerin de devreye sokularak her türlü eğitimsel, idari, ekonomik ve katılımsal işbirliğinin yeterince değerlendirilmesine ve de işbirliğine ihtiyaç vardır denilebilir.

Gençliğin daha temelden çok yönlü eğitimlerinin ve çeşitli spor alanlarına yönlendirilmesi ve kazandırılmasının özellikle de okullarda başlatılmasının yüksek derecede önemi vardır. Bu konuda, hem ailelerimizin, tüm okul idarecilerimizin ve beden eğitimi öğretmenlerimizin özverili çalışma ve gayretlerine de ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç ve Öneri

Küreselleşme eğilimlerinin son derece arttığı şu içinde yaşadığımız çağda, insanların daha sağlıklı, daha üretken, daha katılımcı, özverili, daha müreffeh ve demokrasiyi içine sindirmiş ve bu olguyu her zaman yaşam felsefesine katabilmiş insanlar haline gelebilme çabası, asırlardır devam ettiği gibi bugün de devam etmektedir. Sadece sporda değil, her alanda aileden başlamak üzere kurulacak demokrasi dünyaları, dalga dalga tüm yurdu kaplar, oradan da elbette sağlık içinde, halkın temsilcilerinin gönderildiği meclisler dahil her yerde boy gösterir, vücudu ve beyni zinde, vicdanı ve de fikri hür insanlar halinde daha nice yıllara bizi ulaştıracaktır.

Ülkemizde cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte demokrasi özleminin spor alanlarına da yansması, kanun ve tüzükler çerçevesinde hizmet ve yönetsel etkinliğinin geliştirilmesi, örgütlü spor çağının oluşumuna önemli katkı sunmuştur. Buradan hareketle, sporun toplum içinde yayılması çabaları ön plana çıkmaya başlamıştır. Beden Eğitimi ve Spor derslerinin okullarda apayrı bir ders etkinliği olarak müfredatlara girmesi ve birçok spor alanlarında kulüpleşme çalışmalarının da gelişimine katkı sunması göz ardı edilmemelidir.

Sportadaki örgütlenme ve kulüpçülük çabalarının özü, kuşkusuz sporda demokrasi istem ve girişimlerinin sonucunda önemli ivme kazanmıştır. Türkiye’de sporda demokratikleşme çabalarının özellikle 1946 ve 1960 anayasalarının ve ona bağlı örgütlenme yasalarının yürürlüğe girmesiyle yoğunlaştığına şahit olmaktayız. 1970’li yıllardan sonra da federasyonların başkan ve kurullarının yavaş yavaş seçimle belirlenmesinin benimsenmeye başlaması sporda demokrasi akımlarını daha da hızlandırmış. Özellikle 1988 yılında özerk yapıya kavuşan Türkiye Futbol Federasyonu aracılığıyla da ayrı bir hız kazanmıştır. Bugün Türkiye Futbol federasyonu yüz milyonlarca dolar yayın ve diğer gelirleriyle apayrı bir idari, mali ve yönetsel kimlik kazanmıştır. Bu da, ülkemizde bu alandaki sporcu ve diğer hizmet edenlerin sayısını oldukça artırmış ve de dünya çapında sportif başarıları peşinden getirmiştir

Yıllarca suskun, gününü gün etmeye, madalya, kupa ve puan peşinde koşmaya çalışan, kazandıkça coşan, kaybettikçe çöken bir dağınık kitlenin yerine bugün; vicdanı ve fikri hür, katılımcı, paylaşımcı, ekip ruhuna özgü hareket edebilen, ülke ve gençlik menfaatini ön plana çıkararak, gerçek eğitimci ve yönetsel kimliğe sahip gerçek fedakarları hep birlikte ortaya çıkarma gayretinde olunmalıdır.

Yukarıdaki açıklamalar paralelinde bazı önerileri şöyle sıralayabilmemiz mümkün olabilecektir:

1. Tüm spor branşlarında sporcu sayısının yeterince artırılabilmesi için; ailelerin, okulların, kamu ve özel kuruluşların, üniversitelerin, kulüplerimizin ve bütün özel teşebbüslerimizin eğitimsel, ekonomik ve katılımsal işbirliğinin zaman geçirilmeksizin sağlanması gerekir.
2. Ülkemizde var olan hem yöresel hem de ulusal bazdaki tüm spor tesislerinin işletmeciliğinin ve işlevlerinin profesyonel bir anlayışla yönetimi, bakımı ve işletilmesi.
3. Yerel yönetimlerin, sporcu sayısının artırılması ve istihdamı konusunda gereğince desteğinin zaman geçirilmeksizin sağlanması, gerekirse devlet eliyle de desteklenmesi.
4. Okullarımızda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerimizin sporcu yetiştirilmesinde eğitimsel, ekonomik ve yönetsel açıdan özendirilerek desteklenmesi.
5. Okullarımızda daha çok sayıda çocuğun spora yönlendirilmesi ve kazandırılması için okul-aile işbirliğinin güçlendirilmesi ve bu yöndeki eğitim ve bilgilendirme çabalarının geliştirilmesi.

6. Tüm yerel ve ulusal bazda olmak üzere yazılı ve görsel basın aracılığıyla çocukların spora kazandırılması ve önemi konusunda eğitici programların artırılması.

7. Sadece başarılı sporcuların değil başarılı spor yönetici ve eğiticilerin de yeterince ödüllendirilmesine daha da çok önem verilmesi.

8. Toplumun spor yapmaya ve sağlıklı yaşama yönlendirilmesi için, yaşam boyu spor egzersizlerinin halkın her kesimine yayılması çalışmalarına ağırlık verilmesi.

9. Gençlerin ve toplum kesiminin zararlı ve kötü alışkanlıklardan uzaklaştırılması için spor alanlarına (gerekirse devlet ve millet yardımı aracılığıyla da) yöneltilmesi, finansal ve eğitim desteklerinin sağlanması.

10. Türkiye’de özellikle Futbol alanında ulaşılan profesyonelce hizmet anlayışının diğer spor branşlarında da yaygınlaştırılarak maddi kaynakların artırılma çabalarının geliştirilmesi.

11. Spor idaresinde merkezîyetçi yönetimden demokratik ve ademimerkezîyetçi bir yönetime geçilebilmesi için, her şeyden evvel ülkemizin sanayi toplumu açısından güçlendirilerek halkın rahatlıkla kullanabileceği spor alanlarının artırılması ve işlekliliğinin geliştirilmesi.

12. Netice itibarıyla; Spor alanında gerek duyulan her türlü kaynak, tesis, araç ve gereçler en ekonomik, dengeli, toplumun her kesimine eşit, devamlılık ve istikrarlı kullanımı sağlanmış, asla tesadüfe bırakılmadan ilmi ve yönetsel işlerlik esasları çerçevesinde kullanıma sunulması gerekmektedir.

13. Sporun tüm branşlarının gençlere ve toplumumuza yeterince sevdirebilmesi için fair play ruhunun her kesime kazandırılması çalışmalarına da ağırlık verilmesi gerekir. Zira, bugün özellikle futboldaki seyirci fanatizmi başta ailelerimizi ve genç nesli oldukça olumsuz etkilemekte ve onları spor yapmaktan ve de seyretmekten caydırmaktadır.

Kaynaklar

Adalı, S.(1986). Daha İyi Hizmet Görme Açısından Katılmalı Yönetim. Türsav Yayınları, İstanbul.

Başer, E.(1994). Futbolda Psikoloji ve Başarı. Yayınevi Yayıncılık, İstanbul.

Demirci, N.(1986). Sporda Yönetim-Teşkilatlanma ve Organizasyonlar. GSGM. Yayınları No: 35, Ankara.

Doğar, A.V.(2006). Futbolun Spor ve Eğitim Aracı Olarak Fonksiyonel yapısı. Atatürk Üniversitesi kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 13, Erzurum.

Doğar, Y.(1997). Türkiye’de Spor Yönetimi. Öz Akdeniz Ofset, Adana.

- Ferah, A.(1990). Futbol Eğitim-Öğretim. Neyir Matbaası, Ankara.
- Keleş, R.,Yavuz, F.(1983). Yerel Yönetimler. Turhan Kitabevi, Ankara.
- Megginson, L.C.,Moslev, D.C., Pietri, P.H.(1986). Management Conceptand Application,Harper&Row, Publishİnc, New York.
- Sümer, R.(1989). Sporda Demokrasi, Belgeler, Yayınlar. 2. Baskı, Şafak Matbaası, Ankara.
- Versan, V.(1986). Kamu Yönetimi ve İdari Teşkilat. Der Yayınları No: 42, İstanbul.



AHMET EFE'NİN ÇOCUK VE İLK GENÇLİK ROMANLARININ EĞİTSEL UNSURLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ

The Analysis of Ahmet Efe's "Çocuk" and "İlk Gençlik" Novels in
Terms of Educational Elements

Dr. Öğr. Üyesi Tacettin ŞİMŞEK

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
tacettinsimsek@atauni.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-8141-1607>



Öğr. Gör. Ferhat ÇİFTÇİ


Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi
ferhatciftci@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8141-1607>



Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-Journal of Ağrı İbrahim Çeçen
University Social Sciences Institute AİCUSBED 5/2 Ekim/Oktober 2019 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	30.05.2019
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	26.09.2019
Sayfa- <i>Pages</i> : 123-146	 https://doi.org/10.31463/aicusbed.571899



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

This article was checked by

 iThenticate



AHMET EFE'NİN ÇOCUK VE İLK GENÇLİK ROMANLARININ EĞİTSEL UNSURLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ*

The Analysis of Ahmet Efe's "Çocuk" and "İlk Gençlik" Novels in
Terms of Educational Elements

*Tacettin Şimşek
Ferhat Çiftçi*

Özet

Çocuklara veya gençlere yönelik edebî türler, bazı açılardan değişkenlik göstermekte ve inceleme konusu olmaktadır. Bu türlerden birini, çocuk ve ilk gençlik romanları oluşturur. Söz konusu romanların türün imkânları doğrultusunda eğitsel bir önemi bulunmaktadır. Daha çok romanlarda görülen serüven özelliği ve kahramanlarla kurulan özdeşim duygusunun bu önemi oluşturan belirleyici etkenlerden olduğu söylenebilir. Çocuklar ve gençler, roman türünün bu özellikleriyle kitap okuma alışkanlığı edinmekte, aynı zamanda sıkılmadan ve keyif alarak öğrenmektedirler.

Ahmet Efe, şair ve yazar kimliğinin yanında yaptığı görsel sanat ürünleriyle de tanınan bir sanatçıdır. Çok yönlü özelliğiyle başta çocuklar için olmak üzere farklı türlerde birçok kitap kaleme almıştır. Bu eserlerin dinî ve ahlaki temelde bireysel ve sosyal gelişimi esas alan eğitici bir yönü bulunmaktadır. Eserleri içinde çocuk ve ilk gençlik romanı sayılabilecek dokuz romanı bulunan sanatçı, bunlarla kimi eğitsel unsurların aktarımını amaçlamıştır. İncelen çocuk ve ilk gençlik romanlarına bakıldığında ön plana çıkan eğitsel unsurları; sevgi, bilinç durumları, olumlu davranışlar ile kaçınılması gereken kötü tutumlar şeklinde özetlemek mümkündür.

Anahtar kelimeler: Ahmet Efe, çocuk ve ilk gençlik edebiyatı, çocuk ve ilk gençlik romanları, eğitsel unsurlar, eğitsel unsurların aktarımı.

Abstract

Literary genres for children and young-adults vary in some aspects and become a matter of examination. One of these genres is the novels for children and

*Bu makale, Aralık 2017 tarihinde Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi alanında Dr. Öğr. Üyesi Tacettin Şimşek'in danışmanlığında ikinci yazar tarafından yapılan Ahmet Efe'nin Çocuk ve İlk Gençlik Romanlarının Eğitsel Unsurlar Açısından İncelenmesi başlıklı doktora seminer çalışmasının bir kısmının düzenlenmiş hâlidir.

young-adults. These novels in question have an educational importance in parallel with the possibilities of the said genre. It can be suggested that the element of adventure mostly seen in novels and the feeling of identifying one's self with the protagonists is one of the determining factors for this importance. With these characteristics of the novel, children and young-adults acquire the habit of reading, in the meantime, they learn with pleasure without getting bored.

Ahmet Efe is an artist known for his visual art works as well as his identity as a poet and writer. Being a versatile person, he has written many books of different genres, children's books being in the first place. These works have an educational aspect aiming individual and social development on a religious and moral basis. Among his works, there are nine novels that can be considered to be children's or young-adult novels through which the writer aimed to transfer some educational elements. It is possible to summarize the prominent educational elements in these novels for children and young-adults as such: Love, states of consciousness, favorable behaviors and unfavorable behaviors that should be avoided.

Keywords: Ahmet Efe, children's and young-adult literature, novels for children and young-adults, educational elements, transfer of educational elements.

Giriş

Eğitim, bireysel ve toplumsal gelişimin temel kavramlarından biridir. Bireyler ve toplumlar, eğitimle hayatlarını anlamlı kılabilen ve yarınlarını inşa etme fırsatını bulmaktadırlar. Yaşamın hemen her alanında karşımıza çıkan eğitim kavramı, farklı boyutlarıyla söz konusu olmaktadır. Kurumlar, eğitim süreçleri, öğretim ortamları gibi değişkenler, bu çerçevede karşımıza çıkan unsurlardandır. Bir bütün hâlinde ele alınan bu unsurlar, sağlıklı bireylerden sağlıklı toplumlara uzanacak genel bir amaca hizmet etmektedir. Bunlarla birlikte ele alınan bir diğer önemli unsur ise eğitim aracılığıyla canlı kılınmak istenen "değerler"dir. Değerler, bireysel ve toplumsal yaşamın âdeta özünü oluşturmada ve yapılacaklar konusunda kurucu, yönlendirici bir rol üstlenmektedir.

Değerlere eğitsel unsurlar olarak bireysel ve toplumsal işleyiş dışında eğitim-öğretim planlamalarında da yer verilir. Nitekim geçmiş programlarda ve eğitim süreçlerinde kimi uygulamaların bu yönde yürütüldüğü görülmüştür. Bugün de eğitsel unsur olarak değerler önemini korumaktadır. 2017 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda değerler eğitimi ayrı bir başlık altında ele alınmış ve şu ifadelerle yer verilmiştir:

"Öğrencilere iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olmalarını sağlayacak bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıkları kazandırmayı amaçlayan eğitim, bu yönüyle değerlerle şekillenmiş bir etkinliktir. Bu bağlamda okullardaki değer eğitiminin amaçlarından biri öğrencilerin sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik geliştirmelerini sağlamaktır. Bunun için bireyin çok yönlü

gelişmesi önem taşımaktadır. Ayrıca insanın tutum ve davranışlarını biçimlendirmede önemli bir role sahip olan değerler, öğrencinin sağlıklı ve dengeli gelişimine katkı sağlamaktadır.” (MEB, 2017: 7).

28 Aralık 2018’de Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından açıklanan “Değerler Eğitimi ve Örtük Müfredat” programında, eğitim sistemimizin tüm birimlerinde, bütün derslerde ve ders dışı faaliyetlerde değerlerimize bağlılığa özen gösterme, değerlerimizi öğrencilerimize açık ve örtük müfredat yoluyla aktarma irade ve çabasına vurgu yapılmıştır.

Değerlerin sadece öğretim aracılığıyla aktarımı ve işlevselliği içerisinde düşünülmesi doğru değildir. Söz edildiği gibi değerler, özsel bir niteliğe sahip, inşa edilenler üzerinde şekillendirici etkisi olan unsurlar olarak görülmelidir. Bundan ötürü basit bir aktarım aracı olarak düşünülmekten öte, öncelikle var edici bir güç olarak değerlendirilmelidir. Aslında değerlerin aktarımı konusunda en büyük yanılgılardan biri, bir felsefenin yoksunluğuna rağmen değerlerden güç alınabileceğini sanmaktır. Hâlbuki olumlu değere sahip bir unsurun amaçlar doğrultusunda sonuç vermesi için yöntemsel doğrulara da ihtiyaç vardır. Nazlı Cihan’ın konu ile ilgili tespiti şu şekildedir:

“Değer odaklı gelişim, değerlerin çocuklara veya gençlere aktarılmasından daha fazlasını ifade etmektedir. Değerlerden oluşan bir dünyayı tanımanın önemi kuşkusuz yadsınamaz, ancak değerler hakkında karar verebilme ve ahlâkî yargılara varabilme yetisi kazanmak, öncelikli hedef olmalıdır. Değerlerin benimsenmesinden daha çok, değerlerin içselleştirilmesi söz konusudur.” (2016: 33).

Değerlerin aktarımı konusunda, okuma eyleminin kuşkusuz bir önemi bulunmaktadır. Okumak, pek çok açıdan çocuklar için ufuk açıcı olmanın yanında bireysel ve toplumsal kabullerin anlaşılıp özümzenmesinin önemli adımlarını oluşturur. Okumanın değerlerin aktarımındaki önemi, hem Batı hem de Doğu dünyasında karşılaşılan bir durumdur. Batı çocuk klasiklerinde temel değerleri inceleyen Hüseyin Emin Öztürk, sonuç olarak bu eserlerde hem dinî hem de sosyal değerlere rastlandığını tespit etmiştir (1991: 160-161). Hatice Fırat, kitap okumanın çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmanın yanında, ona içerisinde yaşadığı dünyaya eleştirel bir gözle bakmayı sağlamak, olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini sorgulamak gibi üst düzey tutum ve davranışlar kazandırabileceğine dikkat çeker. Ayrıca çocuğun bu niteliklere sahip olmasında kitabın katmanları arasına gizlenen ve çocuğun kendi çabaları sonucunda ulaştığı iletilerin önemli bir yeri olduğunu belirtir (2008: 89).

Ahmet Efe'nin Romanlarında Eğitsel Unsurlar

Ahmet Efe, çok yönlü bir sanatçı olarak başta çocuklar için olmak üzere farklı alan ve türlerde pek çok eserin sahibidir. Bu nedenle sanatçının eserlerini farklı açılardan inceleyecek çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu çalışmada, yukarıda söz konusu edilen bağlam içinde Ahmet Efe'nin çocuk ve ilk gençlik romanlarının taşıdığı eğitsel iletilere odaklanılmıştır. Efe'nin çok yönlü bir sanatçı olarak vermiş olduğu eserlerden bazıları, çocuklar ve gençler için yazılan romanlardan oluşmaktadır. Çocuk ve ilk gençlik romanı kategorisinde belirlenen dokuz romanın çocuklar ve gençler için birtakım eğitsel unsurlar içerdiği tespit edilmiştir.

Hikâyeden farklı olarak birçok unsur açısından romanın yoğun bir türe işaret ettiği görülmektedir. Bu açıdan romanın erken çocukluk dönemi için düşünülmesi pek uygun olmaz. Kurgusal metinler olarak masal ve hikâyeyi takip eden romanın çocuklar açısından zihinsel bir gelişim yeterliği istediği açıktır. Bu doğrultuda düzeye uygunluk bakımından karşımıza çocuk veya ilk gençlik romanı çıkmaktadır. Zaten romanlar, birçok açıdan farklı alt türlere ayrılmakta ve okuyucu topluluğuna göre çocuk romanı, popüler roman şeklinde adlandırılmaktadır (Aktaş ve Gündüz, 2011: 347). Hasan Gülerüz'ün belirlemeleri, konuya açıklık kazandırmaktadır:

“Çocuk edebiyatı türü olarak romanın, çocuğun somut işlemler dönemini bitirdikten sonra olayları çok boyutlu düşünmeye başladığı on bir yaşından sonra zevkle okuyabileceği sanat ürünleridir. Roman çocuklara, olayların neden ve niçinleri üzerinde geniş düşünme, olaylar arası bağ kurma, olayları bütün içinde ayrıntılara inerek görme fırsatı verir. Çocuk romanla hayal gücünü, düşünce ufkunu ve yaratıcı gücünü geliştirebilir. O nedenle ilköğretim ve lise yıllarında çocuklara klasiklerin okutulması, büyük romancılarla karşı karşıya kalmalarını sağlanması gerekir (2002: 308).

Roman türünün serüvene dayalı olması, çocuk ve ilk gençlik romanları için belirleyici bir durum oluşturmaktadır. Çünkü erken yaşlarda okuma alışkanlığının oluşumu için çocukların ve ilk gençlik dönemini yaşayanların sıkılmadan okumaya yönelmeleri gerekir. Bu anlamda özellikle erkek çocuklar için serüvene dayalı hikâyeler ilgi çekicidir. Mustafa Türkyılmaz'ın konu ile ilgili değerlendirmesi şu şekildedir: “Ergenin iç dünyasını, onun kişilik arayışını, bu arayış sırasında geçirdiği olayları, düştüğü yanlışları ona ders vermek amacı gütmeyen anlatan bir eser, ergenin okuma alışkanlığı edinmesinde başarılı olacaktır.” (2012: 61).

Yukarıdaki değerlendirmeler sonucunda çocuk ve ilk gençlik romanlarının birçok açıdan eğitici bir işlev gördüğü anlaşılmaktadır. Bu nedenle söz konusu romanların çocuk ve ilk gençlik dönemindeki

okuyucuların ihtiyaç, ilgi ve beklentileri çerçevesinde yaygınlaştırılmasında yarar vardır.

Yöntem

Çalışmanın amacını, Ahmet Efe'nin çocuk ve ilk gençlik romanlarında yer alan eğitsel unsurların tespit edilip incelenmesi oluşturmaktadır. Bu doğrultuda söz konusu eserlerde eğitsel iletilerin neler olduğu, nasıl sunulduğu ve bunların çocuk ve ilk gençlik romanları kapsamında taşıdığı önem irdelenmeye çalışılmıştır.

1. Araştırmanın Modeli/ Deseni

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelenmesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgulara dönük bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 188). Bu doğrultuda yöntem, araştırmanın ana verisi olan Ahmet Efe'nin çocuk ve gençlik romanlarına bağlı olarak tercih edilmiştir.

2. Evren-Örneklem

Çalışmanın evrenini, Ahmet Efe'nin çocukluk ve ilk gençlik çağına yönelik eserleri; örneklemini ise *N'oldu Bu Gönüm, Üç Kandil, Son Av, Bilal'in Çiçeği, Köse Mihal, Bozkır Yılanı Sadeddin Köpek, Kutlu İle Melinda, Buz Kırığı ve Küçük Deli* adlı romanları oluşturmaktadır.

3. Verilerin Toplanması/Süreç

Çalışmada veriler, örnekleme oluşturan romanlardan elde edilmiştir. Ahmet Efe ve eserlerini tanıtan kitap, makale ve internet siteleri taranarak ilgili eserler belirlenmiştir. Belirlenen dokuz roman okunmuş ve eserlerde söz konusu olan değerler tasnif edilmiştir.

4. Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin çözümü ve yorumu, araştırmanın problemi doğrultusunda yapılmıştır. Yapılan içerik analizi ile eğitsel iletiler belirlenmiş ve sıralanmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227). Dolayısıyla verilere ilişkin çeşitli başlıklar altında anlamlı bir yapı oluşturulmuş ve çeşitli bağlar kurulmuştur.

Bulgular

1. Ahmet Efe'nin Çocuk ve İlk Gençlik Romanlarında Eğitsel Unsurlar

Ahmet Efe'nin çocuk ve ilk gençlik romanı kapsamında değerlendirilebilecek dokuz romanı, eğitsel unsurlar açısından zengin bir içeriğe sahip bulunmaktadır. Tema ve konu farklılıkları bulunan bu eserler, çocukları ve ilk gençlik dönemini yaşayanları dinî, ahlaki, bireysel, sosyal, yerel ve evrensel değerler bakımından bilinçlendirme amacı taşımaktadır. İyi

ve kötü karakterlerle yaşamın iki yüzü ortaya konulmak istenmekte ve böylece çocukların ve ilk gençlik dönemini yaşayanların iyi olandan yana tercih göstermeleri beklenmektedir. Efe'nin eserlerinde ön plana çıkan eğitsel unsurlar, genel olarak sevgi gösterme, bilinçli olma durumları, birey ve toplum tarafından kabul gören olumlu davranışlar ve kaçınılması gereken olumsuz tutumlar şeklinde ele alınabilir.

Efe'nin hikâyelerine yönelik yaptıkları çalışmada Zekerya Batur ve Zeliha Yücel, yazarın çocuk eğitimi açısından işlediği değerleri şunlar olarak belirlemiştir: “Allah sevgisi, vatan sevgisi, aile sevgisi, arkadaş sevgisi, doğa sevgisi, hayvan sevgisi, doğruluk, dürüstlük, içtenlik, iyilik, yardımseverlik, çalışmanın ve üretmenin değeri, merhametin, acımanın değeri, okul yaşamının değeri ve yaşama sevinci.”(2012: 1039). Olumsuz olarak işlenen unsurlar ise “yalan ve aldatma, büyük sözü dinlememe, kıskançlık ve öfke, emanete hıyanetlik etme, hırsızlık ve açgözlülük” şeklinde sıralanmaktadır (2012: 1043-1044). Bu çalışmada benzer unsurlara kimi farklılıklarla romanlarında da rastlanabileceği gösterilmeye çalışılmıştır.

Efe'nin çocuk ve ilk gençlik romanlarında bazı konular ve bunların ele alınış biçimi, çocuk ve ilk gençlik ayrımının rahatlıkla yapıldığını ve seviyelerin gözetildiğini göstermektedir. Bazı romanlarında fantastik öğelerle farklı bir atmosfer oluşturulmuş ve serüven dolu yaşantılar kurgulanmıştır. Tarihi ve biyografik roman kapsamında önemli şahsiyetlerin tanıtımının amaçlandığını ve bazı olumsuz karakterlerle de insanın kötülüğe meyyal yönünün okuyuculara gösterildiğini söylemek mümkündür. Romanlar içinde bazı önemli şahsiyetlerin hayatından kesitler verilerek örneklik durumu oluşturulmak istenmiştir. Efe'nin romanlarında çocuklar için dramatik olabilecek olayları ele almaktan kaçınmadığı ve bunlarla hayata dair gerçekliği dinî açıdan vermek istediği görülür. Ayrıca ibretlik hikâyelerle mesaj verme kaygısının ön planda olduğu söylenebilir. Birçok açıdan irdelenebilir olan bu romanlarda ön plana çıkan eğitsel unsurlar -bazıları birbirine yakın anlamlar taşısa da- şu başlıklar altında değerlendirilebilir:

1. 1. Olumlu Unsurlar

1.1.1. Sevgi

Efe'nin çocuk ve ilk gençlik romanlarında “sevgi” önemli bir değer olarak işlenmiştir. Kimi zaman sevginin veya aşkın olumsuz tercihlere götüren sonuçları bulunmaktadır; fakat genel eğilim, bu değerın olumlu bir şekilde işlendiğini göstermektedir. Sevgi, bazen zorlu sınavlardan geçen karakterlerin bir dayanağıdır ve kurucu bir rol sergilemektedir. Bu şekilde sevgi hayat içinde önemli bir bağ kurar ve olumlu bir değer olarak ele alınır.

Söz konusu eserlerde aile, anne, baba, eş/sevgili, hayvan, din, tabiat ve yurt sevgisine sıklıkla rastlanmaktadır. Bunlardan birkaç örnek şu şekildedir:

“Birden kendi annesi geldi gözlerinin önüne. Küçük kardeşi Zehra’yı emzirirken yüzünde erişilmez güzelliğin sırrını çözer gibi olmuştu. Sanki annesi Zehra’ya sütünü değil de hayatını bahşediyor gibiydi karşılıksız. Sevgi bu idi. Annelerin hepsi birbirine benziyor diye düşündü. Bir anne kuş, bir anne kedi, bir anne ceylan...” (1987: 6).

“İşte bütün acı ve kederi unutturan bir şeydir bu. Bilal, sevgili babasının kucağına atılır ve yatakta bir süre onunla boğuştuktan sonra, yan yana ve aynı yastığı paylaşarak babasının uyumasını bekler.” (2015: 8).

“Hele leylekler yavrularını uçurmaya başladığında bir bayram sevinci yaşıyordu ağacın çevresinde. ... Bilal, gidişlerini hüznle seyrederdi.

- Keşke hiç terk etmeseler bizi derdi.” (2015: 22).

“Bu yüzden Suat’ı (Develeri) okşar, sever, hatta öpüp dururlardı. Suat da kocaman, ıslak dilini çıkarıp onların yanaklarına sürerdi.” (2014: 16).

“Duvarın dibinde bir gelincik açsa, o gün bayram etmelerine yetiyordu. Koyunlarının bir yavrusu doğsa dünyalar onların olmuş gibi seviniyorlardı.” (2014: 16).

1.1.2. Bilinçli Olma

Efe, çocuk ve ilk gençlik romanlarını birçok konuda eğitsel aktarımda bulunmak amacıyla yazmıştır. Sanat anlayışını, bu kaygı ve inşa sürecinden ayırmak da doğru değildir. Dolayısıyla romanlarında çocukların ve ilk gençlik çağını yaşayanların başta dinî olmak üzere birçok alanda bilinçlenmesi gerektiğini hissettiren bir içerik söz konusudur. Söz konusu eserlerde Allah, ahiret, Kur’an, kulluk, ölüm, dua, dünyanın faniliği, imtihan, aile, sorumluluk, kardeşlik, şehadet, hidayet, çalışma, çevre ve doğa kavramları ekseninde çeşitli bilinç durumlarının işlendiği görülür. Bunlardan birkaçı şu şekildedir:

“Yavrumuz gönlümüze aydınlık getirdi. Lakin asıl aydınlık aşktır... Verme ve alma gücü kendisinde olan Tanrı’mıza duyacağımız aşktır.” (1996: 9).

“Bildiğim bakî varlığın sadece ve yalnız Allah olduğu. Bu yüzden biz Müslümanlar mezar taşlarına ‘Hüvelbaki’ yazarız. ‘O, yani ancak Allah bakidir.’” (1987: 28).

“Emir Külâl sofraya çöktü. Şemseddin’le karşı karşıya oturdular. Ayşe kadın onları seyrediyor, derin derin soluyordu. Birden ince bir inilti çıktı boğazından. Yüzünün derisi gerildi, gerildi. Emir Külâl başucuna geldi. Artık her şey bitiyordu. Ayşe kadın dünyasını değiştirmek üzereydi.

Emir Külâl ‘Yâsin’e başladı. Ayetler bir su şırıltısında akıp gidiyordu. Ayşe kadın ayetlerle rahatlıyor gibiydi. Şemseddin gözlerini annesinin yüzüne dikmiş, öylece donup kalmıştı. Yasin’in son ayetleri ‘... ve sizin de kendisine döneceğiniz Allah yücedir...’ diyordu.” (1996: 24).

“- Sözlerinizi kulağıma küpe eder, sizi hayır dua ile anarım diye fıslıdadı. Tek dileğim bilgi aydınlığı ile Rabbimizin rızasına ermektir.” (1987: 31).

“Hiçbir şeyin görüldüğü gibi olmadığı belliydi. Hepimiz büyük imtihanlar geçirmek zorundaydık. Zaten yüceler yücesi Allah, ‘And olsun ki, sizi korku, açlık, mallardan, canlardan ve ürünlerden biraz azaltma ile imtihan eder, deneriz...’ buyurmaktaydı” (2017b: 40).

1.1.3. Ustayı/Büyükleri Örnek Alma

Çocukların ve ilk gençlik çağındakilerin büyüklerden etkilendikleri ve onları örnek aldıkları görülür. Kimi zaman ustalar ve babalarından, kimi zaman da yöneticilerin örnekligi söz konusu olur. Üç Kandil romanında, ustaya duyulan hayranlık, aynı zamanda ona karşı büyük bir saygıyı ifade eder:

“Emir Külâl geldiği andan beri hiç konuşmamıştı.

Öğleye doğru işi bırakıp Seyyid İsa’dan su istedi. Ellerine, kollarına bulaşana çamurları bir güzel yıkadı. Yüzünü, boynunu yavaş yavaş ıslattı. ...

Seyyid İsa ellerini önüne kavuşturmuş hayran hayran kendisine bakıyordu. Göz göze geldiler. Seyyid İsa güneşe bakıyormuş gibi gözlerinin kamaştığını sandı. Başını eğip bekledi.” (1996: 6).

1.1.4. Merhamet/Şefkat

Merhamet ve şefkat, insanoğlunun en önemli hasletlerinden birdir. Dünyadaki olumsuzluklar karşısında zayıflara gösterilebilecek en önemli değerler şefkat ve merhamet olduğunu söyleyebiliriz. İlgili romanlarda anne şefkatinin birçok yerde işlendiği görülür. Özellikle hayvanlara karşı duyulan merhametin çocukluk ve ilk gençlik çağlarında önemli karşılıklara denk geldiği bilinmektedir:

“Gözleri tam karşıdaki dam üzerinde duran leyleklere takıldı. Kim bilir hangi diyarlardan gelmiş, konmuşlardı. ... Yuvalarını geçen yıl kurmuşlardı buraya. Göç edecekleri zaman yanlarındaki iki tane de yavruları vardı. Şimdi nerede o yavrular? Hangi şehirde yuva kurdular kim bilir...” (1996: 6).

1.1.5. Çatışmayı Önleme/Yapıcılık

Efe, çocukluk ve ilk gençlik çağı için insanoğlunun ve dünyanın kötülüklerine rağmen doğru olandan taviz vermeyecek bir olgunluğu amaçlar.

Bu nedenle kötü durumların sebeplerine eğilir ve doğruluktan yana yapıcı bir rol üstlenmeyi teşvik eder. İnsanoğlunun kötü olanda tercih kılmasını, onu hayvanlarla kıyaslayarak çarpıcı bir etki bırakmak ister:

“Şu leyleklere bak... Kurdukları yuvaya, beraberliklerinin güzelliğine bak. Hiç kavga etmeden yaşayıp gidiyorlar... Biz hep kavga ediyoruz. Her şeyle savaşımız var... Vuruyor, kırıyor, öldürüyoruz Seyyid İsa. Çömlek kırır gibi kalp kırıyoruz. Hâlbuki kalp, bilir misin Seyyid İsa, kalp Tanrı'nın evidir...” (1996: 7).

1.1.6. Bilgelik/Hikmet

Bilgelik gösterme, ilgili romanlarda karakterlere doğru olanın işaret edilmesinde önemlidir. Genellikle usta, dede, baba, anne veya erdemlilik gösteren kahramanlar ve komutanlar aracılığıyla bilgece bir aktarım ve tanıtım ortaya konur:

“Yöresinde saygın bir yeri vardı. Ve bu saygınlık ünlü bir tabip oluşuyla daha da perçinlenmiş gibiydi. ... Onulmaz dertlere yakalanan pek çok insan, çok uzak diyarlardan gelir ve onun şifa dağıtan elleriyle canlanıp dirilirdi.” (2014: 71).

1.1.7. Adil Olma

Birbirini destekleyen değerler, yaşamda önemli bir yere sahip olan adaletin sağlanması için de söz konusu edilebilir. Birçok yerde karakterlerin ortaya koyduğu adil yaklaşım, bu konuda nam salmış bazı kişiliklere dair bilgilendirici kısımlara yansır:

“Halife Hazreti Ömer, idaresi altında bulunan kimselerin hâlini gözlemlemek ve ihtiyacı olanlara yardım etmek için çarşı Pazar dolaşır, mahalle aralarına girer, söylenen sözleri ve şikâyetleri dinlermiş.” (2017b: 80).

1.1.8. Yardımlaşma/Yardımseverlik

Efe'nin kimi romanlarında içinden çıkılmaz durumları hafifletmek ve insanlığın aslı görevini unutturmamak için yardımlaşma değeri işlenmiştir. Ayrıca yardımlaşma gibi olumlu davranışların küçüklükten kazanılması gerektiği verilerek çocuklar ve gençler için bir örneklik oluşturulmuştur:

“Sık sık da babasının çömlekçi dükkânına gidip onlara yardım ediyordu. Babası oğlunun minik avuçlarından aldığı çamurlarla şahane testiler, tabaklar, çömlekler yapıyordu.” (1996: 11).

1.1.9. Umutlu Olma

Kötü durumların son bulması ve sıkıntıların giderilmesi için en zor koşullarda bile umut aşılana çalışılır. Umudun kaynağı, ilahî eksende aranmış ve Allah'tan ümit kesilmeyeceği fikri benimsetilmek istenmiştir:

“Belki bir gün babamın da kulakları açılır ve benim sesimi duyar. ‘Allah’tan ümit kesilmez’ demişti ya sevgili dedeciğim.” (2017b: 10).

1.1.10. Adanmışlık/Fedakârlık

Efe’nin kahramanları, adanmış bir ruh hâli içinde resmedilir. Bu, onların varlık sebebidir aynı zamanda. Çocukluk ve ilk gençlik çağı için oluşturulan kurgu dünyasında adanmış ruhların hayatî bir rol oynadığı söylenebilir:

“Öğretmen çocuklara kendi başlarına biraz çalışmalarını söyleyip arkadaşlarıyla sohbet daldı.

- Ben bu çocuklara kendimi adadım, diyordu.” (2015: 60).

1.1.11. Metanet/Sabır Gösterme

Efe, ilgili romanlarında yaşamsal problemler karşısında metin olmayı ve sabır göstermeyi işler. Bu değerler sayesinde yaşama tutunma ve doğru bilinenlerden kopmama durumu sağlanmış olur:

“- Dur dedi. Ağlama. Allah’ın dediği olur. Babam, ‘iyi insanlar öldükleri zaman cennete giderler’ diyor. Cennet dünyadan çok daha güzelmiş. Senin baban iyi bir insandı. ... Annelerimizi üzme hakkımız yok. Onları da kaybedersek ne yaparız biz? Ne olur sabırlı ol... ‘sabır bitip tükenmeyen bir hazinedir...’” (1996: 14).

“‘Sabırla koruk helva olur, çocukların büyüyünceye kadar bütün acılara tahammül etmelisin’ dedi.” (2017b: 30).

Ayrıca gösterilen sabrı ve metaneti tamamlayan bir unsur olarak zamana yer verilir. Zaman, güç durumlar karşısında insana âdeta kol kanat olmaktadır:

“Ne var ki zaman bütün acıları ilk günlerdeki gibi bırakmaz. Sanki bir ırmak gibi pek çok şeyi alıp götürür ve insan yeniden hayata döner. Kendi dünyasına ve kendi acılarına.”(2015: 56).

1.1.12. Nezaket Gösterme

Olaylara ve durumlara anlayış içerisinde yaklaşmak ve muhataplara nezaket göstermek, iletişimde önemli bir role sahiptir. Bu açıdan ilgili romanlarda bu yaklaşımın örneklerine rastlanılır:

“Yüzüme şaşkınlıkla bakıp, ‘Estağfirullah’ dedi. ‘Öyle şey olur mu? Siz güngörmüş geçirmiş değerli insanlarsınız. Ben evin önündeki dört yüz yıllık meşeyi, diktiği bir iki dal domatese gölge veriyor diye kökünden kesen adamlar da tanıdım...’” (2017b: 54).

1.1.13. Şükretme

Efe, ilgili romanlarında sık sık Allah'ın verdiği nimetlere şükürle mukabele etmek gerektiği yönünde mesajlar verir. Zorluk ve kolaylık durumlarının iyileştirici kavramı olarak Allah'a şükredilmesi gerektiği üzerinde ısrarla durur:

“- Buna da şükür oğlum demişti, hiç olmazsa belli bir işi ve maaşı var babanın. Eğer o fabrikada çalışmasaydı ne yer ne içerdik? Buna da şükür.” (2015: 11).

1.1.14. Helal Kazanma

Söz konusu eserlerde, kötü örnekler karşısında helal kazanç sağlamanın önemli olduğu vurgulanır. Aynı zamanda bu konuda gayret gösteren karakterler, kendilerine ve etraflarına faydalı olmaktadır:

“Bursa pazarında ticaret yapacaklar, geçimlerini alın teriyle sağlayacaklardı.

Kendisi de yerleştiği bu mağarada baba mesleğini yürütüp çömlek yapacaktı. Bu çömlekleri pazara götürüp satma işini Nadi ve Mehmet yürütecekti.” (1996: 41).

1.1.15. Empati Kurma

Empati kurma, başkalarının yerine kendini koyma durumu olarak tanımlanır. Empati, eğitim-öğretim süreçlerinde üzerinde önemle durulan bir kavramdır. Efe'nin romanlarında birçok yerde bu tutum ve davranış çocuklara ve gençlere iletmeye çalışılmıştır:

“İyi yapmadınız diye çıkıştı. Onu aramızdan çıkartmamalıydık. Biliyorsunuz ki babasını kaybedeli iki ay bile olmadı... Üzüntüsü zaten kendine yeter.” (1996: 14).

1.1.16. Sorgulama

Ortaya koyulan iyi ve doğru davranışlar, karşılaşılan problemlerin sorgulanmasını da beraberinde getirir. Sorgulamanın bireysel gelişim açısından eğitici yönü bulunmaktadır. Bu sayede çocuklar ve gençler, doğru olandan ve dürüstlükten yana eleştirel bir kültür edinmiş olurlar:

“Bu kadar acımasızlık içinde nasıl yaşar ki insanlar? Çok yazık... Hiç kimse elindeki değneğin sihirli olduğunu bilmiyor!” (2017b: 13).

1.1.17. Mücadele Etme/Kararlılık

Mücadelenin amaçlara ulaşmak için bir koşul olduğu bilinmektedir. Sadece doğru olandan yana tavır almak yeterli değildir; kararlı olmak ve mücadele etmek de gerekir. Efe'nin incelenen eserlerinde bu anlamda bir içerik dikkat çeker:

“- İyi ama dedi annesi, her taraf apartman dolacak. O dev binaların arasında iki odalı bir gecekonduda nasıl yaşayacağız?

- Şimdiye kadar nasıl yaşadysak öyle dedi babası.

Bilal,

-Aslan babam dedi, kiraz ağacımı kimseye kestirmez.” (2015: 35-36).

“O, atalarından miras kalmış mülkü adaletle yönetmek ve yüreğinin derinliklerinden gelen bir imanla teslim olduğu dinine hizmet için gece gündüz çalışmaktaydı.” (2016b: 49).

1.1.18. Azimli olma

Çalışma bilinci ile aynı doğrultuda bir davranış biçimi de azimli olmaktır. Birbirini destekler mahiyette olan pek çok değer çocukluk ve ilk gençlik dönemi için inşa edici bir etkisi vardır. İncelenen eserlerde, azimli olma, kimi zaman karakterlerce sergilenir kimi zaman da yazarın sözünü emanet ettiği kahramanın ağzından öğüt şeklinde iletilir:

“İnsanlar çalışmalıdır yavrularım. Allah insana çalışmasının karşılığını mutlaka verir. Kişi alnın teri, bileğinin gücü ile helal yoldan kazanç temin ederse herkes tarafından sevilir. Karıncaları görüyorsunuz. Nasıl telaş içinde koşuşup dururlar, nasıl bıkip usanmadan erzak ararlar. Karınca hayatın kendisidir yavrularım... onları seyrediniz. Onlardan ibret alınız. Alın teri damlayan kazanç kutsaldır.” (1996: 16).

1.1.19. Olgunluk

Olgun davranmak, olayların akışını belirleyen önemli bir etmendir. Amaçlanan yolda haklı olmayı destekleyen ve başkalarının katılımını artırıcı bir özellik gösterir. Bu açıdan Efe'nin karakterlerinden bazıları olgun kişiler olarak takdim edilir:

“Onda bir savaşçının sertliği değil, bir derviş yumuşaklığı göze çarpar. Tuttuğu hiçbir şeyi incitmez, konuştuğu hiçbir kimseyi kırmaz. Asil ve olgun tavırlar içinde yaşayıp gider.” (2014: 34).

1.1.20. Doğruluk/Dürüstlük

Doğruluk ve dürüstlük, yaşam boyu ödün verilmemesi gereken önemli değerlerdir. Çocuklar ve ilk gençlik çağındakiler doğruluk ve dürüstlükten şaşmamak konusunda çaba gösterilmelidir. Efe'nin araştırma konusu eserlerinde bu yönde bir dikkat sergilenmiştir:

“Haydi, söz ver bana ‘anne’ de, ‘ömrüm boyunca asla yalan söylemeyeceğim’ de. Yavrurum, çünkü yalan dünyayı zindan eder. Dünyada baki kalan doğruluk, dürüstlüktür.” (1996: 22).

1.1.21. Onurlu Olma

Kişiler, ister kazanç isterse kayıp durumları yaşasınlar, onurlu olmak zorundadırlar. Efe'nin incelenen romanlarında bazı karakterlerin bu özelliği gösterdiğine tanıklık edilir:

“Emir Köpek her birinin üstüne avcı şahinler gibi atılıp, etlerini didik didik edecekti. En iyisi onur ve şerefini asla kaybetmeden ve asla bu zalimlerin önünde eğilmeden şahadet şerbetini içmekti. ‘Ya Rab! Bana sarsılmaz bir iman ve sabır ihsan et...’ diye inledi.” (2016b: 60).

1.1.22. Utanma/Özür Dileme

Yapılan hatalardan ders çıkarmak ve utanma duygusu, en insanî özelliklerden biridir. Bu nedenle çocuklar ve gençlerin yapacağı yanlışları düzeltmeleri için onlara fırsat tanınmalıdır. Aksi takdirde yaşam içinde karşılaşılan hata yapma durumlarının geri dönülmez sonuçlara yol açması engellenemez. Efe, en azılı suçluların hatasını telafi edebileceğini şu örnekle işler:

“- Öyle ama annem bana hiçbir zaman yalan söyleme dedi. Sordunuz ben de doğrusunu söyledim, diye cevap vermiş. O zaman hırsızlar çok utanmışlar. Başları önlerine eğilmiş. Soydukları malları geri dağıtmış, yolculardan özür dilemişler.” (1996: 23).

1.1.23. Pişmanlık

Kötü durumlara düştükten sonra pişman olmak ve ders çıkarmak, bazen iyi bilinenlerden daha kuvvetli bir öğüt ortaya koyar. Bu konuda çocukların pişmanlıklarından ders çıkarmaları önemlidir. Bu davranışın, eğitsel iletiler şeklinde çocuk ve ilk gençlik çağındakilere yönelik metinlerde yer alması faydalıdır. Nitekim Efe, söz konusu eserlerinde bu değeri işlemiştir:

“Keşke daha önce öğretmenin hapis hayatı ile ilgili şeyleri öğrenip dayıma haber vermeseydim. Adamcağz bir iftiraya uğrayıp beş-altı ay hapiste yatmış ama sonra görevinin başına dönmüş.” (2017b: 82).

1.1.24. Sadakat Gösterme

Bağlılık/sadakat, insanoğlunun erdem olarak benimsediği davranışlardandır. Kadir kıymet bilmek ve yapılan iyilikleri boşa çıkarmamak için dostlarımız ve yakınlarımıza sadakatle bağlanmalıyız. Efe'nin ilgili romanlarında pek çok defa bu değere rastlanır:

“Aradan yıllar geçmiş, Alâiye'nin prensesi, cihan hükümdarı Keykubad ile evlendikten sonra kendisini azad etmişti. Lakin o, bu azadlığı kabul etmeyip kalede kalmıştı.” (2016b: 75).

1.1.25. Bağışlama

“Affetmek büyüklüğün şanındandır” atasözü doğrultusunda affediciliğin insana kaybettirmediği, tam tersine onu daha güçlü kıldığı söylenebilir. Efe'nin roman karakterlerinde bu vasfı örnekleyecek bazı davranışlar sergilenir:

“-Bağışlar! Eğer yüreğinde bir nebze merhamet kalmışsa bağışlar. Kalmamışsa ona insan denemez.” (2014: 113).

“Kara Osman, kılıcını kınına sokmuş, kollarından tutarak onu ayağa kaldırmıştı. İnanılmaz şeyler söylüyor, ‘Sen yiğit bir adamsın Mihail. Kıyılacak biri değilsin!’ diyordu. Bu mümkün müydü? Gerçekten öldürmeyip serbest mi bırakılıyordu?” (2016a: 19).

1.1.26. Tutumluluk

Tutumlu olmak, erken yaşlarda benimsenen davranışlardandır. Bu nedenle çocuk edebiyatı metinlerinde bu değeri işlemek anlamlı olacaktır. Efe’nin Bilal’in Çiçeği adlı çocuk romanında bu davranış örneklenir:

“- Keşke bir dürbünüm olsaydı dedi içinden. Biraz para biriktirmeliyim diye düşündü. Sonra bir dürbün alırım. Acaba çok pahalı mıdır? Olsun, iyi bir dürbün alıncaya kadar biriktirim ben de...” (2015: 24).

1.1.27. Cömertlik/Misafirperverlik

Cömertlik, daha çok bireysel, misafirperverlik ise kültürel karşılığa sahip davranışlardır. Efe’nin incelenen eserlerinde izzet ve ikramda bulunmak sık karşılaşılan bir davranış biçimidir:

“O tıpkı bir sultan gibi sofralar kurmaktan, cömertçe harcama yapmaktan ve herkese tebessüm dağıtmaktan geri durmazdı.” (2014c: 71).

“Hemen aşağı in, dedi. İrice bir koyun kes. Bu akşam değerli konuklarımız gelecek. Şeyh İzzettin adını duydun değil mi? Engürü’nün adı yüce ulularından bir ilim deryası. Fakir hanemizi şereflendirecek.” (1987: 11).

1.1.28. Özgecilik/Diğerkâmlık

Yardım etmek, elbette önemli bir davranıştır; fakat yardımı insanî planda daha da anlamlı kılan davranış özgecilik/diğerkâmlıktır. Feragat etme, başkalarının nasiplenmesi için geri durma, erdemli bir davranış biçimidir. İncelenen eserlerde örneklerine rastlanır:

“Oğlum!” diyordu, “sakın ola ki hizmetin karşılığında hiç kimseden bir ücret talep etmeyesin. Eğer onlar kendiliklerinden bir şey vermek isterlerse, mümkün olan en az miktarı almalısın. Zira bilmelisin ki insana fazla bir malın ve aşırı zenginliğin hiçbir yararı dokunmaz.” (2014: 72).

1.1.29. Tevekkül

Allah bilincine sahip kalpler, yaşam içinde gösterilen tercih ve çabadan sonra sonucun Allah’a bırakılması gerektiğini bilirler. Bu durum, karşılaşılan olumsuzluklara karşı olgun davranmayı da beraberinde getirir. Efe, eserlerinde bu güzel ve anlamlı değeri de işlemiştir:

“İnşallah” dedi Keykubad. “Biz her türlü tedbiri düşünelim de gerisini Allah’a bırakalım. Elbette onun takdirinden başka şey olmaz.” (2016b: 53).

1.1.30. Tevazu (Alçak gönüllülük)

Doğru ve yararlı işlerde bulunan insanlar, övgüyü hak etmektedirler. Fakat bu başkalarının takdiriyle gerçekleşir. Olumlu davranış sergileyen insanlar, bu özelliklerini tevazu göstererek taçlandırmalıdır. Dolayısıyla mütevazılık, yapılan güzel işlerin kıymetten düşmemesini sağlamakta ve kişilerin gözünde söz konusu insanı yüceltmektedir. Efe'nin incelenen romanlarında bu değere rastlanılır:

“Herkesten uzak, sade ve basit bir hayatı istemişti. Ne mal, ne mülk, ne de şan şöhret peşinde olmuştu. Aklına bile getirmemişti onları.” (2014: 13).

1.1.31. Yiğitlik

Yiğitlik, geçmişten bu yana bütün toplumların önemseydiği bir niteliktir. Tarih, bir açıdan insanlar ve toplumlar için kahramanlık sergilemiş insanların anlatısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Efe'nin söz konusu eserlerinde; özellikle tarihî romanlarında yiğitlik gösteren karakterleri görmek mümkündür:

“Epey ötede Bahadır ordusu görünmüş, gökleri yırtan kargıların uçları parıldamıştı.” (2017a: 165).

1.1.32. Hoşgörü/Birlikte Yaşama

Bir arada yaşama ve başkalarına hoşgörülü davranma, sağlıklı toplumlar için son derece önemli bir özelliktir. İçinde yaşadığımız dünyanın güzelleşmesinde ve ortak değerlerde buluşmasında, hoşgörü değerinin yadsınamaz katkısı bulunmaktadır. Efe'nin Kutlu ile Melinda ve Köse Mihâl romanları, başkalarının yaşam tarzına ve tercihlerine hoşgörü ile bakmanın örneklerini sunar:

“Çoban Bey yine yumuşak bir sesle, ‘Törellerimiz gereği bu büyük manastırı cami hâline getireceğiz. Ancak sizin ve diğer keşişlerin rahatça ibadet edecekleri öbür kiliseler açık kalacak. Onlardan birine taşınma hususunda tamamen serbestsiniz. Biz halkın dinî inançlarına karışmayacağız.’ dedi.” (2016c: 16).

1.1.33. Tedbirli Olma

Planlanan amaçlara ulaşmak için bazı şartların sağlanması gerekir. Bunlar güç, irade, kararlılık ve azim olarak sıralanabilir. Fakat hangi şartlar altında olunursa olunsun, insanoğlu tedbiri elden bırakmamalıdır. Çünkü olaylar, sadece bizim kontrolümüzde gelişmemektedir. Efe'nin araştırmaya konu olan eserlerinde, tedbirli olma davranışını örnekleyen anlatımlar bulunmaktadır:

“Çoban Bey’in yapacağı pek çok iş vardı daha. Su uyur, düşman uyumazdı. Belki de Tekfur, Vahşi Vasil ile anlaşıp, kaybettikleri kaleyi ve şehri tekrar ele geçirmek için yeni maceralara atılırdı. Teyakkuz hâlini korumak ve dikkatli olmak gerekirdi.” (2016c: 18).

1.2. Olumsuz Tutumlar

Efe’nin karakterleri tarafından ortaya konulan olumlu değerlerin yanında, bir de hayatın öbür yüzünü temsil eden kötü davranışlar bulunmaktadır. Serüven dolu romanlara, kötülüğü temsil eden kişilerin iç dünyalarında yaşadıkları çatışmalar, gerilimler zenginlik katmaktadır. Bunlara karşı ortaya konulan mücadele ile de değerler yüceltilmektedir. İbretlik olaylarla karşılaşan olumsuz davranışlı karakterler, insanların doğru yönde sabır göstermeleri yönünde bir bilinç durumu oluşturmaktadırlar. Dolayısıyla bu tutum ve davranışlar, öğretici bir nitelik taşımaktadır.

1.2.1. Oyunbozanlık

Oyunbozanlık yapmak veya mızıkçılık, çocuklarda sıkça görülen bir davranış biçimidir. Bu nedenle erken dönemlerde giderilmesi için çocuk kitapları işlevsel bir etki gösterebilir. Efe’nin incelenen Üç Kandil romanından bu olumsuz davranışa örnek gösterilebilir.

“Bu fikri kabul ettiler. Ancak, her zaman olduğu gibi Selim yine itiraz etti.” (1996: 14).

1.2.2. İkiyüzlülük

Bir aldatma biçimi olarak ikiyüzlülük, çıkara dayalı ilişkilerde karşılaşılan bir davranıştır. İkiyüzlülüğün karşısına yerleştirilecek en sağlam değerler doğru sözlülük ve mertliktir. Bu nedenle çocukların olumsuz davranışları terk etmelerini sağlayacak nitelikli kurgulara ihtiyaç vardır. Efe’nin incelenen eserlerinde, olumsuz karakterlere yüklenen bir davranış da ikiyüzlülüktür:

“Müfrit Yahudilerle konuştuğunda aslında asıl amacının Tevrat’ı ve Musa’nın şeriatını tatbik etmek olduğunu fısıldamış, uğradığı manastırlarda ise İsa’nın gölgesi olduğu propagandası yapmıştı.” (2017a: 176).

1.2.3. Gurur/Kibir Gösterme

İnsanlar, bazı başarıları elde ettikten sonra gurur ve kibre kapılabilmektedirler. Gurur, kimi açılardan olumlu bir kavram iken başkalarının karşısında büyükmeye dönüştükçe sevimsiz bir hâl almaktadır. Çocuklara ve gençlere, bu davranışın olumsuzluk üreten boyutunun gösterilmesi gerekir:

“- Gurur insana bulaştı mı kolayca çıkmaz. Gurur, şeytanın işidir oğlum. Gönlün ülkesinde onun zerresi bile bulunmamalı diye onu ikaz etmişti.” (1996: 27).

“İki yanda bekleyen insan azmanları da hemen kendilerine çeki düzen verip saygı duruşuna geçtiler. Gelen, Emir Köpek'ten başkası değildi. Pek kıymetli elbiseleri içinde bir gurur ve kibir heykeli gibiydi.” (2016b: 61).

1.2.4. Peşin Hükümlülük

Peşin hükümlü insanlar, sonradan pişman olacakları durumlarla karşılaşabilirler. Bu yaklaşım, onların sözlerine itibar edilmesini de engeller. Kişiler, tahmin ve öngörülerde bulunabilirler; bu, onları güçlü kılar. Fakat peşin hükümlülük, bunlar gibi olmayıp aynı zamanda bir haksızlıktır. Efe'nin incelenen eserlerinde peşin hükümlülüğe şu örnekle rastlanmıştır:

“Bilinmelidir ki, araştırma yapmadan verilen her hüküm sahibini pişman eder.” (1996: 61-62).

1.2.5. Doğaya ve Hayvanlara Zarar Verme

Efe'nin eserlerinde rastlanan olumsuz davranışlardan biri, doğa ve çevreye zarar vermektir. Bu durum, insanoğlunun ileride karşılaşılacağı zorluklara işaret edilecek şekilde işlenmiştir:

“Avcılar, su içmeye gelen kuşları rahatça öldürüyorlardı burada!

Bilal'in bakmaya tahammül edemediği en acı şeylerden biriydi bu. Yine yolunmuş kanatlar, koparılmış başlar, bir kenara fırlatılmış kemikler var mıydı kaynağın başında.” (2015: 13).

“- Amca dedi, sazlığı dolduracak mısınız?

- Evet dedi şoför. Buralar çok değişecek. Kocaman siteler kurulacak. Kenara çekil bakalım, şu toprağı boşaltalım önce.” (2015: 26).

“Bir seferinde onların yumurtasını pişiren yaramaz bir çocuğun hikâyesini anlatmıştı. Leyleğin, kaynamış yumurta üstünde nasıl uzun süre bekleyip, sonunda kar altında can verdiğini...” (2015: 23).

“İki adam, ellerinde demir dişli kocaman bir testereyle geldiler ve hiçbir şeye aldırış etmeden koca ağacı kökünden kesmeye başladılar. Leylekler yuvalarından uzaklaşmış, gitmişlerdi.” (2015: 31).

1.2.6. Zulüm/Zorbalık

İnsanların ve toplumun huzurunu bozan kişilere zaman zaman rastlanır. Bu insanlar, zulüm ve zorbalıkla birçok güzelliği yok etmektedirler. İmtihanın kaybedenleri arasında yer alacak bu insanlar, kısa zamanda kârlı gibi görünseler de kendilerini kendi elleriyle ateşe atmaktadırlar. Efe, olumsuz karakterlerle insanın kötü yanını çocuk ve gençlere göstererek bu davranıştan kaçınılması gerektiğini sezdirir:

“O atlılar kimdi

Nasıl kopup gelmişlerdi akşamın alaca karanlığından ve evini başına yıkmışlardı. Şimdi Safiye yoktu! Cerrah ve Cüneyd yoktu! Suat yoktu ve baraka diye bir şey yoktu!..” (2014: 17).

“Saçları sakalları uzamış, gözleri kanlı, suratsız üç beş atlı. En öndeki, sarı dişli olan:

Yerinden kımıldama! Diye bağırdı. Sana kötülük yapacak değiliz. Altınlarını çıkart ve yere at. Sonra istediğin yere şikâyet edersin.” (1987: 9).

“Tekfur, çok daha kötü ölümleri hak etmiş inançsız bir adamdı. Halka karşı acımasızca davranıyor, değersiz suçlamalarla zindanlara sokulmuş mahkûmlara dayanılmaz işkenceler uyguluyordu.” (2016c: 8).

1.2.7. Yolsuzluk Yapma

Adalet olmayan bir toplumda çürüme kaçınılmazdır. Özellikle gelir ve fırsat eşitliği konularında dikkatli olmayan yöneticiler, kendileriyle beraber halkı da zor durumda bırakmış olurlar. Bu nedenle yapılan yolsuzluk ve çıkar ilişkilerinin olumsuzluğu ortaya konularak toplumda adaletin önemine işaret etmek gerekir. Efe, kurgu dünyasında bu durumu örnekleyen kişilere yer vermiştir:

“Rüşvetin en büyüğünü Vezir Cerrah indiriyordu cebine! Kendi nefsanî arzu ve isteklerine muhalefet edildiği zaman işkence mekanizmalarını acımasızca çalıştırıyordu.” (2014: 61).

1.2.8. İftira Atma

Amaca ulaşmak için kimi zaman kolaya kaçılır ya da başkalarını çekememekten ötürü iftiralara başvurulur. Kendi saadeti peşinde koşanların, başkalarının mutsuzluğuyla ebediyen mutlu olmaları zordur. Bu nedenle başkalarına yönelik haksızca oyunlar ve iftiralardan kaçınılması gerektiği, çocuk ve gençlere iletilmelidir. Efe'nin incelenen romanlarında buna örnekler bulmak mümkündür:

“- Ne hırsızlığı?!

- Ben gözlerimle gördüm efendimiz. Babasıyla girdikleri bir kuyumcu dükkânında değerli bir yüzük aşırıldı ve cebine soktu.” (2014: 62-63).

1.2.9. Kıskançlık

Yaşadığımız dünyada kimi insanlar, varlıklı ya da olumlu mevkidedirler; kimileri de tem tersi bir durum içindedirler. Bu açıdan her hâl ve şartta imtihan içinde olduğunun bilinmesi gerekir. Özellikle varlıklı veya bizden daha şanslı olduğunu düşündüğümüz kişilere karşı kıskançlık içinde olunmaması gerekir. Kıskançlık, aynı zamanda bir hastalıktır ve sahip olunan

nimetlere karşı zamanla körlük oluşturmaktadır. Efe, bu olumsuz davranışı incelenen eserlerinde örnelemiştir:

“Annem Cüneyd’i daha çok seviyordu! Huzeyfe Cüneyd’i daha çok seviyordu. Ve Cüneyd beni hiç kıskanmazdı. Oysa içimdeki Kabil kıskançlığımı bilseydi yüzüme bile bakmazdı benim.” (2014: 103).

1.2.10. Hırslı olma

Hırs, arzu duyulan sonuçlara ulaşmak için kişileri kendi doğal durumundan koparan olumsuz bir davranıştır. Buna kapılarak kontrolsüz ilişkiler içine girmek, belki kişiyi kazançlı kılabilir; fakat başkalarının varlığını hiçe saymakla da kötülöklere yol açar. Bu nedenle hırsın kişiye zarar verici boyutu bulunmaktadır. Efe, bu davranışın ne kadar yanlış olduğunu, Bozkır Yılanı ve Buz Kırığı romanlarının karakterlerince ortaya koymuştur:

“Ant olsun ki, cümle âlem namımı duyup, önümde diz çökecek.” (2016b: 8).

“Yok, anacağım” dedi genç adam. “Aç değilim. Bizim açlığımız başka.” (2016b: 9).

1.2.11. İçten Pazarlık

Bazı kişiler, emellerine ulaşmak için içten pazarlıklı olurlar. Bu, onların yaptıkları gizli hesaplarla işlerini sağlama alma kaygısından kaynaklanmaktadır. Ancak aslında kişiyi içten eriten ve tüketen olumsuz bir etki göstermektedir. Efe, içten pazarlıklı tiplere ilgili romanlarında yer vermiştir:

“Şehnaz Hatun, “Akçenin yola getirmeyeceği adam azdır oğlum” dedi. “Paranın yüzü sıcaktır. Ancak sen ihtiyatı hiç elden bırakma. Ve asla unutma ki, bugün başkasına ihanet eden, yarın sana da ihanet edebilir. En mühim şey de günü gelmeden hiçbir sırrı açıklamamaktır. Öyle bir testi yapmalı ki insan, dışına bir damla bile sızdırmayın.” (2016b: 9).

1.2.12. Sinsilik

Gizli kapaklı işler çeviren insanlar, doğal olarak sinsi olurlar. Kurnazlık olarak da ifade edilebilecek bu davranış, şüphesiz zekâ gerektirir; fakat zekânın kötüye kullanılması gibi bir sonuçla da maluldür. Efe'nin ele alınan eserlerinde sinsi tiplere rastlanır:

“Aslında birkaç gün sonra Efendisinin İlgin kaplıcalarına gideceğini bildiği için Beyşehir istikametinden gizlice İlgin’a gelip gizlenmiş ve nihayet gece karanlığından istifade ile odasına girip, boğazına yastık basarak öldürmüştü.” (2016b: 26).

1.2.13. İhtiras

Bazı kişiler, amaçlarına ulaşmak için başkalarını zorda bırakacak planlar içinde olurlar. Tutkuyla bağlı olunan arzular ve bu arzuların kontrolüne girmek, kişiyi muhteris kılar. Bu nedenle ihtiras, kaçınılması gereken bir davranıştır. Efe'nin çocuklar ve gençler için yazdığı romanlarda bu davranışa rastlanır:

“Yıllar boyuilmekilmek ördüğü ağ, avını tutar ve oğlu Emir Köpek başarıya erişirse, yine saraylara girecek, kendisinden hiç de güzel olmadıkları hâlde has bahçelerde gezinip duran bütün süslü hatunlara hadlerini bildirecekti. Dünyadaki tek amacı buydu.” (2016b, s.19).

“Kendinden emin ve kararlı biriydi Şemmas, dünyayı değiştirmek ve yeryüzünde ilahi bir krallık kurmak istiyordu. Bu yolda her şeyi göze almış olduğu için ölümden de korkmuyordu.” (2017a: 42).

1.2.14. İhanet Etme

Efe'nin incelenen eserlerinde ihanet, çokça işlenen olumsuz bir davranıştır. Ailesine, yaşadığı topluma ihanet içinde olan bu kişiler, sonuç itibariyle kaybetmiş insanlar olarak resmedilirler:

“Gecelerden bir gece Şehnaz hatun yanın sokulmuş, kocası Mehmet'in ortadan kaldırılması gerektiğini söylemişti. Ancak bu iş öylesine ustalıklı planlanmalıydı ki, kimse kendilerinden şüphelenmesin...” (2016b: 27).

“Sultan Bahadır, yaveri Kefersat'ın, sarayına sokulmuş bir Şemmas casusu olduğunu öğrenmiş, yüreğinden vurulmuşu dönmüştü.” (2017a: 135).

1.2.15. Aldatma

Efe'nin incelenen eserlerinde, başkalarını yanıltmaya dönük olan her türlü davranış olumsuz olarak işlenir. Bazı amaçlar için tercih edilen bu davranışın gayriinsanî olduğu açıktır:

“Günlerce, hatta aylarca beklenen ve her tarafta aranan tüccar Mehmet'ten bir daha haber alınmamıştı. Sorgu sırasında işkence görmesine rağmen Behram hiçbir şey bilmediğini, Antalya'daki işlerini bitirdikten sonra payitahta döndüğünü anlatmıştı. Bu arada Şehnaz Hatun'un “Ah efendim! Vah efendim!” diyerek döktüğü gözyaşları da fayda vermiş, olayın üzeri kapanmıştı.” (2016b: 27).

1.2.16. Dinle Aldatma

Efe'nin romanlarında bir aldatma türü olarak dini kullanma davranışı sıkça işlenmiştir. Özellikle Buz Kırığı romanında kurgunun tamamen bunun üzerine inşa edildiği söylenebilir. Bireysel bir aldatmayı aşan bu davranış, toplumsal bir infiale yol açmaktadır:

“Şimdiye kadar işittiği en korkunç hikâyeydi bu. Elifi görse mertek zanneden birçok cahil Müslüman'ı da kandırmayı başarmış, ikiyüzlü bir sahtekârın hikâyesi. Yüce Allah'tan zerrece korkmayıp ilahlık davasına kalkışan ve Allah'ın seçkin peygamberlerinden biri olan Hz. İsa'nın kutlu adını kirletmeye çalışan bir sapığın hikâyesi.” (2017a: 141).

1.2.17. Tuzak Kurma

İnsanlar, başkalarını engelleyip kendi çıkarlarına erişmek için bazen tuzak kurma peşinde olurlar. Zaman zaman da başardıkları görülür. Bu nedenle uyarı amaçlı olarak tuzak kurmanın yol açtığı olumsuzlukların aktarılmasında fayda vardır. Efe, bunu incelenen eserlerinde işlemiştir:

“Kurduğu tuzağı, en ince ayrıntılarıyla anlatınca, yine iliklerine kadar titredi Keyhüsrev. “Ok yaydan çıktı bir kez!” diye mırıldandı.” (2016b: 37).

“Sargis Toma, birlikte hareket ederlerse işlerin kolay yürüyeceğine inandığını söyleyen Şemmas'a hak vermişti. Elbette onun da kuracağı birçok tuzak, avlayabileceği birçok av vardı.” (2017a: 43).

1.2.18. Kanıksama/Duyarsızlık

Olumsuz olay ve durumlara karşı herkes aynı ölçüde tepkide bulunmaz. Kişiler şartlara bağlı olarak bazen olumsuzluklara karşı koyamaz. Fakat asla haksızlıklar ve zulümlere yönelik bir kanıksamaya mahal vermemek gerekir. Efe, Küçük Deli romanında bu durumu işlemiştir:

“Sabah erkenden işe gidecekler, mesaiye başladıklarına dair imza atacaklar. Hep aynı vidayı, aynı yöne doğru sıkacaklar. Yolları sayısız otomobil dolduracak. Köprüler, tren rayları, yüksek apartmanlar, parlak camlı dükkânlar, envaî tür oyuncak...” (2017b: 13).

1.2.19. Cehalet

Cehalet, birey ve toplumlar için yıkıcı bir güce sahiptir. Pek fark edilmese de cehaletin içten çürütücü bir etki gösterdiği söylenebilir. Bu nedenle Efe'nin incelenen eserlerinde çocuklara ve gençlere cehaletten kaçınılması gerektiği öğütünde bulunulur:

“Yine bir gün yolda giderken, Müslümanlardan birinin: ‘Ey insan! Seni yoktan yaratan, düzgün yapılı ve endamlı kılan, sonra ölçülü ve dengeli davranma imkânı veren, dilediği en güzel şekil ve biçimde tertip eden, ihsanı bol Rabbine karşı aldatan şey nedir?’ mealindeki İnfitar sûresi ayetlerini okuduğunu duyunca, şu cevabı vermiş: ‘Cehalet... cehalet!’” (2017b: 80).

Tartışma ve Sonuç

Çocuğun dünyasında kitaplar tartışılmaz bir etkiye sahiptir. Bu etkinin kitaplarla olan etkileşimle gerçekleştiği ve çocuk eğitiminde önemsenen bir durum oluşturduğu bilinmektedir. Çocuk kitaplarının çeşitli açılardan

incelendiği ve değerlendirildiği alan yazın, karşımıza çocuk edebiyatı/çocuk ve ilk gençlik edebiyatı olarak çıkmaktadır. İlgili alan yazının araştırma konularından birini, çocuk kitaplarının barındırdığı eğitsel unsurlar oluşturmaktadır. Çocuk eğitiminde amaçlanan hedeflere ulaşmak için okunacak kitapların nitelikli olmasına ihtiyaç vardır. Bu anlamda işlevsel bir rol üstlenen çocuk kitaplarının aynı zamanda estetik bir değere sahip olması gerekmektedir.

Çocuk ve ilk gençlik edebiyatının ön plana çıkan çeşitli türleri bulunmaktadır. Çocuk ve ilk gençlik romanlarını bunlar arasında saymak mümkündür. Kurgusal anlamda serüvene dayalı bir tür olarak romanların çocukların ve ilk gençlik çağını yaşayanların ilgisini çektiği ve eğitsel açıdan bir önem taşıdığı araştırmacılar tarafından kabul edilmektedir. Bu açıdan eğitsel iletilerin çocuğa/genç kurgusal bir dünya içerisinde sunulması, pedagojik açıdan da isabetli görünmektedir. Çocuklar, romanlar üzerinden hem kahramanlarla özdeşlik kurmakta hem de rahat bir okuma sunması bakımından romanlara yakınlık duymaktadırlar.

Ahmet Efe, zengin sanatsal dünyası içerisinde birçok eser vermiş önemli bir sanatçıdır. Aynı zamanda çocuklara ve gençlere yönelik farklı türlerde yazmış olduğu kitaplarıyla da tanınmaktadır. Birçok eseri olan Ahmet Efe'nin çocuk ve ilk gençlik romanı kategorisi içerisinde değerlendirilebilecek dokuz romanı bulunmaktadır. Bunlar incelendiğinde, tema ve konuları itibarıyla çocuklar ve ilk gençlik dönemindekiler için kimi eğitsel iletiler barındırdığı anlaşılmaktadır. Bu romanlarda ön plana çıkan ve işlenen eğitsel unsurlar; genel olarak bazı kişi veya değerlere sevgi duyma, bilinçli olma, olumlu davranışlar ile kaçınılması gereken tutum ve eylemler şeklindedir.

Efe'nin incelenen romanlarında eğitsel unsurlar, genelde kahramanların özellikleri veya eserlerde işlenen olay ve durumların anlatımıyla somut bir hâl almaktadır. İyiler, bireysel ve toplumsal değerlerin yaşanması ve yaşatılması için mücadele içindeyken; kötüler de kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmektedirler. Roman türünün gereği olarak çatışma içinde resmedilen karakterler, okuyucuya yaşamsal tercihler konusunda deneyim imkânı sunmaktadır.

İncelenen eserlerde eğitsel iletileri, tema ve konular bağlamında örnek olay, durum, karakterlerin özellikleri ve diyalog gibi unsurlarla söz konusu etmek mümkündür. Bu yönde eserlerde birçok değer işlenmiştir. Olumlu unsurlar olarak sevgi, bilinçli olma, merhamet gösterme, yapıcılık, adillik, yardımlaşma, umut, adanmışlık, sabır, nezaket, şükür gibi unsurlar dikkat

çekmektedir. Olumsuz davranışlar ve tutumlardan bazıları ise oyunbozanlık, ikiyüzlülük, kibir, peşin hükümlülük, doğaya ve hayvanlara zarar verme, zulüm, hırs ve aldatma şeklindedir.

Kaynakça

- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım -Okuma, dinleme, konuşma, yazma-* (15. bs). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Batur, Z. ve Yücel, Z. (2012). "Ahmet Efe'nin çocuk hikâyelerinde değer eğitimi ve hikâyelerin Türkçe eğitimine katkısı", *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 7/4, Fall 2012, p. 1031-1049.
- Cihan, N. (2016). "Çocuk kitapları ne kadar 'değer'li?" *Istanbul Journal of Innovation in Education*, Volume 2, Issue 1, January, 2016 pp. 21-35.
- Efe, A. (1987). *N'oldu bu gönlüm*. Ankara: Kandil Yayınları.
- Efe, A. (1996). *Üç kandil*. Konya: Esra Yayınları.
- Efe, A. (2014). *Son av* (2. bs). İstanbul: Nar Yayınları.
- Efe, A. (2015). *Bilal'in çiçeği* (3. bs.). İstanbul: Nar Yayınları.
- Efe, A. (2016a). *Köse Mihal*. İstanbul: Nar Yayınları.
- Efe, A. (2016b). *Bozkır yılanı Sadeddin Köpek*. İstanbul: Nar Yayınları.
- Efe, A. (2016c). *Kutlu ile Melinda*. İstanbul: Nar Yayınları.
- Efe, A. (2017a). *Buz kırığı*. İstanbul: Nar Yayınları.
- Efe, A. (2017b). *Küçük deli*. Konya: Kayalıpark Yayınları.
- Fırat, H. (2008). "Çocuk romanlarında sosyal yaşama yönelik eğitsel öğeler", *Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi*, Yıl: 2008, Sayı: 20, 87-102.
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- MEB, (2017). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Öztürk, H. E. (1991). *Batı çocuk klasiklerinde temel değerler*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Türkyılmaz, M. (2012). "Gençlik romanlarının okuma becerisine etkisi ve değerler aktarımı bakımından incelenmesi", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Türk

Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7.bs). Ankara: Seçkin Yayıncılık



ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MİKROP KAVRAMINA İLİŞKİN BİLİŞSEL YAPILARININ ÇİZME-YAZMA TEKNİĞİ İLE İNCELENMESİ

The Investigations of The Third Grade Student's Cognitive
Structures Towards Micobe Concept With the Technique of
Witing-Drawing

Dr. Öğr. Üyesi Pmar Ural KELEŞ

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi - Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı
pukeles@agri.edu.tr




<https://orcid.org/0000-0001-6325-0152>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-Journal of Ağrı İbrahim Çeçen
University Social Sciences Institute AİCUSBED 5/2 Ekim/Oktober 2019 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	25.07.2019
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	29.09.2019
Sayfa- <i>Pages</i> : 147-158	 https://doi.org/10.31463/aicusbed.596484



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

This article was checked by

 iThenticate



AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

Journal of Ağrı İbrahim Çeçen University Social Sciences Institute

AİCUSBED 5/2, 2019, 147-158



ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MİKROP KAVRAMINA İLİŞKİN BİLİŞSEL YAPILARININ ÇİZME-YAZMA TEKNİĞİ İLE İNCELENMESİ

The Investigations of The Third Grade Student's Cognitive Structures Towards Micobe Concept With the Technique of Witing-Drawing

Pınar Ural Keleş

Özet

Bu çalışmanın amacı; 3.sınıf öğrencilerinin mikroplara ilişkin bilişsel yapılarının çizme-yazma tekniği ile incelenmesidir. Çalışma örneklemini Ağrı il merkezindeki demografik özellikleri benzer iki ilkokulun 3. sınıfında öğrenim görmekte olan 103 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada tarama yöntemi kullanılmış, veriler çizme-yazma tekniği ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin mikrop kavramına ilişkin çizimlerinin analizinden 6, açıklamalarının analizinden 7 bilişsel yapı elde edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin kavrama ait geliştirdiği bilişsel yapıların oranlarının da çizim ve açıklamalara göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmada; öğrencilerin kavrama ilişkin açıklamalarından elde edilen en kuvvetli bilişsel yapının 39 frekansla “*Mikroplarla ilgili tıbbi terimler* olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin mikrop kavramına ait çizimlerinden elde edilen en kuvvetli bilişsel yapısının ise “69 frekans ile *Mikropların türü veya şekli*” olduğu ve bu bilişsel yapıya sahip olan öğrencilerin çizimlerinde Antropomorfizm’ e sıklıkla yer verdiği belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Mikrop kavramı, çizme-yazma tekniği, üçüncü sınıf öğrencileri.

Abstract

The purpose of this study is to examine the cognitive structures of 3rd grade students about the concept of microorganism by drawing-writing technique. The sample of the study consists of 103 students in the third grade of two primary schools whose demographic characteristics were similar in Ağrı province. Descriptive survey model was used in the study and data were collected by drawing-writing technique. The obtained data were analyzed using content analysis. As a result of the study, 6 cognitive structures were obtained from the analysis of the drawings of the students on the concept of microorganism and 7 from the analysis of their explanations. In the study, it was determined that the proportions of cognitive structures developed by the students differed according to drawings and explanations. In the study, it was

determined that the most powerful cognitive structure obtained from the students' explanations about the concept were “*medical terms related to Microorganisms*” with 39 frequencies. It was determined that the strongest cognitive structure obtained from the drawings of the microorganism concept was the “*shape of microorganisms*” with 69 frequencies and Anthropomorphism was frequently included in the drawings of students with this cognitive structure.

Keywords: Microorganism concept, drawing-writing technique, third grade students.

Giriş

Fen eğitimindeki temel kavramlardan biride biyoloji konuları arasında geçen mikrop veya mikroorganizma kavramıdır. Mikrop ya da mikroorganizma çıplak gözle görülemeyecek kadar küçük canlılara verilen genel bir isim olup bu isim çok farklı boyut ve özelliklere sahip, birçok yaşam formunu ifade edebilmektedir (URL-1, 2019). Mikroorganizmaların sebep olduğu mikrobiyal faaliyetler biyolojide hayati bir role sahiptir. İnsan yaşamı ve genel olarak biyosfer anlayışı göz önünde alındığında mikroorganizmaların sahip olduğu önem ortaya çıkmaktadır. Ayrıca ilaç, teknoloji, endüstri, tarım gibi pek çok farklı disiplin alanı için mikroorganizmalar oldukça önemli bir yere sahiptir (Karadon ve Şahin, 2010; Kurt 2013).

Türkiye’de mikroorganizma kavramı okul öncesinden başlayarak öğrencilere verilmektedir. Okul öncesi öğretim programına bakıldığında özellikle öz bakım becerileri ile ilgili kazanımlar kapsamında kavramın öğrencilere verilmeye çalışıldığı görülmektedir (MEB, 2013). Mikroorganizma kavramı ilkökul düzeyinde ise Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri dersleri kapsamında verilmektedir. Hayat bilgisi dersinde mikroorganizmalar kavramı ilkökul birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar verilen “*Sağlıklı Hayat*” ünitesi kapsamındaki kazanımlar bünyesinde yer almaktadır (MEB, 2018b). İlkokul üçüncü sınıfta verilmeye başlanan Fen bilimleri dersi kapsamında bakıldığında ise mikroorganizma kavramının dersin “*Canlılar ve Hayat*” öğrenme alanında yer alan konulara önemli bir alt yapı oluşturduğu görülmektedir (MEB, 2018a).

İlgili literatüre bakıldığında bireyde kavramların olaylar, varlıklar ve nesnelere ilgili geçirilen yaşantılar sonucu insan zihninde şekillendiği dolayısıyla o nesne yâda olayla ilgili geçirilen yaşantı ne kadar çok ise onunla ilgili zihinde şekillenecek fikir veya imgelerinde o derece geniş kapsamlı ve doğruya yakın olacağı belirtilmektedir (Çepni, 2012). Kavramların soyut veya gözle görünür olmaması o kavramla ilgili bilişsel yapılarının oluşumunu olumsuz yönde etkilemektedir (Knippels vd., 2005; Quinn vd. 2009). Bireyin kavramlara ait sahip olduğu bilişsel yapılarının öğrenme ve hatırlamada önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Uçak ve Güzeldere, 2006). Ayrıca kavramlarla ilgili bilişsel yapıların zayıflığının, yeni bilgilerin bellekte işleme sürecinde olumsuzluklara sebep olduğu ve anlamlı bir şekilde

işlenmesini zorlaştırdığı belirtilmektedir (Ioannides ve Vosniadou, 2001; Tsai ve Huang 2002).

Öğrencilerin bilişsel yapı oluşturmada oldukça zorlandığı kavramlardan biride gözle görülmeyen bir kavram olan mikrop kavramıdır (Karadon ve Sahin, 2010; Kurt 2013). Üstelik ilk defa üçüncü sınıfta verilmeye başlanan fen bilimleri dersinin pek çok konusu, öğrencilerin bilişsel yapı oluşturmada zorlandığı mikroorganizmalar konusu ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkilidir. Kavramlara ait bilişsel yapılarının okula gelmeden oluşmaya başladığı ve oluşturulan bu bilişsel yapıların yukarıda bahsedildiği üzere anlamlı öğrenme de önemli bir yere sahip olduğu düşünüldüğünde (Çepni, 2012) üçüncü sınıf öğrencilerinin mikrop kavramına ilişkin sahip oldukları bilişsel yapıları önemli hale gelmektedir.

Konu ile ilgili çalışmalara bakıldığında mikrop kavramı ile ilgili yapılan sınırlı çalışmaya ulaşılmıştır. Bunlardan Byrne (2011) tarafından yapılan bir çalışmada 7,11 ve 14 yaşındaki çocukların mikro organizmaların bilgisi ve anlayışı araştırılmıştır. Çalışmada 7 yaşındaki çocukların bazılarının mikroorganizmalar hakkındaki bazı karmaşık olayları anlayabildiği dolayısıyla mikroorganizmalarla ilgili bazı konuların daha küçük sınıflara uyarlanabileceği belirtilmektedir. Çalışmada ayrıca 14 yaşındaki öğrencilerin çoğunun ise mikroorganizmalar hakkında beklenen bilgi ve anlayışa sahip olmadığı ve kavram yanlışları sahip olduğu rapor edilmiştir. Karadon ve Şahin (2010) tarafından ilköğretim okullarında öğrencilerin mikroorganizmalarla ilgili temel bilgileri, fikirlerini ve risk algılarını öğrenmek amacıyla yapılan bir çalışmada öğrencilerin mikroorganizmayı kir, kirletici ve zararlı olarak tanımladıkları, %37,4'ünün mikroorganizmalara örnek veremediği ve mikrop kelimesini duyduklarında kendilerini kötü hissettiklerini rapor edilmiştir. Benzer şekilde Eser vd. (2015) tarafından 123 biyoloji öğretmen adayı ile mikroplara ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada öğretmen adaylarının mikropları daha çok çizgi film karakterleri ve insan vücudu şeklinde çizerken, açıklamalarında ise mikropların daha çok hastalık yapıcı ve zarar verici özelliklerinden bahsetmiş oldukları vurgulanmıştır. Mikrop kavramı ile ilgili bilişsel yapıların incelendiği çalışma ise Kurt (2013)'a aittir. Kırk dört biyoloji öğretmen adayı ile yürütülen çalışma sonucunda öğretmen adaylarının mikrop kavramı ile ilgili bilişsel yapıların on farklı kategori ile açıklanabileceği belirtilmiştir.

Diğer taraftan konu ile ilgili literatürün sınırlı olması ve üçüncü sınıf öğrencilerinin mikrop kavramına ilişkin oluşturdukları bilişsel yapıları araştırmaya yönelik ilişkin bir çalışmaya literatürde rastlanmamış olması bu çalışmanın sonuçlarını önemli hale getirmektedir. Bu noktalardan hareketle bu çalışmanın amacı 3.sınıf öğrencilerinin mikrop kavramına ilişkin bilişsel yapılarının çizme-yazma tekniği ile incelenmesi olarak belirlenmiştir

Yöntem

Bu araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Literatürde yaygın kullanılan ve büyük gruplar üzerinde çalışma olanağı veren tarama

çalışmaları, araştırmacının bağımsız değişken üzerinde herhangi bir müdahalesinin olmadığı ve geçmişte ya da halen var olan bir durumun var olduğu şekliyle betimlenmesini amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2012; Büyüköztürk, 2012).

Örneklem

Çalışma örneklemini Ağrı il merkezindeki demografik özellikleri benzer iki ilkokulun 3. sınıfında öğrenim görmekte olan 103 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada çizme yazma tekniğinden yararlanılmıştır. Literatürde farklı kademelerdeki öğrencilerin kavramlar hakkında sahip oldukları bilişsel yapılarını belirlemede çizme yazma tekniğinin sıklıkla kullanılmaktadır (Atasoy, 2004; Çetin vd., 2012; Işık ve Çetin, 2014; Eser vd. 2015). Bu tekniğin amacı öğrencide gizli kalmış fikir, bilgi ve inanışların öğrenciyi kelimelerle sınırlamadan ortaya çıkarmaktır (White ve Gunstone, 1992; Atasoy, 2004). Ancak bu tekniğin analizinde ve ortaya çıkan bulguların yorumlanmasında güçlükler görülebilmektedir. Bu durumun önlenmesi için çizimlerin açıklamalarla desteklenmesi önerilmektedir. Bu yüzden bireylerin kavramla ilgili görüşlerinin açığa çıkarılmasında çizim ve açıklamalarının beraber kullanıldığı çizme-yazma tekniğine literatürde sıklıkla rastlanmaktadır (Harrison ve Treagust, 2000; Çetin vd., 2012; Işık ve Çetin, 2014; Eser vd., 2015).

Çalışmada öğrencilere birer A4 kâğıdı dağıtılarak “*Mikrop deyince aklınıza ne geliyor? Çizip bir cümle ile açıklayınız*” denilmiştir. Öğrencilere bunun bir sınav olmadığı sadece araştırma amaçlı yapıldığı açıklanarak, fikirlerini özgürce ifade etmeleri bu konuda kendilerini sınırlandırılmamaları belirtilerek 10-15 dk. süre verilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu nedenle birbirine benzeyen veriler belirli tema ve alt temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve bunlar okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenerek yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Analizler için öğrenciyeye ait A4 kâğıtları 1’den 103’e kadar numaralandırıldıktan sonra, her katılımcının mikroplarla ilgili çizimleri ve açıklamaları ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Daha sonra bunlara ait frekanslar hesaplanmış ve bir tablo halinde verilmiştir. Ayrıca, makale içinde katılımcıların cevaplarına ilginç örnekler öğrenci numarası aynen alıntı yapılarak belirtilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma kapsamında elde edilen veriler analiz edilirken yüksek lisans yapan bir sınıf öğretmeni ve alanda uzman bir öğretim üyesi ile birlikte çalışılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin analizinin güvenilirliği; *Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)* formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmadan elde edilen çizim verileri verilerinin analizinde kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenirlilik %88

açıklamalarda ise %91 olarak bulunmuştur. Güvenirlilik hesaplarının %70'in üzerinde olması durumunda araştırma güvenilir olarak kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin mikrop kavramına ilişkin çizme ve yazma tekniğinden elde edilen ve birbirine benzeyen verilerinin belirli tema ve alt temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi ve frekanslarının hesaplanmasıyla elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışmada öğrencilerin çizim ve açıklamalarından elde edilen veriler ayrı ayrı analiz edilerek tek bir tabloda toplanmıştır. Bu bölümde ayrıca öğrencilerin mikrop kavrama ilişkin açıklamalarının analizinden elde edilen farklı temalara ilişkin örnek ifadelerden bazıları da hiçbir değişikliğe gidilmeden aynen okuyucuya sunulmuştur. Aşağıda verilen Tablo 1'de öğrencilerin mikrop kavramına ilişkin çizim ve açıklamalarından elde edilen verilerin tema ve alt temalara göre analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Mikrop Kavramına İlişkin Çizim ve Açıklamalarından Elde Edilen Verilerin Tema ve Alt Temalara Ait Bulgular

Tema	Alt Tema	Açıklama* (f)	Toplam	Çizim* (f)	Toplam
Mikroplarla ilgili duyuşsal ifadeler	Pis//Pislik/Kirli	12	36	---	--
	Zararlı/Kötü	14		---	
	Yararlı/İyi	9		---	
	Sevmeme	1		---	
Mikroplarla İlgili Tıbbi Terimler	Hastalık	28	39	4	4
	Ateş	7		---	
	Sağlık	1		---	
	Bağıışıklığın Zayıflaması	3		---	
Mikroların bulunduğu ortamlar	Toz/Çamur	4	35	2	22
	Pis sular	4		2	
	Diğer Canlılar (Hayvan)	2		5	
	Çöp Kovası	1		1	
	Kirli yemek/sebze-meyve	4		2	
	Kirli çevre/ortam	9		1	
	Kirli el/diş	10		9	
	Kirli yerler	1		---	
Mikrolardan Etkilenme	Vücuda hastalık bulaştırma	30	37	17	17
	Yiyecekleri bozma	3		---	
	Yoğurdu mayalama	3		---	
	Peynir yapımı	1		---	
Mikroplardan Korunma	Mikroplardan Uzak durma	4	14	6	11
	Elleri yıkama	8		4	
	Duş alma	1		1	
	Sebzeleri yıkama	1		---	
Mikropların Şekli	Hücre benzeri gösterim	---	1	25	69
	Çizgi Film Karakteri	1		17	
	Yüz figürü	---		18	
	Nokta olarak gösterim	---		1	
	Geometrik olmayan şekiller	---		8	

Mikrobun Tanımı	Gözle Görülemeyen	2	---	10
	//Mikroskopik		8	
	Mikroskopla görülen	4	---	
	Küçük Varlık	2	10	

*Bazı öğrencilerin çizim ve açıklamaları birden fazla temaya dahil edilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin kavrama ilişkin açıklamalarından yedi farklı tema elde edildiği görülmektedir. Bunlardan “mikroplarla ilgili tıbbi terimler” temasının 39 frekans ile ilk sırada geldiği belirlenmiştir. Bunu sırasıyla “Mikroplardan etkilenme (37)”, “Mikroplarla ilgili duyuşsal ifadeler (36)”, “Mikropların bulunduğu ortamlar (35)”, “Mikroplardan korunma (14)”, “Mikrobun tanımı (8)” ve “Mikropların şekli (1)” temalarının izlediği belirlenmiştir. Öğrencilerin kavrama ilişkin açıklamalarında ilk sırada bulunan “mikroplarla ilgili tıbbi terimler” temasındaki en yüksek frekansa sahip alt tema 28 frekans ile “Hastalık” alt temasıdır. Bunu 7 frekans ile “Ateş”, 3 frekans ile “Bağışıklığın zayıflaması” ve 1 frekans ile “Sağlık” alt temaları izlemektedir.

Çalışmada öğrencilerin mikrop kavramına ilişkin çizimlerinden elde edilen tema sayısının ise altı olduğu Tablo 1’den görülmektedir. Çizimlerde 69 frekansa sahip “mikropların şekli” ve 22 frekans sahip “Mikropların bulunduğu ortamlar”, temalarının ilk iki sırada geldiği belirlenmiştir. Öğrencilerin kavrama ait çizimlerinden elde edilen diğer temalar ise sırasıyla, “Mikroplardan etkilenme (17)”, “Mikroplardan korunma (11)”, “Mikrobun tanımı (10)” ve “Mikroplarla ilgili tıbbi terimler (4)” dir. Öğrencilerin kavrama ilişkin açıklamalarında rastlanan “mikroplarla ilgili duyuşsal ifadeler” temasına ise çizimlerinde rastlanmamıştır. Çizimlerde en yüksek frekansa sahip tema “Mikropların şekli” temasıdır. “Mikropların bulunduğu ortamlar”, teması ise 22 frekans ile ikinci sırada yer almaktadır. Bu temayı oluşturan “Kirli el/diş” alt temasının 9 frekansa sahip olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin mikrop kavramına yönelik açıklamalarından elde edilen farklı temalara yönelik örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

“Mikroplar pistir bizde ne olursa olsun pis olmayalım (Ö35)”, “Mikropların hem iyi hem de kötü yönü vardır (Ö95)”. (Tema: Mikroplarla ilgili duyuşsal ifadeler).

“Bunlar pis sularda yaşıyor (Ö60)”, “Mikroplar en çok pis sularda bulunuyor (Ö57)”, “Bazı hayvanlarda çok mikrop bulunur (Ö62)”, (Tema: Mikroların bulunduğu ortamlar).

“Bizim ailenin mikrop yüzünden bağışıklığı düştü (Ö18)”, “Mikrop denilince aklıma hastalık ve ateş geliyor (Ö50)”, (Tema: Mikroplarla ilgili tıbbi terimler)

“Kardeşimden bana mikrop bulaştı (Ö32)”, “Elmanın çürümesine neden olan mikroplar var (Ö83)”, “Bazı mikroplar sütü yoğurt yapar(Ö98)”, (Tema: Mikrolardan etkilenme).

“Sebzeleri yıkamadan yedim, vücuduma mikrop bulaştı (Ö34)” (Tema: mikroplardan korunma -Mikrolardan etkilenme).

“Bizde hastalık yapan, yiyecekleri bozan canlılardır(Ö79)” (Tema: Mikroplarla ilgili tıbbi terimler- Mikrolardan etkilenme).

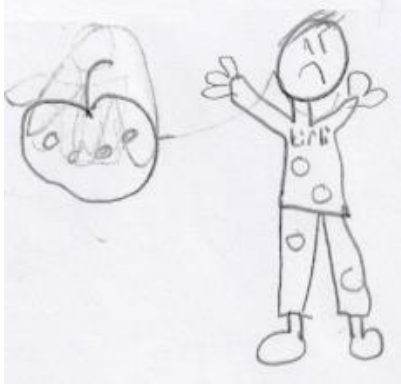
Öğrencilerin mikrop kavramına yönelik çizimlerinden bazı örnekler aşağıda yer alan Şekil 1-8’de yer verilmiştir.



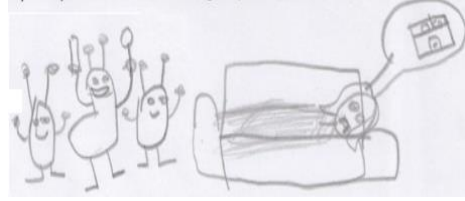
Şekil 1. Çizgi film karakteri şeklinde çizim Ö6



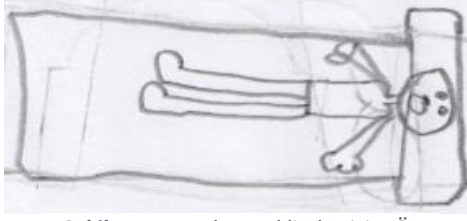
Şekil 2. Elleri yıkama şeklinde çizim Ö69



Şekil 3. Vücuda hastalık bulaştırma şeklinde çizim Ö34



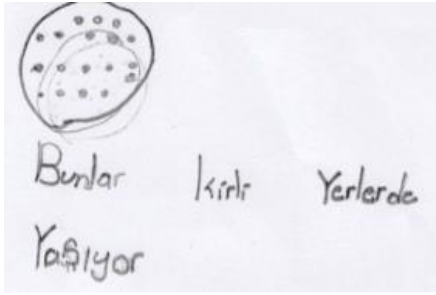
Şekil 4. Vücuda hastalık bulaştırma şeklinde çizim Ö5



Şekil 5. Hasta olma şeklinde çizim Ö4



Şekil 6. Pis eller şeklinde çizim Ö78



Şekil 7. Nokta olarak gösterim şeklinde çizim Ö60



Şekil 8. Yüz figürü şeklinde çizim Ö70

Tartışma ve Sonuçlar

İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin mikroplara ilişkin bilişsel yapılarının çizme-yazma tekniği ile incelenmesi amacıyla yürütülen bu çalışma sonucunda öğrencilerin kavrama ait çizim ve açıklamalarının ve birbirinden farklı olduğu belirlenmiştir. Çalışmada öğrencilerin kavram hakkında açıklama yapamadığı durumda, düşüncelerini çizim yoluyla ifade ettikleri gözlemlendiği gibi bunun tam tersi durumlar da belirlenmiştir. Çalışmada öğrencilerin kavrama ilişkin açıklamalarından yedi farklı tema elde edilmiştir. Bunlardan “mikroplarla ilgili tıbbi terimler” temasının 39 frekans ile ilk sırada geldiği belirlenmiştir. Bunu sırasıyla “mikroplardan etkilenme (37)” “mikroplarla ilgili duyuşsal ifadeler (36)”, “mikropların bulunduğu ortamlar (35)”, “mikroplardan korunma (14)” “mikrobun tanımı (8)” ve “mikropların şekli (1)” temaları izlemektedir. Çalışmada öğrencilerin çizimlerinden mikrop kavramına ait elde edilen tema sayısı ise altı olarak belirlenmiştir. Bunlardan 69 frekans sahip “mikropların şekli” ve 22 frekans sahip “mikropların bulunduğu ortamlar”, temalarının ilk iki sırada geldiği Tablo 1’de görülmektedir. Öğrencilerin kavrama ait çizimlerinden elde edilen diğer temalar ise sırasıyla; “mikroplardan etkilenme (17)” “mikroplardan korunma (11)”, “mikrobun tanımı (10)” ve “mikroplarla ilgili tıbbi terimler (4)” dir. Öğrencilerin kavramına ilişkin açıklamalarında rastlanan “mikroplarla ilgili duyuşsal ifadeler” temasına ise çizimlerinde rastlanmamıştır. Çalışmadan

elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin mikrop kavramına yönelik açıklamalarından elde edilen tema yani bilişsel yapı sayısının çizimlerine kıyasla daha fazla olduğu belirlenmiştir. Eser vd., (2015) tarafından 123 biyoloji öğretmen adayının mikroplara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada da açıklamalardan elde edilen bilişsel yapı sayısının çizimlerden farklı olduğu rapor edilmiştir. Çizme-yazma tekniğinin verilen konu ya da kavram hakkında katılımcıların çizim yapamadığı durumlarda, düşüncelerini açıklama yaparak belirtme imkânı verdiğiinden benzer duruma literatürde sıklıkla rastlanmaktadır (Atasoy, 2004; Eser vd., 2015). Dolayısıyla çalışmanın sonuçlarının ilgili literatürü desteklediği söylenebilir.

Çalışmada ayrıca kavrama ait elde edilen aynı bilişsel yapıların öğrenci çizim ve açıklamalarında farklı frekanslarda gerçekleştiği belirlenmiştir. Kişilerin kavramlara ilişkin oluşturdukları bilişsel yapılarının eğitim düzeyleri, deneyimleri, bilgiyi zihinde işleyiş şekilleri ve bilgiyi tutma kapasitelerine göre farklılık gösterdiği bilinmektedir (Uçak ve Güzeldere 2006). Çalışmada öğrencilerin mikrop kavramına ilişkin açıklamalarından geliştirdikleri en kuvvetli bilişsel yapının “*mikroplarla ilgili tıbbi terimler*” ile ilgili olduğu saptanmıştır. Bu bilişsel yapı kapsamında yer alan *Hastalık/Ateş* gibi kavramlara öğrencilerin ifadelerinde sıklıkla rastlandığı Tablo 1’den görülmektedir. Bu durum çalışmanın yürütüldüğü örneklem grubunda hastalıklara dair sıklıkla görülen yaşam deneyimlerinden kaynaklanabilir. Öğrencilerin kavrama dair açıklamalarında rastlanan bir diğer önemli noktalardan biri çalışmaya katılan 9 öğrencinin mikropların bazılarının yararlı veya iyi olabileceğine dair görüş belirtmesidir. “*Mikroplarla ilgili duyuşsal ifadeler*” bilişsel yapısında yer alan bu ifadeyi kullanan çocukların tamamının yoğurdun birkaçının ise yoğurdun ve peynirin mayalanmasını örnek vererek açıklama yaptığı bulgular bölümünde görülmektedir. Öğrencilerin kavrama ilişkin açıklamalarında dikkat çeken bir diğer nokta ise “*mikroplardan etkilenme*” bilişsel yapısı ile ilişkili olarak 3 öğrencinin mikroorganizmaların yiyeceklerin bozulmasına yol açtığına yönelik açıklamalardır. Bu bulguların çocukların günlük hayattaki tecrübelerinden veya mikroorganizmaların faaliyetlerine ilişkin televizyonda izlenen çizgi filmlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Byrne (2011) tarafından 7, 11 ve 14 yaş grubundaki 408 öğrenci ile mikroorganizmalar konusu ile ilgili yaptığı çalışmada, çoğunlukla 14 yaş grubunun kavram ile ilgili ileri, 11 yaş grubunun geçiş, 7 yaş grubunun ise yeni gelişen bir mental modele sahip olduğunu rapor edilmiştir. Aynı çalışmada mikroorganizma kavramı ile ilgili karmaşık yapıların sıklıkla 7-11 yaş grubunda görülmeye başladığı belirtilmektedir. Bu çalışmanın yürütüldüğü örneklem grubunun da 7-11 yaş grubunda olduğu düşünüldüğünde, bulgularda az da olsa rastlanan mikroorganizmaların çürümeye neden olduğu ve yoğurt ve peynir yapımında rol aldıkları yönündeki öğrenci görüşlerinin literatürle desteklendiği söylenebilir.

Öğrencilerin kavrama ilişkin çizimlerinde ise “*mikropların şekli*” ile ilgili bilişsel yapının diğerlerine kıyasla daha kuvvetli olduğu belirlenmiştir.

Bu bilişsel yapı kapsamında 35 öğrencinin yüz figürü veya çizgi film karakteri çizdiği belirlenmiştir. Değişik yaş grubundaki öğrencilerle yapılan çalışmalarda mikroorganizmaların sıklıkla çizgi film kahramanlarına benzetildiği ve yüz, el vs. eklenerek çizildiği belirtilmektedir (Kurt 2013; Choi and Hong 2014; Eser vd., 2015). Dolayısıyla çalışmadan elde edilen sonuçların literatürle örtüştüğü söylenebilir. Diğer taraftan insan özelliklerinin diğer canlılara veya cansız nesnelere yüklenmesi olarak tanımlanan Antropomorfizm'in küçük yaşlardaki çocuklarda sıklıkla görüldüğü belirtilmekte bu fikirlerin yaşla birlikte azalma eğiliminde olsa da bazılarının değişime dirençli olduğu bildirilmektedir (Kallery ve Psillos, 2004; Kattmann 2008; Byrne vd., 2009; Byrne, 2011).

Öneriler

Üçüncü sınıf öğrencilerinin mikroplara ilişkin bilişsel yapılarının çizme-yazma tekniği ile incelenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada; öğrencilerin kavrama ilişkin açıklamalarından “*Mikroplarla ilgili tıbbi terimler*” bilişsel yapısının, kavrama ait çizimlerde ise *Mikropların türü veya şekli*” bilişsel yapısının daha kuvvetli olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmaya benzer çalışmalar yürütecek araştırmacıların daha geniş bir örneklem grubu ile uygulama yapması önerilebilir. Ayrıca konu ile ilgili yapılacak benzer çalışmalarda çizme-yazma tekniğine ek olarak anket ve görüşme gibi farklı veri toplama tekniklerden yararlanılması çalışmadan elde edilen verilerin geçerlilik ve güvenilirliğini artıracakları düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Atasoy, B. (2004). *Fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Byrne, J. (2011). Models of micro-organisms: Children's knowledge and understanding of micro-organisms from 7 to 14 years old. *International Journal of Science Education*, 33 (14), 1927-1961
- Byrne, J., M. Grace, and P. Hanley. 2009. “Children's Anthropomorphic and Anthropocentric Ideas About Micro-organisms: Educational Research. *Journal of Biological Education* 44 (1): 37-43
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Choi, Y., & Hong, S. (2014). Perceptions and image analysis of elementary students on scientists studying small organisms. *Journal of Korean Elementary Science Education*, 33(4), 655-673.
- Çepni, S. (2012). *Kuramdan Uygulamaya: Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetin, G., Özarslan, M., Isık, E., & Eser, H. (2012). Students' views about health concept by drawing and writing technique. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(SI-1), 311-316.

- Eser, H., Çetin., G. Özarslan, M. ve Işık, E. (2015). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Mikroplara İlişkin Görüşlerinin Çizme-Yazma Tekniğine Göre İncelenmesi, *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 1(1), 17-25.
- Harrison, A. G., & Treagust, D. F. (2000). Learning about atoms, molecules, and chemical bonds: A case study of multiple-model use in grade 11 chemistry. *Science Education*, 84, 352- 381.
- Ioannides, C. ve Vosniadou, S. (2001). The changing meaning of force. *Cognitive Science Quarterly*. 2(1), 5-62.
- Işık, E., & Çetin, G. (2014). 11. sınıf öğrencilerinin yaşadıkları çevreye ilişkin görüşleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(2), 75-86.
- Kattmann, U.,(2008). *Learning biology by means of anthropomorphic conceptions?* In: M Hammann, M Reiss, C Boulter and S D Tunnicliffe (Eds) *Biology in Context: Learning and teaching for the twenty-first century* (pp 7-17) London: Institute of Education
- Kallery M and Psillos D (2004) Anthropomorphisms and Animism in early year science; why teachers use them, how they conceptualise them and what are their views on their use. *Research in Science Education*, 34(3), 291-311.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Knippels, M. C. P. J., Waarlo A. J., & Boersma, K.T. (2005). Design criteria for learning and teaching genetics. *Journal of Biological Education*, 39(3), 108-112.
- Karadon, H. D. & Sahin, N. (2010). Primary school students' basic knowledge, opinions and risk perceptions about microorganisms. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4398-4401. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.700> 14.03.2019.
- Kurt, H. (2013). Turkish Student Biology Teachers' Conceptual Structures and Semantic Attitudes Towards Microbes. *Journal of Baltic Science Education*, 12 (5), 608-639.
- Kurt, H. ve Ekici, G. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniğiyle "Osmoz" kavramı konusundaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 809-829.
- MEB. (2013) İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3,4,5,6,7 ve 7. Sınıflar) Öğretim Programı. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB. (2018a). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara.
- MEB (2018b). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar), Ankara.

- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. C.A: Sage Yayınları.
- Quinn, F., Pegg, J. ve Panizzon, D. (2009). First-year biology students' understandings of meiosis: An investigation using a structural theoretical framework. *International Journal of Science Education*, 31 (10), 1279-1305.
- Tsai, C. C. & Huang, C. M. (2002). Exploring students' cognitive structures in learning science: A review of relevant methods. *Journal of Biological Education*, 36, 163-169.
- Uçak, N. Ö., & Güzeldere, Ş. (2006). Bilişsel yapının ve işlemlerin bilgi arama davranışı üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 20 (1), 7-28.
- URL- 1, (2019). Learn Genetics, Genetic Science Learning Center <https://learn.genetics.utah.edu/content/microbiome> 23.06.2018
- White, R. T., & Gunstone, R. F. (1992). *Probing understanding*. London: The Falmer Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yayıncılık.



**GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE WEB TABANLI EŞ ZAMANSIZ
ÖĞRENME ORTAMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMLARINA ETKİSİ**

The Effect of Using Web-Based Asynchronous Learning
Environments in Fine Arts Lesson on Middle School Students'
Academic Achievement and Attitudes

Dr. Öğr. Üyesi Sehran DİLMAÇ

İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

sehran.dilmac@ikc.edu.tr




<https://orcid.org/0000-0003-4934-6048>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-Journal of Ağrı İbrahim Çeçen
University Social Sciences Institute AİCUSBED 5/2 Ekim/Oktober 2019 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	24.07.2019
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	24.08.2019
Sayfa- <i>Pages</i> : 159-184	 https://doi.org/10.31463/aicusbed.596217



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

This article was checked by

 iThenticate



GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE WEB TABANLI EŞ ZAMANSIZ ÖĞRENME ORTAMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMLARINA ETKİSİ

The Effect of Using Web-Based Asynchronous Learning Environments in Fine Arts Lesson on Middle School Students' Academic Achievement and Attitudes

Sehran DİLMAÇ

Öz

Bu araştırmanın amacı görsel sanat eğitimi dersinde web tabanlı asenkron (eş zamansız) öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerindeki akademik başarı ve tutumlara etkisini araştırmaktır. Çalışmada uzaktan eğitimle ilgili tanımlara yer verilerek Görsel Sanatlar dersinde uygulanabilecek uzaktan eğitim platformlarının belirlenmesine yer verilmiştir. Web tabanlı Asenkron ders sunumu projesi geliştirilerek, bu sunum ortaokul 8. sınıfın Görsel Sanatlar dersinde “tasarım ilke ve elemanları” ünitesinde uygulanmıştır. Geliştirilen bu projede, şekil ve renk desteğiyle ders sayfaları, öğrencilerin sosyal medya yolu ile öğretmenlerine e-mail yoluyla göndereceği ödevleri, beş haftalık deneysel çalışmanın süreci boyunca her hafta için ayrı hazırlanmış alıştırmaya soruları, asenkron etkileşimi sağlayan forum sayfaları, görsel bütünlük ve estetik yönler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Çalışmada deneysel yöntemin, ön test-son test kontrol gruplu deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılı güz yarıyılında Erzurum İline bağlı Yakutiye ilçesinde bulunan bir ortaokulda 8. sınıfında öğrenim gören 34 öğrenci oluşturmaktadır. Bulgular Görsel Sanatlar dersinde Web tabanlı asenkron uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumlarına olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Araştırma sonuçlarına dayanarak Web tabanlı asenkron uygulamalarının Görsel Sanatlar dersinde kullanılması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Web tabanlı, sanat eğitimi, görsel sanatlar eğitimi, teknoloji, resim

Abstract

This study was intended to investigate the effect of using a web-based asynchronous learning environment in fine arts lesson on middle school students' academic achievement and attitudes. The study will present a number of descriptions of distance education and determine the distance education platforms that can be used in the fine arts lesson. The researcher developed a project of asynchronous instruction and implemented it in the eighth grade fine arts lesson's design principles and elements unit. Within this project, the researcher prepared unit pages, homework exercises for students to answer on social media platforms, exercise questions for each of the five weeks of the experimental study and forum pages to ensure asynchronous interaction with the assistance of different forms and colors considering visual totality and aesthetic aspects. This study used pretest-posttest control group design, a quantitative research method. The study sample included 34 eighth grade students in a middle school in Yakutiye, Erzurum, Turkey in the fall of 2018. The study found that web-based asynchronous implementations in fine arts lesson had a positive effect on students' academic achievement and attitudes towards fine arts lesson. The study result suggest that web-based asynchronous practices should be used in fine arts lesson.

Key Words: Web based, art education, visual art education, technology, painting

Giriş

Web Tabanlı Öğretim bilgiye ulaşabilmede günümüzün vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir. Teknolojide görülen baş döndürücü gelişmeler interneti günlük hayattan bilimsel çalışmalara kadar uzanan geniş bir alanda bilgiyi elde edebilmenin en etkili yolu haline getirmiştir. Toplumların, teknolojik değişimlerin ekonomik gelişmeleri de olumlu yönde etkilemesi sonucu bu alanlarda çalışacak bireylere olan ihtiyacı gün geçtikçe artmaktadır. Bu bireylerin 21. yy becerileri olarak adlandırılan bilgi ve teknoloji okuryazarlığına sahip olmalarının yanı sıra bilgiyi yönetebilmeleri de gerekmektedir. Günümüzde çok sık bir şekilde karşımıza çıkmaya başlayan 21. yy becerileri kavramı şu şekilde tanımlanmaktadır; “Günümüzde ihtiyaç duyulan, üretkenlik, yenilikçi, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, işbirliği, bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı, girişimcilik, esneklik ve uyum gibi üst düzey becerilerdir” (Topçu ve Çiftçi, 2019: 95).

Yaşanan bu gelişmeler eğitimin paradigmasında da değişimleri kaçınılmaz kılmış ve bilginin paylaşılması sürecinde artık geleneksel eğitim şekilleri yerine web tabanlı eğitim olanaklarının geçmesi kaçınılmaz bir hal almıştır (Başkaya, 2008). Çünkü yaşanan bu hızlı gelişmelere hızla ayak uydurabilmenin en önemli yollarından biri eğitim sistemlerinin çağın şartlarına göre yeniden güncellenerek düzenlenmesidir. Yeni kavram ve sistemlerin eğitim süreçlerine uyarlanması, yeni düşünme yollarının ve becerilerinin oluşturulmasında büyük önem taşımaktadır. Bu kavram ve süreçlerden biri Web tabanlı eğitimidir.

“Web üzerinden verilmek üzere hazırlanmış, zamandan ve mekândan bağımsız olarak erişim olanakları sunan, erişimin bir ağ üzerinden (internet ya da intranet olarak) yapıldığı eğitim şekli Web Tabanlı Eğitim (WTE) olarak tanımlanmaktadır (Horton, 2000:2)”.

Web sitelerinde yer alan yazılar, resimler, sesler, filmler, animasyonlar gibi pek çok yapıdaki verileri bir arada sunan bir sistemdir. Web tabanlı eğitim siteleri hazırlanırken ve diğer web sitelerine bağlar kurulurken, internet teknolojisinin vermiş olduğu olanaklardan herhangi bir kısıtlama olmadan faydalanma imkânı vardır.

Yakın geçmişte sadece metinlerden oluşan eğitim materyalleri, günümüzde bilgisayar yazılımları kullanılarak ses ve görüntü eklemeleriyle zenginleştirilmekte, etkileşim daha da arttırılmaktadır. Bu yeniliklerin internet aracılığıyla kullanılması ise eğitim içerikli web sitelerinin popülerliğini arttırmaktadır. Burada en önemli sorun, web tabanlı eğitim siteleri oluşturulurken hangi tür öğretim materyali için hangi geliştirme aracının kullanılacağı ve eğitim içeriğinin nasıl düzenleneceği sorularının yanıtını vermektir. Gelecekte, artan deneyim ve çalışma sonuçları ile bunun cevabını bulmak söz konusu olabilecektir. Fakat şu an referans olarak kullanmak için, teknolojideki gelişimin hızı nedeni ile ne yeterli deneyim ne de araştırma sonucu bulunabilmektedir (Yiğit ve Özden, 2008).

Web tabanlı öğretim uygulamalarında yaşanan sıkıntılardan biri de iyi organize edilmemiş ders yazılımlarındaki yönerge ve açıklamalarının belirsiz olmasıdır. Bu durum, eğitimcilerin istenilen düzeyde geri dönüt almalarına engel olmaktadır. Bahsedilen sorunların yaşanmaması için, eğitim amaçlı kullanılacak olan web siteleri geliştirilirken belirli bir eğitim yaklaşımı göz önüne alınmalı ve uzman bir ekip tarafından hazırlanmalıdır. Web tabanlı öğretimde yapılandırıcılık teorisinin etkileri görülmektedir. Yapılandırıcılık, öğretimi, öğrenciyi ve öğretim materyallerinin farklı bakış

açılıyla değerlendirmesini sağlayacak araçların geliştirilmesine imkânlar sunmaktadır.

Öğretmen veya konu merkezli geleneksel öğretim yöntemlerine alternatif olarak geliştirilen yeni eğitim modelleri içerisinde giderek popülerliğini arttıran web tabanlı öğretim modelinde, bilgi öğrenciye birden fazla yolla sunulmakta ve etkileşimli uygulamalar yapılarak öğretim ortamı zenginleştirilmeye çalışılmaktadır. Bilgisayar yazılım şirketleri tarafından, Ders Yönetim Sistemleri (Learning Management System – LMS) adı verilen eğitim materyalleri geliştirilmektedir. Web tabanlı eğitim için geliştirilen bu yazılımlar, içerisine eklenen bireyselleştirilmiş öğrenme objeleri ile öğrenci, öğretmen, danışman, yönetici ve kullanıcı gruplarına ait sayfalarla modüler bir yapıya kavuşturulmaktadır. Bu özellik sayesinde kullanıcılar web sayfalarına, portal yöneticilerinin kontrolünde bilgi ekleyebilmektedirler. Böylece web tabanlı eğitim siteleri ders ve ders programlarını içeren cansız bir arayüz olmaktan çıkarak duyuru, forum, doküman ve linkleriyle dinamik bir eğitim materyaline dönüşmektedirler.

İnternet üzerinden etkileşimli sayfalarla yapılan web tabanlı eğitim uygulamalarını sunum şekline göre, eş zamanlı (senkron) ve farklı zamanlı (asenkron) olmak üzere iki başlık altında inceleyebiliriz.

Farklı Zamanlı (Asenkron)

Picciano bu yöntemi, “web tabanlı eğitimde öğrenme durumunun farklı zamanda gerçekleşmesi şeklinde tanımlamaktadır (Ünsal, 2007:8)”. Dersin içeriği internet ortamına aktarılmıştır. “Öğrenciler zamandan ve mekândan bağımsız olarak bilgisayar vasıtasıyla web sitesine girerek kendi kendine eğitimlerini gerçekleştirirler (Yeşilyurt, 2006:7)”. Öğretmen ise yönetici ve rehber konumundadır. Çeşitli yönlendirmelerle derse ait konuların tanzimini ve kontrolünü gerçekleştirir. Eş zamansız olarak da adlandırabileceğimiz bu uygulama, uzaktan eğitimin temelidir. Bunun nedeni belirli bir zaman ve belirli bir yer gerektirmemesidir. Dolayısıyla Web siteleri, farklı zamanlarda eğitim için kullanılabilir. Bu yöntemde öğrenciler web sitesinde yer alan ses, video, sunum, animasyon ve simülasyon gibi zengin eğitim materyalleri ile etkileşime geçerek öğrenme sürelerini kendilerine göre ayarlayabilmekte, dersi istedikleri kadar tekrar etme imkanına sahip olabilmektedirler. Kişi kendi kendine internetten, VCD, DVD ve video kayıtlar gibi görsel/ işitsel kaynaklardan istifade edebilmekte bunun yanı sıra online tartışma grupları, forumlar, duyuru panoları gibi olanaklardan da faydalanabilmektedir.

Web Tabanlı Eğitimin Yararları ve Sınırlılıkları Web tabanlı öğretimde bilgi aktarımı, eğitim amaçlı geliştirilmiş etkileşimli web sayfalarından, internet üzerinde servis sağlayıcı şirketlerden ve telefon hatlarından yararlanılarak yapılmaktadır. Bahsedilen bu durum sistemin teknik altyapısını oluştururken, bilgisayar monitöründe kullanıcının gördüğü arayüz ise sistemin tasarım boyutunu meydana getirmektedir. Gerek teknik gerekse tasarım boyutuyla iyi organize edilmiş bir web tabanlı eğitim sisteminin diğer öğretim modellerinde olduğu gibi birtakım yararları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Rosenberg (2001)'inde dediği gibi "Web tabanlı eğitimin başarılı olabilmesi onu almaya ve kullanmaya istekli bir kültür ve strateji oluşturmaya bağlıdır". Web Tabanlı Eğitimin Yararları; Web tabanlı eğitim, tasarlama ve geliştirme aşamasında yüksek maliyet gerektiriyormuş gibi görülmesine rağmen uzun vadede maliyeti düşük bir öğretim sistemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanal sınıflarda yüzlerce kişinin eş zamanlı ve farklı zamanlı eğitim almasına olanak sağlamaktadır. Bu yönüyle eğitimi kitlelere ulaştırırken aynı zamanda da bireyselleştirmektedir.

Geleneksel öğretimde kullanılan pahalı laboratuvar ile ders araç ve gereçlerine ihtiyaç duyulmamakta, bunların yerine daha ucuza mal edilmiş sanal laboratuvarlar ve ders simülatörlerinden yararlanılmaktadır. Ders içerikleri veya yazılımlar istendiği zaman güncellenebilir. Bu durum güncellenmiş bilgilerin hızlı bir şekilde zaman kaybına uğramadan öğrencilere ulaşmasını sağlar. İnternet merkezli öğrenci kayıt sistemi ile öğrencilerin performanslarını izlemek ve çeşitli yazılımların kullanılmasıyla değerlendirme sürecini hızlandırmak mümkündür. Web tabanlı eğitimde farklı zamanlı (asenkron) yöntemle eğitim alan öğrenciler, gününü herhangi bir saatinde, internet erişimi olan herhangi bir yerden öğrenme eylemlerini gerçekleştirebilirler. Öğrenci web ortamında kendini daha rahat ifade edebilir ve derse aktif katılım sağlayarak öğrenme ortamına konsantrasyonunu arttırabilir. Web sayfalarında bulunan sesli ve görüntülü ders materyalleri ile etkileşim arttırılabilir. Bu özelliği ile değişik öğrenme alışkanlığına sahip bireylerin birden fazla duyu organına hitap ederek ilgisini çekebilir ve farklı bir eğitim deneyimi yaşamaları sağlanabilir. İnternette yer alan ilgili kaynaklara bağlantı (link) verilerek içerik zenginleştirilebilir.

Web tabanlı asenkron eğitimin uygulanışı esnasında bir takım sorunlarla karşılaşılmaktadır. Bunların başında asenkron eğitimde yüz yüze eğitimin olmamasının bir sonucu olarak sorumluluk duygusu olmayan öğrencilerin motivasyonun daha da düşmesi ve derse olan ilgilerinin sağlanamaması gelmektedir (Rosenberg, 2001). Ayrıca asenkron eğitimde uygulamalara

katılacak olan öğrencilerin belli bir düzeyde teknoloji kullanım bilgisine sahip olması gerekmektedir. Eğer yeterli düzeyde teknoloji kullanım bilgi ve becerisine sahip değillerse önceden bu kazanımların sağlanması gerekmektedir. Buna rağmen bazı yerleşim bölgelerinde özellikle de kırsal kesimlerdeki internet erişim hızının istenilen seviyeye sahip olmaması bir dezavantaj olarak karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel eğitim yöntemine alışkın olan kişilerin kendi kendine öğrenme veya web tabanlı öğrenmeye adaptasyonda belirli bir dönem zorluk çekmesi karşılaşılan problemler arasında gösterilebilir. Tüm bu olumsuzlukların yanı sıra web tabanlı eğitim aktif öğrenmeyi desteklemesine rağmen iyi organize edilmemiş eğitim siteleri, öğrenciyi pasif duruma getirebilir dolayısıyla kazandırılacak hedef davranışlara ulaşılmasını engelleyebilir. Öğrencilerin el becerisini geliştirmeye ve uygulamaya dönük dersler, çeşitli benzetişim uygulamalarıyla verilmeye çalışılsa da tam bir başarıdan söz etmek mümkün değildir. Öğrencinin bilgisayar başında gereğinden fazla kalmasının vücut fizyonomisinde çeşitli postür(duruş) bozukluklarına yola açabileceği bunun yanı sıra aile yaşantısında da olumsuzluklara sebep olabileceği söylenebilir. Yukarıda bahsedilen bu sınırlılıklara rağmen web tabanlı bilgisayar destekli eğitime olan ilgi her geçen gün artmaktadır. Farklı bilim dallarında konu ile ilgili yapılan araştırmalar ve elde edilen sonuçlar bunu göstermektedir. İnternet teknolojisinde yaşanan hızlı gelişmelere bakıldığında, önümüzdeki yıllarda web tabanlı öğretimin daha çok önem kazanacağını söylemek yanlış olmayacaktır.

Görsel Sanatlar Dersinde Teknolojinin Kullanımı

Bilginin gittikçe artan bir hızda elde edilmesi teknolojinin bir sonucudur. Dolayısıyla geleceğe yön verecek toplumların teknolojiyi çok iyi kullanan bireylere ihtiyacı da gün geçtikçe artmaktadır. Bu durum eğitimin geleneksel yöntemlerin dışına çıkarak günün ihtiyaçları doğrultusunda yeniden şekillendirilmesini bir zorunluluk haline getirmiştir. “Günümüzde katlanarak artan bilgi ve öğrenci sayısı beraberinde birtakım sorunları da getirmeye başlamıştır. Bu sorunların bir nebze hafifletilmesi ve eğitim sürecinin kalitesinin artırılması için teknolojiden faydalanılması zorunlu bir hale gelmiştir. Bu teknolojilerden en önemlisi bilgisayarlardır (Daban, 2001:22; Keser, 1989:7, Numanoğlu, 1992:7)”. Ayrıca gerçekleştirilen araştırmalar, sınıfta bilgisayar kullanımının öğrencilerin akademik performansları üzerine büyük etkisi olduğunu ve öğretmenlere bilgi toplama, iletişim ve sunum için güçlü bir araç olarak hizmet sunduğunu göstermiştir (Kirkpatrick ve Cuban 1998, Akt: Erkan, 2004:1917).

Genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olan Görsel Sanatlar derslerinde de teknolojinin kullanılması kaçınılmazdır. Teknolojinin sanatsal tasarımlar yapan bireye kazandırmış olduğu edininim, kısa zamanda çok iş yapabilme ve özgün tasarımlar ve kompozisyonlar ortaya koyabilme imkanı ve bunun sonucu sanatçının bireysellikten işbirlikli ve kolektif çalışmaya yönlendirilmiş olmasıdır. “Kişilerin yeteneklerini işletip yaratıcı, kendine güvenen, üretken ve estetik duyguları gelişmiş kişi olmalarını amaçlarken, genelde aynı niteliklere sahip uygar bir toplum yaratma çabası içine girer (Zor, 2008: 14)”.

Öğrencinin sanatsal uygulamalar yaptığı bu derste güncel kaynaklardan esinlenerek fikirler geliştirmelerine, bu şekilde yaratıcılık ve üretkenlik yönünü duygusal gelişimine de katkıda bulunarak, eleştirel düşünebilme becerisine sahip olmaları sağlanır. Bu kazanımların elde edilebilmesi için vazoda çiçek, ölü doğa, portre, belirli gün ve haftalar gibi konuların ağır bastığı geleneksel sanat eğitimi uygulamalarından uzaklaşılması iyi olur (Özsoy, 2004). Aslında geleneksel ve temel veriler ışığında günceli takip eden, günümüz teknolojileriyle bütünleştirilmiş faaliyetlerin sanat eğitiminde uygulanması gerekmektedir.

Bu çalışmada, yapılan bu çalışmalar göz önünde bulundurularak görsel sanat dersinde web tabanlı asenkron öğrenme ortamının orta okul öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisinin cevabı aranmaktadır. Araştırma görsel sanat öğretmeni olmayan okullardaki eğitimin aksamaması için uzaktan eğitimin gerekliliğini ortaya çıkararak, yöntem geliştirmeye olanak sağlamaktır. Alanyazın taramalarında incelenen araştırmalarda Web tabanlı uygulamaların diğer alanlarda oldukça yaygın bir şekilde incelendiği görülmektedir (Caldwell, 2006; Dikmenli ve Ünalı, 2013; Horzum ve Balta, 2008; Karaman, 2001).

Görsel Sanatlar derslerinde Web tabanlı asenkron öğrenme ortamlarına ilişkin ulaşılabilen araştırma sayısı ise oldukça az olduğu görülmektedir. Bu taramalarda karşılaşılan yayınlar incelendiğinde (Doğangün, 2007; Erkan, 2013; Pehlivan 2006; Ünalı, 2016; Zor, 2008) ise araştırmaların lisans düzeyinde öğrencilere uygulandığı görülmektedir. Bunların yanı sıra sanat eğitimcilerinin görüşlerinin alınmasını dayanan araştırmalarda bulunmaktadır (Şengül, 2006; Yakar, 2008). Dolayısıyla araştırma grubunu ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu bu araştırma diğerlerinden bu anlamda farklıdır. Özellikle Görsel Sanatlar eğitiminin orta öğretimi hedef alan yaş grubuna yönelik gerçekleştirilen bu çalışma ile alan yazına katkı sağlaması umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Görsel Sanat dersinde web tabanlı asenkron (eş zamansız) öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerindeki akademik başarı ve tutumlara etkisini araştırmaktır. Araştırma görsel sanat öğretmeni olmayan orta okullardaki eğitimin aksamaması için uzaktan eğitimin gerekliliğini ortaya çıkararak, yöntem geliştirmeye olanak sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen denenceler sınanmıştır.

Araştırma Problemi

Günümüzde teknoloji destekli eğitim denilince akla gelen kavramların başında internet ve Web gelmektedir. Günümüzde bu iki kavram sayesinde bilgiye ulaşabilme artık hem zaman hem mekan olarak daha kolay bir hale gelmiştir. Eğitimde kullanılmak amacıyla tasarlanan Web siteleri, internet ortamlarında dersler ve materyaller öğretmen ve öğrencilerin hizmetine sunulmuştur. Bu gelişmeler eğitim programlarında da güncellemeleri beraberinde getirmiş Web tabanlı eğitim materyalleri kullanılmaya başlanmıştır. Elbette bu süreçte Web tabanlı öğrenme ortamlarının örgün öğretimin yerine geçmesi düşünülemez. Benzer bir ifadeyle teknolojik materyaller hiç bir zaman bir öğretmenin yerini alamaz. Fakat teknolojide yaşanan baş döndürücü hızdaki bu gelişmeler öğretmenlere ve eğitim ortamlarına destek olabilir. Öğrencilerin teknolojiyi kullanma ihtiyaçları karşılanarak, dersin ders dışında da çeşitli uygulamalarla devam ettirilmesi ve bunu öğrencilerin ilgisini çeken bir yolla yapılması öğrenmeyi daha kalıcı bir hale getireceği bilinmektedir. Öğrencilerin bu süreçte ödevlerini sisteme yükleme, öz ve akran değerlendirmeyi yapabilme ve dersi yönlendirebilme gibi etkinliklerle eğitim ortamlarında daha etkin olacaklardır. Web tabanlı uygulamaların ayrıca eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmesi bakımından da bu uygulamanın katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Doğası gereği özellikle bireyin duyuşsal gelişimine odaklanan görsel sanatlar dersinde Web tabanlı uygulamalar öğrencinin teknoloji ve sanatı birleştirerek daha yaratıcı olabileceği bir ortam sunabilir.

Bu araştırmada, ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin Görsel Sanatlar dersinde Web tabanlı asenkron uygulamalarla derste becerilerine ilişkin bir betimleme yapılmaya çalışılacak, ayrıca sanat eğitimine yönelik akademik başarıları ve tutumlarına etkisi üzerinde durulacaktır.

Bu anlayış doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir: Görsel sanatlar dersinde web tabanlı asenkron öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerindeki akademik başarı ve tutumlarına etkisi var mıdır?

Alt Problemler

1-Görsel Sanatlar dersinde Web tabanlı asenkron öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerindeki akademik başarılarına etkisi ne düzeydedir?

2- Görsel Sanatlar dersinde Web tabanlı asenkron öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerindeki derse ilişkin tutumlarına etkisi ne düzeydedir?

Varsayımlar

Görsel sanatlar öğretmeni olmayan orta okul öğrencilerine yönelik araştırılan bu araştırmanın literatür tarama, deney ve kontrol grubu sonuçlarının olumlu sonuçlanması öngörülmektedir. Tarama sonuçlarının problem cümlesini destekleyici nitelikte olduğu öngörülmektedir.

Sınırlılıklar

- Erzurum İli Yakutiye İlçesi Merkez okulları ile sınırlıdır.
- Araştırma ilçe merkezinde görsel sanat öğretmeni olmayan okullardan birinde yapılacaktır.
- 2018- 2019 Eğitim-Öğretim yılı güz yarısında elde edilen bilgilerle sınırlıdır.
- Araştırma temel tasarım ilke ve elemanları konusu ile sınırlıdır.
- Kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen bulgularla sınırlıdır.

Yöntem

Görsel sanatlar dersinde Web tabanlı eş zamansız öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisini değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada, Web tabanlı asenkron uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin dersine yönelik akademik başarı ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmada deneysel desen modelinin “öntest-sontest kontrol gruplu deseni” kullanılmıştır.

Çalışmada gerçekleştirilecek uygulama çalışmasından önce deneysel desene uygun olarak deney ve kontrol grupları oluşturularak, deney grubu ile web tabanlı asenkron (eş zamansız) ortamda “tasarım ilke ve elemanları” ünitesi derste işlenirken, kontrol grubuna ise geleneksel eğitim yöntemlerine uygun sınıf ortamında dersi işlenmiştir. Araştırmada, uygulama öncesi ve uygulama sonucunda deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilere göre karşılaştırmalar yapılmıştır.

2.1.

Araştırmanın Aşamaları

Grup	Yansızlık	ÖNTEST	İşlem	SONTEST
GD	R	ABT1.1	X	ABT1.2
		Tutum ölçeği		Tutum ölçeği
GK	R	ABT2.1		ABT2.2
		Tutum ölçeği		Tutum ölçeği

Veri Toplam Araçları

Araştırmada veriler iki veri toplama aracı kullanılarak elde edilmiştir. Web tabanlı asenkron uygulamaların ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin Görsel Sanatlar dersine yönelik akademik başarılarına etkisini kontrol etmek için akademik başarı testi; Görsel Sanatlar dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek için ise “Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Akademik başarı testi

Tülüce (2016) tarafından geliştirilen akademik başarı testi kullanılmıştır. Test çoktan seçmeli soru tipinde 80 sorudan oluşturulmuştur. Testin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sürecinde araştırmadan önce 15 öğrenci ile uygulanmıştır. Uygulamadan sonra testte yer alan 80 soruya madde analizi yapılmıştır. Ayırt edicilik indeksi 0.30’dan düşük olan 40 soru kapsam geçerliği göz önüne alınarak testten çıkarılmıştır. Başarı testinin güvenirliği için KR-20 değeri hesaplanmıştır. Testin KR-20 değeri .81, ortalama güçlüğü .46 ve ortalama ayırt ediciliği 40 bulunmuştur.

Görsel sanatlar dersine yönelik öğrenci tutum ölçeği (GSDYÖTÖ)

Görsel Sanatlar dersine yönelik öğrencilerin tutumlarını belirleyebilmek için Ayaydın (2011) tarafından geliştirilen “GSDYÖTÖ” kullanılmıştır. Tutum ölçeğinin kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için uzman görüşlerine başvurunun yanı sıra, yapı geçerliliğinin sağlanabilmesi için de faktör analizi (Principal Component Analysis) yapılmıştır. Başlangıçta 50 madde olarak düzenlenen ölçek, faktör yükü düşük olan 15 madde çıkartılarak yeniden ele alınmış ve ölçek son halini almıştır. Öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik

hazırlanan tutum ölçeğinin toplam varyansı açıklama oranı % 27'dir. Bu açıdan ölçeğin Görsel Sanatlar dersine yönelik tutuma ilişkin bir faktör altında toplandığı söylenebilir. Ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı. 90 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Görsel Sanatlar dersini alan ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ölçebilmek için akademik başarı testi ve derse ilişkin tutumlarını ölçebilmek amacıyla “GSDYÖTÖ”nden elde edilen veriler kodlanıp istatistik paket programına girilerek analizler bu program aracılığı ile gerçekleştirilmiştir.

Deneysel İşlem

Deneysel işlem süreci “Tasarım ilke ve Elemanları” ünitesinin Web tabanlı Asenkron uygulamalarına bağlı olarak planlanması, ünitenin tanıtımı, işbölümü ve uygulama aşamalarından oluşmaktadır. Bu ünite boyunca deney grubuna internet, bilgi aktarma, arama ve geliştirme aracı olarak kullanılmıştır. Web sayfalarında ses ve görüntü araçlarına, etkileşimli araçlara ve özellikle müze ve sanat galerilerinin sayfalarına yer verilmiştir.

Araştırma grubu için tasarım üniteye ele alınan konuya uygun olacak şekilde online alıştırmalar, destek materyalleri, online tartışma yapabilecekleri forumlar yer almıştır. Bunun için özellikle facebook, twitter gibi internet sosyal ağları kullanılmıştır. Çocuklar facebook'da “Görsel Sanatlar Dersi” adında kurdukları grup sayfasında yaptıkları bu çalışmalarını diğer araştırma grubundaki arkadaşları ile paylaşmış, birlerinin çalışmalarına yorumlar yapmışlardır. Ödevler internet'te yayınlanmış ve böylece karşılıklı etkileşimin her an kurulabilmesi sağlanmıştır.

Ders için hazırlanan materyal ders içeriğine uygun olarak ve öğrenci seviyesine göre ilgi çekici bir biçimde hazırlanmış, öğrencinin ilgisini çekebilecek örneklerle anlatım zenginleştirilmeye çalışılmıştır. Materyaldeki içerikte yer alan bilgiler basit, sade ve anlaşılır olmasına dersi amaç ve kapsamına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Olabildiğince özet bilgilere yer verilmiştir. Her konu ile ilgili resim örnekleri Adobe Photoshop 6.0 programı ile üzerinde düzenlemeler yapılarak anlatımı zenginleştirmek için materyale yerleştirilmiştir. Elde edilen materyali öğrenciye etkili bir şekilde sunabilmek için web sayfası tasarımı Macromedia Dreamweaver 4.0 programı ile gerçekleştirilmiştir. Ana sayfa daha dikkat çekici olması için Macromedia Flash 5.0 programında hazırlanmıştır.



Görsel 1. Görsel Sanatlar Dersi Web Sayfası

Her hafta işlenecek konu Web sayfası üzerinde yer alan ilgili bölüm tıklandığında öğrenci seviyesi göz önünde bulundurularak hazırlanmış olan sayfa açılmaktadır.

Görsel Sanatlar Dersi Tasarım İlke ve Elemanları

Tasarım Nedir?

Tasarım unsurları ve ilkeleri bir sanat eseri oluşturmak için kullanılan yapı taşlarıdır. Tasarım unsurları bir resim, çizim veya tasarımı oluşturan şeyler olarak da düşünülebilir. İyi ya da kötü bütün resimler, çizimler hepsini olmasa da onların çoğunu içerecektir. Tasarım ilkeleri ise tasarım unsurları ile neler yapabileceğimiz olarak düşünülebilir. Tasarım ilkeleri ne kadar başarılı uygulanabilirse çizimlerin de o kadar başarılı olacağı söylenebilir.

Tasarım, güncel Türkçe sözlükteki anlamlarına bakıldığında 1. Zihinde canlandırılan biçim, tasavvur, 2. Bir sanat eserinin, yapının veya teknik ürünün ilk taslağı, tasar çizim, dizayn, 3. Bir araştırma sürecinin çeşitli dönemlerinde izlenecek yol ve işlemleri tasarlayan çerçeve, tasar çizim, dizayn ve 4. Daha önce algılanmış olan bir nesne veya olayın bilinçte sonradan ortaya çıkan kopyası anlamlarına gelmektedir (TDK, 2012). İngilizce ve Fransızca'da yer alan isim ve fiil olarak kullanılan "design" kelimesinin telaffuz edildiği şekliyle Türkiye'ye kazandırılmış olan "dizayn" kelimesi ile eş anlamlı olarak kullanılır. Bu araştırmanın bağlamı bakımından tasarım denildiğinde TDK'nin sözlüğünde yer alan iki ve üçüncü anlamlarına karşılık gelen web tasarımı, grafik tasarımı, çevre tasarımı veya endüstriyel tasarımı gibi tamlamalarda da kullanıldığı biçimi anlaşılmaktadır. Bu anlamda tasarım bir nesne veya sistemin yapımı için bir plan veya düzenin yaratılmasıdır.

Tasarım

Elemanları

Nelerdir?

Klasik grafik tasarımı teorisine göre tasarımın unsurları şunlardan oluşur: çizgi, şekil, doku, değer/renk ve alan

Deney grubuna Web sayfasının girişi (home page) kullanımı hakkında uygulamalı olarak bilgi verilmiş, ödevlerin nereden yükleneceği, konu ile ilgili videoların nereden izlenebileceği, alıştırma sorularına nasıl ulaşacakları ve öğretmenlerine nasıl mail gönderecekleri uygulamalı olarak gösterilmiştir.

Kontrol gruplarındaki dersler öğretmen merkezli öğrencilerin çoğunlukla pasif, dinleyici konumunda bulunması biçiminde yürütülmüştür. Kontrol grubunda düz anlatımın yanı sıra tartışma, soru cevap vb. yöntemler sıklıkla kullanılmıştır. Derslerde dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme, ara özet, tekrar, son özet, değerlendirme etkinliklerine yer verilmiştir. Dersler yıllık ve ünite planları çerçevesinde sürdürülmüştür. Öğrenme süreçlerine öğrenciler katılmamış bilgiyi nasıl yapılandıracakları dikkate alınmamıştır. Kontrol grubu ile deney grubundaki gibi WEB tabanlı bir öğrenme ortamı düzenlenmeden dersler işlenmiştir.

Beş haftalık deneysel uygulamanın sonrasında deney ve kontrol gruplarına akademik başarı testi ve GSDYÖTÖ test tekrarı yöntemiyle sontest olarak uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Yakutiye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ortaokulda öğrenim gören ve 2018-2019 güz yarısında Görsel Sanatlar dersini alan 8. Sınıf öğrenciler oluşturmaktadır. Deneysel çalışma 5 haftalık bir süre içerisinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2.

Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kız	16	52.9
	Erkek	18	47.1
Toplam: 34		100	

Tablo 2.2 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan 34 öğrencinin 16’sı kız (%47.1), 18’i erkektir (%52.9). Araştırmada deney ve kontrol grupları denekleri eşleştirme yöntemi tercih edilerek oluşturulmuş ve öğrencilerin başarı sıralamalarına dikkat edilerek gruplar random atama yapılarak oluşturulmuş ve gruplar karma bir şekilde oluşturulmuştur. Bunun için öğrenciler başarı sıralamaları dikkate alınarak sırayla bir deney bir kontrol grubu olacak şekilde ayrılmıştır.

Bulgular

Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

Web tabanlı asenkron öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini belirleyebilmek için ve bağımlı değişken üzerinde ön testin etkisini kontrol edebilmek için ANCOVA yapılmıştır.

Regresyon eğimlerinin eşleşliği kriterinin karşılanma düzeyi ile ilgili bulgular Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1

Akademik Başarı Testi İçin Regresyon Eğimin Göstergesi

	Kaynak	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Başarı Testi	Düzeltilmiş Model	383.877	3	127.959	1.818	.169
	Sabit	2700.913	1	2700.913	41.054	.000
	Grup	6.220	1	6.220	.094	.693
	Ön test	27.657	1	27.657	.429	.497
	Grup*Ön test	33.773	1	33.773	.533	.456
	Hata	1778.095	30	66.603		
	Toplam	74520.000	34			
	Düzeltilmiş Toplam	2365.059	33			

Tablo 3.1’de elde edilen bulgularda kovaryans analizinin de bir şartı olan regresyon eğimlerinin eşitliği şartının yerine getirdiği belirlenmiştir. Regresyon eğimlerinin eşleşliği için *Grup*Ön test* satırında yer alan p değerlerinin anlamsız ($p > .05$) olması gerektiği için akademik başarı testine ilişkin regresyon eğimlerinin eşleşliği sağladığı, kovaryans analizinin şartını da yerine getirdiği ($F = .533, p > .05$) görülmektedir.

Web tabanlı asenkron uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisine yönelik deney kontrol gruplarında denkliliği belirleyebilmek için gerçekleştirilen ön test puanları arasında bir farklılık olup olmadığını belirleme amacına yönelik gerçekleştirilen analize ilişkin sonuçlar Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2

Kontrol-Deney Gruplarına Ait Ön Test Puanları İçin Hesaplama t-testi Analiz Verileri

Gruplar	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
KG Ön Test	17	35.37	8.60	32	-1.043	.307
DG Ön Test	17	37.86	6.10	32		

Tablo 3.2’de verilen bulgular incelendiğinde deney-kontrol gruplarına ait akademik başarı testi ön test puan ortalamaları, standart sapmaları, serbestlik dereceleri ve t-testi analizi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık

görülmemektedir ($t_{(32)} = -1.043$, $p > 0.05$). Dolayısıyla bu verilere dayanarak grupların akademik başarı testi açısından birbirine benzer özellikler taşıdığı ileri sürülebilir.

Deney-kontrol gruplarına ilişkin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları Tablo 3.3'te yer almaktadır.

Tablo 3.3

Ön Teste Ait Puanlara Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları

	Grup	n	\bar{X}	Düzeltilmiş ortalama
Akademik Başarı Testi	Kontrol	17	43.32	43.29
	Deney	17	47.98	48.55

Tablo 3.3 incelendiğinde, öğrencilerin akademik başarı testine yönelik son testte deney grubu $\bar{X} = 47.98$, kontrol grubu ise $\bar{X} = 43.32$ puan ortalaması elde edilirken, düzeltilmiş ortalamalarda deney grubu son test puan ortalaması $\bar{X} = 48.55$, kontrol grubu puan ortalaması ise $\bar{X} = 43.29$ olduğu görülmektedir. Bu verilerde deney grubunun son test puan ortalamalarının kontrol grubu son test puan ortalamalarına kıyasla daha da yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4

Akademik Başarı Testi Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizinin Verileri

	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Başarı Testi	Düzeltilmiş Model	376.113	2	188.056	2.624	.089	.143
	Sabit	3217.438	1	3217.438	54.75	.000	.614
	Ön test	63.451	1	63.451	.930	.330	.028
	Grup	314.367	1	314.367	4.821	.034	.133

Hata	2032.946	31	65.579
Toplam	72130.000	34	
Düzeltilmiş Toplam	2377.059	33	

Tablo 3.4’de kovaryans analizi sonuçları incelendiğinde gruplar arasında ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında ($F_{(1,31)}=4.821$, $p=.034$, $\eta^2=.133$) deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ($\bar{X}_{\text{deney}}=48.55$, $\bar{X}_{\text{kontrol}}=43.29$) anlaşılmaktadır.

3.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci denencesine ait verilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5

GSDYÖTÖ Elde Edilen Verilere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Verileri

İfadeler	\bar{X}	ss
1.Resim çok sevdiğim bir derstir.	4.29	0.92
2.Resim derslerinde başarılı olacağımdan şüpheliyim.	2.28	0.94
3.Resim dersleri genellikle çok sıkıcı geçer.	2.78	0.72
4.Resim dersinin en sıkıcı yanı çok malzeme istenmesidir.	3.89	0.99
5.Resim derslerine çok istekli girerim.	4.21	0.80
6.İnsanların resim dersinden korkmalarına anlam veremem.	3.55	1.04
7.Resim korktuğum bir derstir.	4.23	0.87
8.Resimle ilgili daha fazla çalışma yapmak isterim.	4.30	0.79

9.Resim zevkli çalışmaların olduğu bir alandır.	3.71	1.03
10.Resim dersi diğer dersler kadar gerekli değildir.	3.53	1.19
11.Resimle ilgilenmek zaman kaybıdır.	3.19	1.30
12.Zorunlu olmasa bile resim dersi almak isterim.	4.19	0.99
13.“Resim” beni huzursuz eden bir kelimedir.	3.65	0.02
14.Resim dersi beni diğer derslerden daha çok korkutur.	2.10	0.45
15.Çevremde gördüğüm sanat eserlerine değer veririm.	3.73	1.09
16.Resim derslerinde başka şeyler düşünürüm.	3.74	1.09
17.Resim dersinde öğrendiklerimiz yararlı şeylerdir.	4.17	0.96
18.Resim dersi için harcadığım zamana acımam.	4.33	0.78
19.Resim dersi ile ilgili bir çalışma bana zevk verir.	3.67	1.05
20.Sanat eserleriyle ilgili bilgi edinmek hoşuma gider.	3.74	1.07
21.Bir resme bakmak bana zevk vermez.	3.84	0.88
22.Çevreyi güzelleştiren her şeyin korunmasına önem veririm.	3.76	0.91
23.Yaptığım resimleri dersi geçmek için yapıyorum.	2.13	0.70
24.Resim dersinde geçmişe ait sanat eserlerini tanımak isterim.	4.55	0.59
25.Televizyonda sanatla ilgili programlar sıkıcıdır.	2.04	0.61
26.Yaptığım resimlerde kendi duygularımı aktarırım.	3.60	0.96
27.Sanatla uğraşmanın zevkli olmadığını düşünüyorum.	4.10	0.90
28.Günümüz sanat eserleri ilgimi çekmez.	3.79	1.10

29. Her resmin beğendiğim bir tarafı vardır.	4.13	0.88
30. Sanatçılar eserlerinde duygularını aktarabilir.	4.15	0.85
31. Ünlü resimlerde ilgimi çeken bir şey yoktur.	3.60	0.89
32. Eski uygarlıkların sanatı benim için önemli değildir.	3.44	1.25
33. Sanat eserlerinin yapıldığı dönemler ilgimi çekmez.	2.55	1.07
34. Resim dersinde fazla bir şey öğrenilmez.	2.61	0.90
35. Resim yapmak sıkıcıdır.	2.01	0.50

Görsel Sanatlar tutum ölçeği maddelerine ilişkin aritmetik ortalamalar Tablo 3.5'te incelendiğinde “Resim çok sevdiğim bir derstir. ($\bar{X} = 4.29$)”, “Resim derslerine çok istekli girerim ($\bar{X} = 4.21$)”, “Resimle ilgili daha fazla çalışma yapmak isterim. ($\bar{X} = 4.30$)”, “.Resim dersi için harcadığım zamana acımam. ($\bar{X} = 4.33$)”, “Resim dersinde geçmişe ait sanat eserlerini tanımak isterim. ($\bar{X} = 4.55$)”, “.Sanatla uğraşmanın zevkli olmadığını düşünüyorum. ($\bar{X} = 4.10$)”, “Her resmin beğendiğim bir tarafı vardır. ($\bar{X} = 4.13$)”, “Sanatçılar eserlerinde duygularını aktarabilir. ($\bar{X} = 4.15$)”, maddelerine öğrenciler “Tamamen Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin Görsel Sanatlar dersi tutum ölçeğine ilişkin maddelerden en az katılım ifadesi olarak belirttikleri madde ise “Resim yapmak sıkıcıdır. ($\bar{X} = 2.01$)” maddesidir.

Web tabanlı uygulamanın öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemek için ve bağımlı değişken üzerinde ön testin etkisini kontrol edebilmek için ANCOVA yapılmıştır. Regresyon eğimlerinin eşleşliği kriterini karşılama düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6

GSDYÖTÖ İlişkin Regresyon Eğiminin Göstergesi

	Kaynak	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P
Tutum Ölçeği	Düzeltilmiş Model	723.323	3	241.108	2.663	.066
	Sabit	2648.283	1	2648.283	29.251	.000
	Grup	111.534	1	111.534	1.232	.276
	Ön test	1.803	1	1.803	.020	.889
	Grup*Ön test	77.030	1	77.030	.873	.364
	Hata	2716.118	30	90.537		
	Toplam	572075.000	34			
	Düzeltilmiş Toplam	3439.441	33			

Tablo 3.6 incelendiğinde kovaryans analizinin bir şartı olan regresyon eğimlerinin eşitliği şartını yerine getirdiği belirlenmiştir. Akademik başarı testine ilişkin regresyon eğimlerinin eşleşliğinin sağlandığı ve kovaryans analizi şartının yerine getirildiği görülmüştür (F=.873, p> .05).

Kovaryans analizine ilişkin temel sayıtların karşılandığı belirlendikten sonra Web tabanlı uygulamaların öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumlarına etkisini incelemek için deney kontrol gruplarının denk olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen ön test puanlarının gösterdiği farklılıklar belirlenerek analiz sonuçları Tablo 3.7’de gösterilmiştir.

Tablo 3.7

Kontrol ve Deney Gruplarına Ait Ön Test Puanları İçin Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Analizinin Verileri

Gruplar	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
KG Ön Test	17	128.53	12.97	32	1.022	.314
DG Ön Test	17	124.83	7.43	32		

Tablo 3.7’de deney kontrol gruplarının GSDYÖTÖ ön test puanlarına yönelik puan ortalamaları incelendiğinde anlamlı bir farklılığa

rastlanmamıştır ($t_{(32)} = 1.022, p > 0.05$). Bu bulgu deney ve kontrol gruplarının temel tasarım dersine yönelik tutumları bakımından benzer özellikler gösterdiği anlaşılmaktadır.

Grupların GSDYÖTÖ ön test puanları dikkate alındığında düzeltilmiş son test puanları Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8

Ön Teste Ait Puanlara Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Ortalamaları

	Grup	n	\bar{X}	Düzeltilmiş ortalama
Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği	Kontrol	17	123.24	123.95
	Deney	17	132.67	132.44

Tablo 3.8 incelendiğinde, öğrencilerin Görsel Sanatlar dersi tutum ölçeğine ilişkin son testinde deney grubu $\bar{X} = 132.67$, kontrol grubu ise $\bar{X} = 123.24$ ortalama puan elde edilmiştir. Düzeltilmiş ortalamalarda ise deney grubu son test puan ortalaması $\bar{X} = 132.44$, kontrol grubu puan ortalaması ise $\bar{X} = 123.95$ ’dir. Görsel Sanatlar dersi tutum ölçeği son test puanları incelendiğinde deney grubunun lehine bir farklılık görülmektedir. Grupların son test puan ortalamalarında görülen farkın anlamlı olup olmadığına yönelik gerçekleştirilen kovaryans analizinin sonuçları Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9
GSDYÖTÖ Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizinin Verileri

	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tutum Ölçeği	Düzeltilmiş Model	646.294	2	323.147	3.586	.040	.188
	Sabit	2935.557	1	2935.557	32.581	.000	.512
	Ön test	44.852	1	44.852	.498	.486	.016
	Grup	641.318	1	641.318	7.118	.012	.187
	Hata	2793.148	31	90.102			
	Toplam	572075.000	34				
	Düzeltilmiş Toplam	3439.441	33				

Grupların son test puan ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlılığını belirlemek için yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 3.9’da incelendiğinde gruplar arasında ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında ($F_{(1,31)}=7.118$, $p=.012$, $\eta^2=.187$) deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ($\bar{X}_{\text{deney}}=132.44$, $\bar{X}_{\text{kontrol}}=123.95$) anlaşılmaktadır. Elde edilen bu sonuçlar Baltacı ve Akpınar (2011), Cardwell (2006), Horzum ve Balta (2008) ve Sankaran ve Bui’nin (2001), web tabanlı eğitimin yüz yüze eğitim ile arasındaki farkları inceledikleri araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Bu durum ilgili araştırmalarda deney grupları ile öğretmen arasında işleyişe uygun olarak yeterli düzeyde bir uyum sağlanamamış olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu araştırma da ise öğretmenle deney grubu arasında uyumlu bir sürecin yaşanmasından dolayı sonuçlar deney grubu lehine çıkmış olabilir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Örgün eğitimin bir rakibi veya alternatifi olarak görülmemesi gereken WEB tabanlı öğrenme ortamları tam tersi olarak örgün eğitimin bir

destekçisidir. WEB tabanlı öğrenme süreçleri özellikle eğitimde karşılaşılan önemli problemler arasında bulunan ders sürelerinin yetersizliğini ders dışında telafi ederek giderebilmenin yanı sıra farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilere ulaşarak eğitimde fırsat eşitliğini bir nebze de olsa sağlayabilme adına önemli fırsatlar sunabilme imkanı sağlaması bakımından önemli katkılar sağladığı görülmektedir (Carr, Farley, 2003; Carswell, Venkatesh, 2002).

Araştırma bulguları sonuçlarına dayanarak Görsel Sanatlar dersine yönelik Web tabanlı Asenkron uygulamanın gerçekleştirildiği deney grubu ile kontrol grubunun akademik başarı testinden aldıkları son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine bir farklılık olduğu ($\bar{X}_{\text{deney}}=48.55$, $\bar{X}_{\text{kontrol}}=43.29$) görülmektedir.

Bu bulgulara dayanarak Web tabanlı Asenkron uygulamalarının geleneksel öğretim yöntemi ile işlenen Görsel Sanatlar dersine göre öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha etkili olduğu görülmektedir.

Bu sonuç, Web tabanlı uygulamaların akademik başarı üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirten (Doğangün, 2007, Erkan, 2013; Pehlivan, 2006; Tepecik ve Zor, 2014) ve öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumlarına olumlu yönde ettiği ilişkin (Avcı, 2015; Tuna, 2002; Ünalın, 2016) araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmada ele alınan ikinci alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin Görsel Sanatlar tutum ölçeği maddelerinden tamamen katıldıkları maddeler incelendiğinde “Resim dersini çok sevdiğim, derse çok istekli girdiklerimi, resimle ilgili daha fazla çalışma yapmak istediklerimi, bu ders için harcadığım zamana acımadıklarım, derste geçmişe ait sanat eserlerini tanımak istediklerimi, sanatla uğraşmanın zevkli olduğunu düşündüklerim yönünde görüş belirtmişlerdir.

İkinci alt probleme ilişkin grupların son test puan ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans analizi sonuçlarıda incelendiğinde gruplar arasında ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında ($F_{(1,31)}=7.118$, $p=.012$, $\eta^2=.187$) deney grubu lehinde anlamlı bir fark olduğu ($\bar{X}_{\text{deney}}=132.44$, $\bar{X}_{\text{kontrol}}=123.95$) anlaşılmaktadır.

Elde edilen sonuçlar Web tabanlı uygulamaların derslerde öğrencinin çok daha fazla ilgisi çektiği ve bu durum motivasyonlarını artırmasından kaynaklanmış olabilir. Motivasyon öğrenme ve başarı üzerinde önemli etkileri olduğu bilinmektedir (Wolters & Rosenthal, 2000).

Araştırmada gözlemlenen diğer bir sonuç ise ödevlerin Web sitesine yüklenmesi sonucu kağıt tasarrufu sağlanmış olmasıdır. Bu uygulama ile ayrıca ders esnasında dikkati dağılmış olan bir öğrenci daha sonra konu tekrarı yapabilir. Derslerin bu şekilde işlenmesi öğretmenin sürekli olarak konuları güncelleştirmesini sağlayacağı için daha yararlı olacaktır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak; ortaokul 8. Sınıf görsel sanatlar dersinde Web tabanlı asenkron uygulamalarını içeren öğretim etkinliklerine daha fazla yer verilebilmesinin ve etkili Web tabanlı uygulamaların yapılabileceği uygun öğretim ortamlarının düzenlenmesinin, öğretmen adaylarının özellikle lisans eğitimleri sürecinde teknolojiyi kullanmaya yönelik becerilerini artıracak derslerin programlara konulması bu teknolojik becerilerini test etmelerine ve de geliştirmelerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Alakuş, A.O. (2005). İnternet ve Sanat Eğitimi Bağlamında Görsel Sanatlar ve Dijital Boyut. (Ed.Ahmet Tarcan). ss. 123-143. İnternet ve Toplum, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Avcı, E. (2014). Dijital Sanat Bağlamında Dijital Teknolojilerin Güzel Sanatlar Eğitimine Entegrasyonu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 18(41), 866-882.
- Baltacı, B. Akpınar, B. (2011). Web tabanlı öğretimin öğrenenlerin üstbiliş farkındalık düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8 (16), 319-333.
- Büyüköztürk, Ş.(2011). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *DeneySEL desenler*, 4. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Caldwell, E.R. (2006). A comparative study of three instructional modalities in a computer-programming course: traditional instruction, web based instruction, and online instruction. Unpublished PDH Thesis. The University of North Carolina at Greensboro. USA.
- Carr, K. C. Ve Farley, C. L. (2003). Redesigning courses for the World wide web. *Journal of Midwifery & Women's Health*, 48, 407-417.

- Carswell, A. D. ve Venkatesh, V. (2002). Learner outcomes in an asynchronous distance education environment. *International Journal of Human- Computer Studies*, 56 (5), 475-494.
- Cüez, T. (2006). İlköğretim 8. sınıflarda fen bilgisi dersinin web tabanlı öğretim desteğinin öğrenci başarısına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Enstitüsü.
- Dikmenli, Y. ve Ünalı Ü. E., (2013). Harmanlanmış öğrenme ve sanal sınıfa dönük öğrenci görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 326-347.
- Doğangün, K., M. (2007). Görsel sanatlar eğitimi dersi için interaktif cd tasarımı ve uygulanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erkan, S. (2004). Okul öncesi öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumları: bireysel özelliklerin rolü. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiriler Kitabı. Cilt III. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erkan, T. (2013). Güzel sanatlar öğrencilerinin bilgi ve kalıcılık seviyelerinin araştırılması: temel tasarım dersine wbcl modeli uygulanması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi – Sayı 35*. 123-134.
- Horton, W. (2000). Designing web based training: how to teach anyone anywhere anytime. New York: Published by John Wiley& Sons. Inc.
- Horzum, M., B. ve Balta, Ç.,Ö. (2008). Farklı web tabanlı öğretim ortamlarında öğrencilerin başarı, motivasyon ve bilgisayar kaygı düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 34: 140-154.
- Karaman, S. (2001). Bilgisayar ağları ve iletişim dersinin uzaktan web tabanlı asenkron öğretimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keser, H. (1989). Bilgisayar Destekli Öğretim İçin Bir Model Önerisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. and Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory Statistics: Use and interpretation*. (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Özsoy, V. (2004). Resim-İş öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi kullanımı konusundaki tutumları. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiriler Kitabı. Cilt IV. Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.

- Pehlivan, H. (2006). İlköğretim sınıf öğretmeni adaylarının sanat eğitiminde internet sitesi oluşturmaları ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 5(2), 35-47, 2006. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>. Adresinden 07.03.2017 tarihinde elde edilmiştir.
- Rosenberg, M. J. (2001). E-Learning. New York: McGraw-Hill, USA.
- Sankaran, S. R. and Bui, T. (2001). Impact of learning strategies and motivation on performance: a study in web-based instruction. *Journal of Instructional Psychology*. 28 (3).
- Şengül, E. (2006). Teknolojinin Görsel Sanatlarda Kullanımı ve Sanat Eğitimine Katkısı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tepecik, A., Zor, A., (2014). Yapılandırmacı yaklaşıma göre web tabanlı bilgisayar destekli sanat eğitiminin akademik başarıya etkisi. *İDİL*, 3(14), 51-70.
- Topçu, M. S., Çiftçi, A. (2019). 21. yüzyıl becerileri ve STEM. A.D.Ö. Özçelik ve M. N. Tuğluk (Ed.). *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri* içinde(s.95-116). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Tuna, Serdar. (2002). Sanat Eğitimi Bölümlerinde Tasarım İlke ve Elemanlarının Bilgisayar Teknolojisi Yardımı ile Uygulanması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tülüce, E., A. (2016). Proje tabanlı öğrenme yönteminin görsel sanatlar öğretmeni adaylarının akademik başarı ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ünal, T., H. (2016). Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde internet destekli öğrenme ortamlarının oluşturulması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. Cilt 2, Sayı 1, -130-147.
- Ünsal, H. (2007). Harmanlanmış öğrenme etkinliğinin çoklu düzeyde değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wolters, C.A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.
- Yakar, G. (2008). Temel sanat eğitimi dersi programının yürütülmesine ilişkin görüşlerin incelenmesi ve doku modülü için örnek cd-rom tasarımı.

- Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yeşilyurt, N. (2006). İleri kumanda teknikleri dersinin web tabanlı eğitimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yiğit, Y. Ve Özden, M. Y. (2008). Web tabanlı eğitim materyali içerisinde internet üzerinden görüntü aktarımı. http://inet-tr.org.tr/inetconf5/bildiri/Y_yasemin_Y_Ozden.html adresinden 21 Haziran 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Zor, A. (2008). Yapılandırmacı yaklaşıma göre web tabanlı bilgisayar destekli sanat eğitimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



GÖRSEL SANATLAR DERSİ ORTAÖĞRETİM KAZANIMLARININ YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

An Evaluation of The High School Acquisitions of Visual Arts Course
According to Revised Bloom Taxonomy

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KARİP

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi -Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim
İş Eğitimi Anabilim Dalı
fkarip@agri.edu.tr




<https://orcid.org/0000-0002-8957-1568>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-Journal of Ağrı İbrahim Çeçen
University Social Sciences Institute AİCUSBED 5/2 Ekim/Oktober 2019 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	22.06.2019
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	24.07.2019
Sayfa- <i>Pages</i> : 185-206	 https://doi.org/10.31463/aicusbed.581301



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

This article was checked by

 iThenticate



GÖRSEL SANATLAR DERSİ ORTAÖĞRETİM KAZANIMLARININ YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

An Evaluation of The High School Acquisitions of Visual Arts Course
According to Revised Bloom Taxonomy

Fatih Karip

Özet

Bu çalışmanın amacı 2018 yılında güncellenen Görsel Sanatlar Dersi ortaöğretim kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel ve duyuşsal alan basamaklarına göre hangi düzeyde bir dağılım gösterdiğini belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayımlanan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim ortaöğretim programında yer alan 119 kazanımı araştırmanın verilerini oluşturmaktadır. Görsel Sanatlar Öğretim programında yer alan kazanımlar Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel ve duyuşsal alan basamaklarına göre ayrıştırılmış ve sayısallaştırılarak aralarındaki ilişkiler yüzde ve frekans değerleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Görsel Sanatlar Dersi Ortaöğretim Programında yer alan 119 kazanımlardan 11'i duyuşsal alanda olduğu; 108 kazanımın ise bilişsel alanda olduğu görülmüştür. Bilişsel kazanımlar Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutu doğrultusunda analiz edilmiştir. Sonuç olarak Görsel Sanatlar Dersi ortaöğretim kazanımları yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre duyuşsal kazanımların bilişsel kazanımları destekler nitelikte ve uygun oranda yer aldığı ortaya çıkmıştır. Bilişsel alan kazanımlarının ise genel olarak yaratma basamağındaki kazanımları gerçekleştirebilecek nicelikte bilimsel süreç boyutuna yerleştirildiği ve programın özel amaçlarını gerçekleştirebilecek nitelikte olduğu söylenebilir. Bununla birlikte özellikle 9 ve 10. sınıfta yaratma basamağında; 11. ve 12. sınıfta analiz ve değerlendirme basamağında yeterince kazanım bulunmaması önemli bir eksiklik olarak görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Görsel Sanatlar Eğitimi, Öğretim Programı, Ortaöğretim Kazanımları, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, Analiz,

Abstract

The purpose of this study is to investigate how the high school acquisitions of the renewed visual arts curriculum by 2018 will be distributed in accordance with the revised Bloom Taxonomy. In this study, document analysis method which is one of the qualitative research approaches is used. For this purpose, 119 high school acquisitions included in the Visual Arts Course Curriculum published by the Board of Education and Discipline in 2018 constitute the data of the research. The acquisitions in the Visual Arts Curriculum are differentiated according to the cognitive and affective domain categories of the Revised Bloom Taxonomy and they were quantified, and the relationships were evaluated by taking the percentage and frequency values into consideration. Of the 119 high school acquisitions in the visual arts curriculum, it was determined that 11 were in the affective domain and 108 were in cognitive domain. Cognitive acquisitions were analyzed in accordance with the knowledge and cognitive process dimension of the Revised Bloom Taxonomy. As a result, according to renovated Bloom Taxonomy, it is found that affective acquisitions support cognitive acquisitions and take place at an appropriate rate. It can be said that cognitive domain acquisitions are generally placed in the scientific process dimension in order to realize the acquisitions in the create dimension and can realize the specific aims of the program.

Key Words: Visual Art Education, High School Acquisitions, Curriculum, Revised Bloom Taxonomy, Analysis.

Giriş

Öğretim programları öğretim sürecinin başarı ile sürmesinde büyük bir paya sahip olmakla birlikte öğreticiye güven vererek öğretimde işe koşulacak öğeleri örgütlemesine kolaylık sağlamaktadır. Bunun yanında öğrencilerin etkinlikleri izlemesini, düzenlemesini ve değerlendirmesini planlamaktadır (Senemoğlu, 2009). Öğretim programları değişen öğrenci profillerine, teknolojik ilerlemelere, öğrenme öğretme yaklaşımlarındaki yenilikler gibi çağın ihtiyaçlarına göre yenilenmek durumundadır. Bu bağlamda Görsel Sanatlar Öğretim Programı 2018 yılı itibari ile güncellenmiştir. Programın amaçları, öğrenme öğretme yaklaşımları ve programın yapısında çeşitli değişiklikler yapılmıştır (MEB, 2009; MEB, 2018). Bununla beraber programın en önemli bileşeni olan kazanımlarda büyük değişiklikler yapılmıştır. Kazanımlar öğrencilerde planlanmış yaşantılar yoluyla elde edilmesi istenen, gözlemlenebilir, ölçülebilir özelliklerdir (Senemoğlu, 2009).

Bloom öğretim programını oluşturan kazanımları öğrencilere kolaylık sağlayacağı düşüncesiyle hiyerarşik olarak sınıflandırmıştır. Böylece öğretim

programı kazanımları tüm uygulayıcılar tarafından aynı şekilde algılanarak ölçülebilir öğrenci davranışlarına dönüşecektir (Bloom, 1956). Birçok araştırmacı tarafından kazanımlara yönelik farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Fakat Bloom taksonomisi en çok kabul gören çalışma olmuştur. Bloom'un bilişsel taksonomisi altı basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olarak oluşturulmuştur. Bu basamaklar arasından bilgi, kavrama ve uygulama alt bilişsel basamaklar olarak kabul edilirken; analiz, sentez ve değerlendirme basamakları bilişsel alanın üst düzey süreçlerini oluşturmaktadır. Bloom taksonomisi öğrencisi Anderson, Krathwohl ve arkadaşları tarafından geliştirilerek çeşitli güncellemelerle yeniden ele alınmıştır. Buna göre orijinal Bloom taksonomisi tek boyuttan oluşurken, yenilenmiş taksonomi bilgi ve bilişsel süreç olarak iki boyutlu bir yapıya dönüştürülmüştür. Bilişsel süreç boyutu isimden fiile dönüştürülerek bilgi, hatırlama; kavrama, anlama; sentez, yaratma olarak yeniden adlandırılmıştır. Ayrıca yaratma basamağı değerlendirme basamağı ile yer değiştirilerek bilişsel alanın son basamağını oluşturmuştur (Arı, 2013). Bilişsel alanda bilişsel süreç boyutu, öğrenenin “nasıl” öğreneceği belirtilmektedir. Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine göre bilişsel süreç boyutu kategorileri şöyledir (Krathwohl vd., 2002; Amer, 2006; Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık, 2017):

1.0 Hatırlama: İlgili bilgiyi uzun süreli bellekten almak, Bilginin hatırlanması, simge ve sembollerle ifade edilmesidir.

1.1 Tanıma

1.2 Hatırlama

2.0 Anlama: Bilginin öğrenci tarafından yorumlanması, farklı yollarla ifade edilmesidir

2.1 Sözlü Çeviri

2.2 Örnekleme

2.3 Sınıflandırma

2.4 Özetleme

2.5 Çıkarım

2.6 Karşılaştırma

2.7 Açıklama

3.0 Uygula: Belirli bir durumda bir prosedür uygulamak veya uygulamak, Bilginin bir problemin çözümünde, alıştırmalar yapmada ya da uygulamalarda kullanılmasıdır.

3.1 Yürütme

3.2 Uygulama

4.0 Analiz: Malzemeyi kurucu parçalara ayırma ve parçaların nasıl olduğunu tespit etme birbirleriyle ve genel bir yapı veya amaç ile ilgilidir. Bilginin, bütünü oluşturan parçalara ayrılarak parçaların ayrı ayrı ortaya çıkarılmasıdır.

4.1 Farklılaşma

4.2 Düzenleme

4.3 Atıflandırma

5.0 Değerlendirir: Ölçüt ve standartlara dayalı değerlendirme yapmak. Ele alınan kriterlere göre standartlara veya yargılara ulaşılmasıdır.

5.1 Kontrol Etme

5.2 Eleştiri

6.0 Yarat: Yeni, tutarlı bir bütün oluşturmak ya da orijinal olmak için öğeleri bir araya getirmek. Parçalardan anlamlı bütünler veya özgün bir ürün oluşturulmasıdır.

6.1 Yaratma

6.2 Planlama

6.3 Üreten

Yenilenmiş taksonominin köklü değişikliklerinden biri de bilişsel süreçlerden oluşan tek boyutlu Bloom Taksonomisine bilgi boyutunun da eklenmesi olmuştur. Bilgi boyutu öğretim programını oluşturan hedeflerin içeriğinin hangi tür bilgilerden oluşacağını ifade etmektedir. Buna göre kazanımlar “ad” ve “eylemsi” den oluşan iki boyutlu bir yapı ile ifade edilir. Güncel taksonomide kazanımın ad kısmı bilgi boyutunu; eylemsi kısmı ise bilişsel süreç boyutunu teşkil etmektedir. Örneğin “Postmodern sanatın genel özelliklerini açıklar.” kazanımındaki “Postmodern sanatın genel özellikleri” ad ögesini yani bilişsel alanın bilgi boyutunu; “açıklar” ifadesi ise eylemsi ögesini yani bilişsel alanın bilişsel süreç boyutunu oluşturmaktadır (Krathwohl, 2002; Bümen, 2006). Bilişsel alanın bilgi boyutu basamakları aşağıdaki gibidir (Krathwohl, 2002; Amer, 2006; Durmuş, 2017)

A. Olgusal Bilgi: Öğrencilerin bir disipline aşına olması veya içindeki sorunları çözmesi için bilmesi gereken temel unsurlar. Terimler ve özel ayrıntıların bilgisi alt basamaklarından oluşmaktadır. Bir alana özgü olan, en temel bilgi şemsiyesi olarak tanımlanmaktadır.

Aa. Terminoloji bilgisi

Bb. Özel detaylar ve unsurlar bilgisi

B. Kavramsal Bilgi: Daha geniş bir yapı içindeki temel unsurlar arasındaki ilişkileri birlikte çalışmalarını sağlayan ilişkiler. Sınıflamaların ve kategorilerin bilgisi, ilkelerin ile genellemelerin bilgisi, model yapılar ve

kuramların bilgisi alt basamaklarından oluşmaktadır. Kavramların anlamları ve birbiri ile ilişkilerini içeren örgütlenmiş bilgi olarak tanımlanmaktadır.

Ba. Sınıflandırma ve kategori bilgisi

Bb. İlke ve genelleme bilgisi

Milattan önce. Teoriler, modeller ve yapılar bilgisi

C. İşlemsel Bilgi: Bir şey nasıl yapılır; sorgulama yöntemleri ve becerileri, algoritmaları, teknikleri ve yöntemleri kullanma kriterleri. Özel beceriler ve algoritmaların bilgisi, bir alana özgü tekniklerin bilgisi ve uygun yöntemi uygulama ölçütlerinin bilgisi alt basamaklarından oluşmaktadır. Bir iş veya işlemin nasıl yapılacağını içeren sıralı bilgi olarak tanımlanmaktadır.

Ca. Konuya özel beceriler ve algoritmalar bilgisi

Cb. Konuya özgü teknik ve yöntem bilgisi

Cc. Uygun prosedürlerin ne zaman kullanılacağını belirlemek için kriterler bilgisi

D. Üstbilişsel (Metabilişsel) Bilgi: Genel olarak bilişin yanı sıra kendi bilişinin farkındalığı ve bilgisi. Stratejilerin bilgisi, uygun durumlarda ve koşullarda bilişsel görevler bilgisi ve kendi bilgilerini bilme bilgisi alt basamaklarından oluşmaktadır.

Da. Stratejik bilgi

Db. Uygun bağlamsal ve şartlı bilgiler dahil olmak üzere bilişsel görevler hakkında bilgi

Dc. Kendini tanıma

İlgili literatür incelendiğinde farklı branşlarda farklı konu veya üniteler için hazırlanmış çok sayıda Bloom Taksonomisine yönelik kazanım ya da sınav sorularının değerlendirilmesi olduğu görülmektedir (Durmuş, 2017; Eke, 2015; Eroğlu ve Kuzu, 2014; Gezer vd., 2014). Fakat Görsel Sanatlar Dersi kazanımlarına yönelik bir çalışma ile rastlanmamıştır. Ayrıca 2018 yılı itibariyle Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının ve kazanımlarının yenilenmiş olması bu alanda ortaya çıkan ihtiyacı daha da arttırmıştır. Bu bakımdan bu çalışmanın literatürdeki bu boşluğu doldurabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı 2018 yılında yayımlanan Görsel Sanatlar Dersi ortaöğretim kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel ve duyuşsal alan basamaklarına göre hangi düzeyde bir dağılım gösterdiğini belirlemektir.

Yöntem

Bu çalışma nitel bir yaklaşıma sahip sahiptir. Nitel araştırmalar görüşme, gözlem, doküman inceleme gibi nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül ortaya koyan araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmalar doğal ortama duyarlı olma, bütüncül bir yaklaşım izleme, algıların ve olayların ortaya konmasına imkan tanıma, nitel verilerle tümevarımcı analizlerin gerçekleştirilmesi ve araştırma deseninde esnekliğin olması gibi temel özelliklere sahiptir (Balcı, 2013). Çalışmanın verileri doküman inceleme yöntemi ile elde edilmiştir. Doküman inceleme, var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplama yöntemidir. Geçmişteki olguların, anıların iz bıraktığı resim, film, ses kayıtları, mimari yapılar ve sanatsal çalışmalar gibi kalıntılarla; çeşitli konular hakkında yazılmış mektup, kitap, ansiklopedi, rapor, resmi ve özel istatistikler, yaşam öyküleri gibi bütün kayıtlar veri kaynağı olarak kullanılabilir (Karasar, 2015). Bu çalışmanın verileri 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Görsel Sanatlar Dersi (9. 10. 11. ve 12. sınıflar) Öğretim Programında yer alan kazanımlardan elde edilmiştir (MEB, 2018).

Programda yer alan kazanımların incelenmesi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak öğretim programında yer alan tüm kazanımlar araştırmacı, bir alan uzmanı ve bir program geliştirme uzmanı tarafından bireysel olarak çözümlenmiştir. Daha sonra bireysel sonuçlar arasındaki farklılıklar tartışılarak ortak bir yargıya varılmaya çalışılmıştır. Son olarak uzman değerlendirilmesi sözel paneller şeklinde gerçekleştirilmiştir. Uzmanlar bütün kazanımlarda hemfikir oluncaya kadar paneller devam etmiştir.

Bilişsel alanda olduğu tespit edilen 108 kazanım Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutu doğrultusunda; 11 kazanım ise duyuşsal alan basamakları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde programda yer alan her bilişsel kazanım için bilgi boyutunun bulunduğu sütun ile bilişsel süreç boyutunun bulunduğu satırın kesiştiği hücre kazanımın bulunduğu yeri göstermektedir (Zorluoğlu vd, 2016).

Tablo 1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi ve Bilişsel Süreç boyutları

		Bilişsel Süreç Boyutu			
		A.Olgular Bilgisi	B.Kavramlar Bilgisi	C.İşlemeler Bilgisi	D.Üstbilişsel Bilgi
Bilgi Boyutu	1.Hatırlama	1A	1B	1C	1D
	2.Anlama	2A	2B	2C	2D
	3.Uygulama	3A	3B	3C	3D
	4.Analiz	4A	4B	4C	4D
	5.Değerlendirme	5A	5B	5C	5D
	6.Yaratma	6A	6B	6C	6D

Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin en önemli değişikliklerden biri de yalnızca bilişsel süreç basamaklarından oluşan Bloom taksonomisine bilgi boyutunu (Tablo 1.) da ekleyerek kazanımda yer alan bilgilerin hangi boyutta ne tür bilgiler oldukları da ele alınmıştır. Böylece ad ve eylemsiden oluşan bir kazanım hem içerdiği bilgi hem de o bilgi ile öğrencinin nasıl bir süreçte yer alacağı açıklanmıştır. Örnek olarak “11.1.2.3. Modern sanat akımlarının temsilcilerini tanıır” kazanımında “Modern sanat akımlarının temsilcileri” ifadesi bilgi boyutunun olgusal bilgi basamağına; “tanır” ifadesi ise bilişsel süreç boyutunun hatırlama basamağına olduğunu göstermektedir. Buna göre 11.1.2.3. kazanımı bilişsel alan taksonomisinin 1A hücresine karşılık gelmektedir. “10.3.3.1. Heykel ve kabartma (rölyef) arasındaki farkı açıklar” kazanımında geçen “Heykel ve kabartma (rölyef) arasındaki fark” ifadesi bilgi boyutunun kavramsal bilgiler basamağına; “açıklar” ifadesi ise bilişsel süreç basamaklarından anlama basamağına işaret eder. Buna göre 10.3.3.1. kazanımı 2B hücresinde yer almaktadır. “11.3.1.3. Portre çizimlerinde ölçü ve oranı kullanır” kazanımında geçen “Portre çizimlerinde ölçü ve oran” ifadesi bilgi boyutunun işlemsel bilgiler basamağına; “kullanır” ifadesi ise bilişsel süreç basamaklarından uygulama basamağına işaret eder. Buna göre 11.3.1.3. kazanımı 3C hücresinde yer almaktadır.

Bulgular

Bu bölümde Görsel Sanatlar Dersi Ortaöğretim Programında yer alan 119 kazanım bilişsel ve duyuşsal olarak sınıflandırılmıştır. Duyuşsal kazanımlar duyuşsal alan basamaklarına göre sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Bilişsel kazanımlar ise bilgi ve bilişsel süreçler olmak üzere iki boyutta ele alınarak sınıflandırılmıştır ve değerlendirmede bulunulmuştur. Her aşama tablo ve grafiklerle ifade edilerek anlatımı ve

anlaşılması kolay bir forma sokulmuştur. Aşağıdaki tabloda öğretim programında yer alan kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 2. Görsel Sanatlar Dersi Ortaöğretim Öğretim Programında yer alan kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarına göre dağılımları.

	9. sınıf		10. sınıf		11. sınıf		12. sınıf	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Bilişsel	41	89	25	89	19	95	23	92
Duyuşsal	5	11	3	11	1	5	2	8
Pisikomotor	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam	46	100	28	100	20	100	25	100

Tablo 2.'de göre Görsel Sanatlar Dersi ortaöğretim programını oluşturan kazanımların 108'i (%90,7) bilişsel, 11'i (% 9,3) duyuşsal alan kazanımıdır. Kazanımlarının sınıflara göre dağılımlarını incelediğimizde 9. sınıf kazanımların %89'u bilişsel, %11'i duyuşsal; 10. sınıf kazanımların %89'u bilişsel, %11'i duyuşsal; 11. sınıf kazanımların %95'i bilişsel, %5'i duyuşsal ve 12. sınıf kazanımların %92'si bilişsel, %8'i duyuşsal kazanım olduğu görülmektedir. 9. Ve 10. sınıf kazanımların aynı oranda bir dağılım göstermesine karşın 11. ve 12. sınıf kazanımlardan bilişsel kazanımların duyuşsal kazanımlardan fazla olduğu görülmektedir. Programda yer alan tüm kazanımların bilişsel ve duyuşsal olarak dağıldığı, psikomotor alan için herhangi bir kazanımın yazılmadığı görülmektedir. Programın özel amaçları arasında psikomotor becerilerin kazandırılmasına yönelik bir amaç bulunmamaktadır. Bu bölümde Görsel Sanatlar Dersi Ortaöğretim Öğretim Programında yer alan kazanımların bilişsel ve duyuşsal alan basamaklarına göre dağılımları tablolar halinde verilerek yorum ve değerlendirmeler yapılacaktır.

1. Görsel Sanatlar Dersi Ortaöğretim Öğretim Programında yer alan kazanımların bilişsel alan basamaklarına göre dağılımları

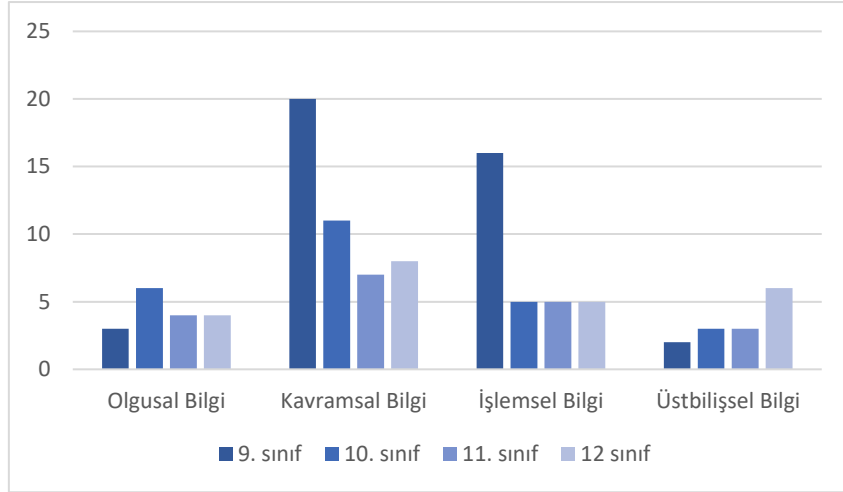
Araştırmanın 1. amacı doğrultusunda Görsel Sanatlar Dersi Ortaöğretim Programında yer alan 9.-12. sınıflara ait 108 kazanım Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilgi ve bilişsel süreç alt boyutlarına göre incelenmiş ve

tüm kazanımların taksonomideki yeri belirlenmiştir. Görsel Sanatlar Dersi ortaöğretim kazanımları 9. 10. 11. ve 12. sınıf kazanımları yüzdelerle dilimleri ile aynı tabloda (Tablo.3.) ele alınarak dağılımın aynı anda görülmesi ve birlikte değerlendirilmesine imkan tanımıştır.

Tablo.3. Öğretim programında yer alan kazanımların bilişsel alan basamaklarına göre dağılımları.

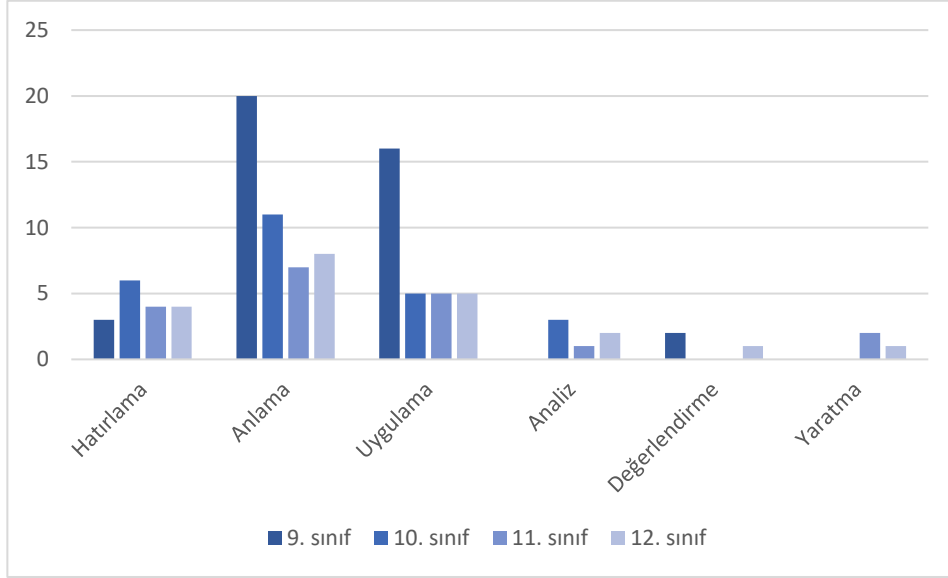
	OLGUSAL				KAVRAMSAL				İŞLEMSSEL				ÜSTBİLİŞSEL						
	9	10	11	12	9	10	11	12	9	10	11	12	9	10	11	12			
Hatırla	113 121 122 %7	113 132 133 135 211 212 %24	123 331 332 341 %21	221 222 332 333 %17															
Anla					111 112 131 132 133 211 212 311 321 322 323 331 332 341 342 361 362 363 364 371 %49	111 114 115 116 118 121 122 131 134 321 331 %44	111 121 122 321 %37	111 321 322 361 362 %35											
Uygula									312 313 324 325 333 343 345 351 352 353 354 365 372 373 374 375 %39	312 322 323 332 333 %20	312 313 323 333 342 %27	224 311 312 335 342 %22							
Analiz et															117 311 314 %12	212 334 %9	223 334 %9		
Değerlendi													134 135 %5				113 %4		
Yarat															213 343 %10	323 352 363 %13			
Toplam	3	6	4	4	20	11	7	8	16	5	5	5	2	3	3	3	6		

Tablo 3'te Görsel Sanatlar Dersi Ortaöğretim Programında yer alan bilişsel kazanımları tüm sınıflar bazında, bilişsel alanın bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına göre yüzde ve frekans değerleri ile yekpare bir bakış açısı ile görülmektedir. Bu durum 4 yıllık öğrenim sürecini oluşturan tüm kazanımları bütüncül bir yaklaşım ile ele alınıp değerlendirilmesini sağlamaktadır. Buna göre programda yer alan kazanımlardan 9. sınıf kazanımlarının diğer sınıflara oranla yaklaşık iki katı sayıda yer alması dikkatimizi çekmektedir. Tabloda yer alan kazanımların bilişsel süreç boyutuna göre anlama ve uygulama basamaklarında; bilgi boyutuna göre kavramsal bilgiler ve işlemsel bilgiler basamağında yoğunlaştığı görülmektedir. Bilişsel süreç boyutunda yer alan hatırlama basamağında ve bilgi boyutunda yer alan olgular bilgisi basamağında diğer basamaklara göre beklenenin aksine daha az kazanımın bulunduğu görülmektedir. Programda yer alan kazanımlar bilgi boyutu dikkate alınarak incelendiğinde kazanımların büyük çoğunluğunun kavramsal ve işlemsel bilgilerden oluştuğu görülmektedir (Şekil .1).



Şekil 1. Görsel Sanatlar Dersi Ortaöğretim Kazanımlarının bilgi boyutu alt basamaklarına göre dağılımı

Şekil 1'i incelediğimizde Görsel Sanatlar Dersi Ortaöğretim Programını oluşturan kazanımlar bilgi boyutuna göre olgular bilgisi dışında giderek azalan bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle kazanımlar basitten karmaşığa doğru piramidal bir yapıya sahiptir. Programı oluşturan kazanımlar bilişsel süreç boyutu dikkate alınarak grafiğe döküldüğünde aşağıdaki gibi bir sonuç ortaya çıkmaktadır (Şekil 2.).



Şekil 2. Görsel Sanatlar Dersi Ortaöğretim Kazanımlarının bilişsel süreç boyutu alt basamaklarına göre dağılımı

Şekil 2. incelendiğinde görsel sanatlar öğretim programını oluşturan kazanımlar hatırlama basamağı dışında basit işlemlerden karmaşık işlemlere doğru giderek azalan bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bununla beraber analiz basamağında 9. sınıfa ait, değerlendirme basamağında 10. ve 11. sınıflara ait, yaratma basamağında ise 9. ve 10. sınıflara ait kazanımların olmadığı dikkatimizi çekmektedir.

2. Görsel Sanatlar Dersi Ortaöğretim Öğretim Programında yer alan kazanımların duyuşsal alan basamaklarına göre dağılımları

Araştırmanın 2. Amacı doğrultusunda Görsel Sanatlar Dersi ortaöğretim kazanımları duyuşsal alan basamakları dikkate alınarak sınıflandırılmış ve tablo 4.'te ifade edilmiştir.

Tablo 4. Programda yer alan kazanımların duyuşsal alan basamaklarına göre sınıflandırılması

Duyuşsal alan basamakları	KAZANIMLAR				TOPLAM
	9. SINIF	10. SINIF	11. SINIF	12. SINIF	
Alma	1.1.4	3.1.3.			2 (% 1,6)
Tepkide bulunma		2.1.3.			1 (%0,8)
Değer verme	1.1.5 2.1.3 2.1.4 2.1.5	1.1.2.	2.1.1.	1.1.2.	7 (%5,8)
Örgütlenme				2.2.5.	1 (%0,8)
Kişilik haline getirme					
TOPLAM	5 (%4,2)	3 (2,5)	1 (%0,8)	2 (% 1,6)	11(%9,2)

Tablo 4 incelendiğinde Görsel Sanatlar Dersi Ortaöğretim Programı kazanımların % 9,2'sinin duyuşsal alan kazanımı olduğu görülmektedir. Bu kazanımların büyük çoğunluğunun 9. sınıf kazanımları arasında ve değer verme basamağında yer aldığı görülmektedir. Kazanımların büyük bölümünün değer verme basamağında yer almasıyla beraber farklı sınıflarda farklı basamaklarda kazanımlar olduğu, duyuşsal kazanımlar arasında sistematik bir dağılımın olmadığı görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında güncellediği Görsel Sanatlar Dersi Ortaöğretim Programı kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirildiği bu çalışmada elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuç ve değerlendirmeler şöyledir:

Öğretim programı kazanımlarının oluşturulduğunda alt basamaklardan üst basamaklara doğru planlı bir geçiş olmalıdır. Alt basamaklardaki kazanımların üst basamakları desteklemesi gerekmektedir (Bümen, 2006). Görsel sanatlar öğretim programı bilişsel alan kazanımları hem bilgi boyutu hem de bilişsel süreç boyutu dikkate alındığında basitten karmaşığa doğru ilerleyen piramidal bir yapıya sahiptir. Fakat bu yapıyı bilişsel süreç basamaklarından hatırlama; bilgi boyutundan olgular bilgisi basamağı kazanımlarının az olması bozmaktadır. Bunun dışında kazanımlar bir sonraki basamağı destekler nitelikte aşamalı olarak ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel süreç basamaklarının son aşaması yaratma basamağıdır. Yaratıcılık ortaya özgün bir ürün koymak olan uzun ve zorlu bir süreçtir

(Aktamış ve Ergin, 07). Öğrenciyi bu sona ulaştırabilecek süreçte bir kesintinin olmaması, bütün basamakların birbirini desteklemesi son derece önemlidir. Buna göre kazanımların bazı sınıflarda bilişsel alanın üst düzey basamaklarına yönelik kazanımların olmaması yaratma sürecini olumsuz etkileyeceği; bazı sınıflarda ise yaratma basamağında herhangi bir kazanımın olmaması önceki basamaklardaki süreçlerin bir ürün ile sonuçlanmamasına dolayısıyla boşa çıkmasına neden olacağı düşünülmektedir.

Programda yer alan kazanımları bilgi boyutu ile ele aldığımızda olgusal bilgilerin dışında kavramsal bilgilerden üst bilişsel bilgilere doğru azalan bir yapıya sahiptir. Bu durumda öğrenciler bir önceki basamakta üst düzey bilişsel bilgileri kavrayabilecekleri bir zemin oluşturulduğu görülmektedir. Görsel Sanatlar Dersi içeriği itibariyle olgusal bilgiler düzeyindeki bilgilerden çok kavramsal bilgiler düzeyinde bilgilere sahiptir. Dolayısıyla olgusal bilgiler basamağında çok fazla kazanımın yer almaması kavramsal bilgiler ile bu eksikliğin giderilebileceğinden bir eksiklik olarak görülmemektedir. Bununla birlikte Öğrenmede anlamayı başarma, öğrenmeye karşı olumlu bir tutum ve anlayış geliştirme gibi özellikler yönünden desteklenirler ve öğrenme ve öğretim ortamından üst seviyede yararlanabilir hale gelebilirler. Anlama arttıkça bilişsel alanın üst düzey basamakları olan analiz, değerlendirme ve yaratma arasındaki ilişkide artar (Tuğrul, 2002).

Dört yıllık Görsel Sanatlar Dersi programının etkililiği açısından sınıf düzeyi ile bilişsel alan basamakları arasında doğru orantının olması gerekmektedir. Yani sınıf düzeyi arttıkça bilişsel alan basamaklarının daha üst düzey kazanımlarının artması gerekmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2010). Bu bakımdan bu programda sınıf düzeyi arttıkça kazanımların sabit kalması bu anlayışla uyummadığı görülmektedir. Bununla birlikte Görsel Sanatlar Dersinin nihai amacı öğrencinin yaratıcılığını ortaya koyacak akıcı, esnek, detaylı ve orijinal bir eser (Şahin, 2014) üretmektir. Bu bakımdan öğrencinin yaratıcılığını geliştirebilecek bilişsel alanın üst düzey basamaklarında yer alan kazanımların artırılması gerekmektedir (Zorluoğlu vd, 2014).

Öğrenciyi yalnızca bilgiyi bulan, kullanan, bir ürüne dönüştüren bir makine gibi düşünmemiz mümkün değildir. Bilgi bireyi insan yapan ilgi, sevgi, özgüven, ulusal ya da uluslararası değerlere bağlılık, hoşgörü, çevreyi temiz tutma gibi duyuşsal özellikleri ile birlikte anlamlı hale gelmektedir. Eğitim öğretim süreci içerisinde öğrencilerin derse olan ilgileri, tutumları, özgüvenleri ve kaygıları gibi duyuşsal kazanımların öğrencilere ulaşması son derece önemlidir (Nartgün, 2010). Bloom duyuşsal özelliklerin eğitim öğretim

süreci içerisindeki öğrenmelerde toplam değişkenlerin yüzde yirmi beşi kadar bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir (Senemoğlu, 2009). Bu açıdan Duyuşsal alanın sanatsal ilerleme için bir zorunluluk olduğunu (Hanna, 2007) düşünecek olursak doğrudan duyuşsal alana yönelik kazanımların azlığı bu alanda bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kaynakça

- Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2007). Bilimsel süreç becerileri ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 11-23.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's Revised Taxonomy, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 213-230.
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D. R. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama*, D.A. Özçelik (Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Arı, A. (2013). Bilişsel Alan Sınıflamasında Yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer Taksonomileri ve Uluslararası Alanda Tanınma Durumları, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: Pegem Akademi.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.
- Bümen, N.T. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Durmuş, B. (2017). 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programının Bloom ve Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi, *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 44-58.
- Eke, C. (2015). Dağlar Ünitesindeki Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 345-353.
- Eroğlu, D., Kuzu, T.S. (2014). Türkçe Ders Kitaplarındaki Dilbilgisi Kazanımlarının ve Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi, *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Gezer, M., Şahin, İ.F., Sünkür, M.Ö. ve Meral, E. (2014). 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim

- Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 433-455.
- Hanna, W. (2007). The New Bloom's Taxonomy: Implications for Music Education, *Arts Education Policy Review*, 108(4), 7-16.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- MEB, (2009). *Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Görsel Sanatlar (Resim) Dersi Öğretim Programı*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2018). *Görsel Sanatlar Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Nartgün, Z. (2010). Duyuşsal Nitelikler ve Ölçülmesi, Müfit, Gömleksiz ve Serdar, Erkan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Nobel.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, F. (2014). Yaratıcılık zeka ilişkisi: Yeni deliller, *İlköğretim online*, 13(4)1516-1530.
- Tuğrul, (2002). Bloom'un taksonomik süreçlerine etkileşimci taksonomi açısından bir bakış, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 267-274.
- Yıldırım, A, Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.
- Zorluoğlu, S.L., Kızılaslan, A., Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim kimya dersi programının kazanımlarının yapılandırılmış Bloom Taksonomisine Göre Analizi ve Değerlendirilmesi, *Necatibey Eğitim Fakültesi Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 260-279.
- Zorluoğlu, S.L., Şahintürk, A. ve Bağrıyanık, K.E. (2017). 2013 Yılı Fen Bilimleri Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi ve Değerlendirilmesi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-15.

EKLER

9. SINIF

9.1. SANAT ELESTRİSİ VE ESTETİK

9.1.1. Sanata Giriş

9.1.1.1. Sanatın doğuşunu ve gelişimini açıklar.

9.1.1.2. Güzel sanatları farklı yaklaşımlara göre sınıflandırır.

9.1.1.3. Sanatın tanımını bilerek toplum için önemini açıklar.

Sanat ve sanatçının önemi üzerinde durulur.

9.1.1.4. Sanatın evrensel bir iletişim aracı olduğunu fark eder.

9.1.1.5. Atatürk'ün sanata ve sanat eğitime verdiği önemi açıklar.

9.1.2. Görsel Sanatlar ve İlgili Meslek Alanları

9.1.2.1. Görsel Sanatların özelliklerini açıklar.

9.1.2.2. Görsel Sanatlar alanındaki meslekleri tanıır.

Sanat ve sanatçı bağlamında telif haklarının önemi üzerinde durulur.

9.1.3. Sanat Eserlerini İnceleme

9.1.3.1. Sanat eserinin niteliklerini açıklar.

Özgünlük, yaratıcılık, teklik, kalıcılık, hayal gücü, estetik değer nitelikleri üzerinde durulur.

9.1.3.2. Sanat eserlerinde yer alan unsurları açıklar.

Sanat eseri inceleme aşamalarından ilki olan "betimleme" aşamasına göre sanat eserlerinde ilk bakışta göze çarpan unsurlar üzerinde durulur.

9.1.3.3. Sanatsal düzenleme öğelerini ve ilkelerini görsel sanat eserleri üzerinde açıklar.

Sanat eseri inceleme aşamalarından ikincisi olan "çözümleme" aşamasına göre, sanatsal düzenleme öğeleri (çizgi, renk, şekil, form, doku, değer, ton) ve ilkeleri (denge, ritim, oran, hareket, zıtlık, bütünlük, örüntü) üzerinde durulur.

9.1.3.4. Sanat eserini yorumlar.

Öğrencilerin sanat eseri inceleme aşamalarından üçüncüsü olan "yorumlama" aşamasına göre, bir sanat eseri hakkındaki düşüncelerini belirtmeleri sağlanır.

9.1.3.5. İncelediği sanat eseri hakkında estetik yargıya varır.

Öğrencilerin sanat eseri inceleme aşamalarından dördüncüsü olan "yargı" aşamasına göre, eserin hangi kurama (yansıtmacı, dışa vurumcu, biçimci, işlevsel) girdiğini belirtmeleri sağlanır.

9.2 KÜLTÜREL MİRAS

9.2.1 Müzelerde İnceleme ve Uygulama I

9.2.1.1 Türkiye'de ve dünyada müzeciliğin gelişimini açıklar.

Türk müzeciliğinin gelişmesinde Osman Hamdi Bey'in çalışmaları vurgulanır.

9.2.1.2. Müze çeşitlerini açıklar.

9.2.1.3 Müzelerin ve sanat galerilerinin önemini açıklar.

Çevresel imkânlar dâhilinde öğrencilerin müzeleri ve sanat galerilerini gezmeleri, imkân olmaması durumunda sınıf ortamında sanal müze ziyaretleri yapılması sağlanır.

9.2.1.4 Kültürün geleceğe aktarılmasında sanat eserlerinin değer ve önemini açıklar.

9.2.1.5 Sanat eserlerini ve kültürel değerleri korumanın önemini açıklar.

Sanat eserleri ve kültürel değerlerin, bir ülkenin kültürel kimliğinin önemli unsurları olduğu vurgulanır.

9.3. GÖRSEL SANATLARDA BİÇİMLENDİRME

9.3.1. Nokta ve Çizgi

9.3.1.1. Nokta ve çizginin anlatım imkânlarını, görsel sanat eserleri üzerinden açıklar.

9.3.1.2. Yüzey üzerinde nokta ve çizgiyi kullanarak açık-orta-koyu ton değerlerinden oluşan çalışmalar yapar.

Sanatsal çalışmalarda sabırlı olmanın önemli olduğu vurgulanır.

- 9.3.1.3. Sanatın düzenleme ilkelerinden yararlanarak nokta ve çizgi etkisine sahip doğal ve yapay nesnelere kompozisyonlar oluşturur.
- 9.3.2. Doku
- 9.3.2.1. Her objenin kendine özgü bir dokusu olduğunu ifade eder.
- 9.3.2.2. Doku çeşitlerini tanıır.
- 9.3.2.3. Nesnel doku ile görsel doku arasındaki farkı açıklar.
- 9.3.2.4. Görsel sanat çalışmalarında nesnel dokuları kullanır.
- 9.3.2.5. Doğal ve yapay objelerin doku özelliklerini görsel dokuya dönüştürür.
- 9.3.3. Işık-Gölge ve Açık-Koyu
- 9.3.3.1. Işık, objelerin görünüşünde oluşturduğu leke etkisini örneklerle açıklar.
- 9.3.3.2. Işık etkisiyle açık-orta-koyu değerlerin nasıl oluştuğunu resimler üzerinde açıklar.
- 9.3.3.3. Kompozisyonlarında açık-orta-koyu değerleri kullanarak hacim etkisi oluşturur.
- 9.3.4. Perspektif
- 9.3.4.1. Çevresindeki obje ve mekânlardaki perspektif görünümleri algılar.
Elektrik direklerinin ya da ağaçların uzaklaştıkça küçük görünmesi, tren raylarınınsa uzaklaştıkça ip gibi ince bir görünüm alması gibi örneklere yer verilir.
- 9.3.4.2. Çizgi ve renk perspektifine, çevresinden ve sanat eserlerinden örnekler verir.
- 9.3.4.3. Çalışmalarında tek ve çift kaçıslı perspektifi uygular.
Perspektif kurallarına uygun olarak iç ve dış mekân çizimleri yaptırılır.
- 9.3.4.4. Çalışmalarında renk perspektifini uygular.
- 9.3.5. Desen Çalışmaları I
- 9.3.5.1. Desen çalışmalarında ölçü ve oranı kullanır.
- 9.3.5.2. Desen çalışmalarında açık-orta-koyu ton değerlerini kullanır.
- 9.3.5.3. Desen çalışmalarında perspektif kurallarını uygular.
- 9.3.5.4. Desen çalışmalarında sanatsal düzenleme ilkelerini uygular.
- 9.3.6 Renk
- 9.3.6.1. Rengin oluşumunu açıklar.
- 9.3.6.2. Işık-renk ve boya-renk ayrımını yapar.
- 9.3.6.3. Renk çemberinden yararlanarak renk uyumlarını açıklar.
- 9.3.6.4. Sanat eserlerindeki renk uyumlarını ve vurguyu ayırt eder.
- 9.3.6.5. Görsel sanat çalışmalarında renk uyumlarını ve zıtlıkları kullanır.
- 9.3.7. Renkli Resim Uygulamaları I
- 9.3.7.1. Renkli resim tekniklerinde kullanılan malzemelerin özelliklerini açıklar.
- 9.3.7.2. Çalışmalarında renkli resim tekniklerini kullanır.
- 9.3.7.3. Hacim oluşturmada renk değerlerini kullanır.
- 9.3.7.4. Renk ve leke değerlerini özgün çalışmalarında uygular.
- 9.3.7.5. Renkli resim çalışmalarında sanatsal düzenleme ilkelerini uygular.

10. SINIF

10.1. SANAT ELEŞTRİSİ VE ESTETİK

10.1.1. Geleneksel Türk Sanatları I

10.1.1.1. Geleneksel Türk sanatlarının çeşitlerini açıklar.

10.1.1.2. Geleneksel Türk sanatlarının kültürel önemini açıklar.

10.1.1.3. Geleneksel Türk sanatlarının önemli temsilcilerini tanıır.

Ebru sanatçısı Mustafa Esat Düzgünman; Ebru ve Hat Sanatçısı Necmettin Okyay; Hat sanatçısı Hamid Aytaç; Tezhip Sanatçısı Rikkat Kunt; Minyatür sanatçısı

Matrakçı Nasuh, Nakkaş Osman, Levni, Süheyl Ünver; Çini Sanatçısı Hafız Mehmet Efendi ve Faik Kırımlı'nın eserleri tanıtılır. Bu sanatçıların yaşadıkları dönemlerdeki üslup özellikleri üzerinde durulur.

10.1.1.4. Geleneksel Türk sanatlarında kullanılan renklerin sembolik anlamlarını açıklar.

Türk kültüründe yer alan renklerin sembolik anlamlarının (Kara: kuzey, aşağı dünya, Ak: batı, yukarı dünya vb.) araştırılması sağlanır.

10.1.1.5. Geleneksel sanatlara ait motiflerin biçim ve anlam özelliklerini açıklar.

a) *Geleneksel Türk sanatlarında kullanılan motifler (bitkisel, figürlü, geometrik, yazı, süsleme, karmalar) üzerinde durulur.*

b) *Motifler üzerinde "stilizasyon" ve "deformasyon" kavramları üzerinde durulur.*

10.1.1.6. Geleneksel Türk sanatlarından minyatür ve ebrunun teknik özelliklerini ve malzemelerini açıklar.

10.1.1.7. Geleneksel Türk sanatlarından minyatür ve ebrunun teknik özelliklerini karşılaştırır.

Okul ortamında sağlanamaması durumunda minyatür ve ebru malzemeleri sanal ortam veya EBA'dan yararlanılarak tanıtılır.

10.1.1.8. Eserlerinde geleneksel Türk sanatlarının öz ve biçim özelliklerinden yararlanan çağdaş Türk ressamlarını tanır.

Abidin Elderoğlu, Malik Aksel, Turgut Zaim, Bedri Rahmi Eyüboğlu, Nuri Abaç, Burhan Doğançay, Erol Akyavaş, ve Süleyman Saim Tekcan gibi sanatçıların eserlerinde yer alan geleneksel Türk sanatlarının etkileri üzerinde durulur.

10.1.2. Cumhuriyet Dönemi Öncesi Türk Resim Sanatı

10.1.2.1. İslamiyet öncesi Türk resim sanatının gelişimini açıklar.

Hun, Göktürk ve Uygur sanatları özetlenerek eser örneklerine ait görseller üzerinde öz ve biçim özellikleri vurgulanır.

10.1.2.2. İslamiyet sonrası Türk resim sanatının gelişimini açıklar.

Selçuklu ve Osmanlı dönemi resim sanatından eser örneklerine ait görseller üzerinde öz ve biçim özellikleri vurgulanır.

10.1.3. Çağdaş Türk Resim Sanatı

10.1.3.1. Çağdaş Türk resminin erken dönem gelişimini açıklar.

Çağdaş Türk resminin öncü ressamlarından Şeker Ahmet Paşa, Osman Hamdi Bey, Hoca Ali Rıza, Hikmet Onat ve Nazmi Ziya Güran'ın sanat üslupları ve eserleri tanıtılarak dönemin sanatsal özellikleri açıklanır.

10.1.3.2. Çağdaş Türk resminin grup ve temsilcilerini tanır.

Osmanlı Ressamlar Cemiyeti, 1914 (Çallı) Kuşağı, Birleşmiş Ressamlar ve Heykeltıraşlar Derneği, D Grubu, Yeniler Grubu ve Onlar Grubunun sanat anlayışları açıklanarak önemli temsilcileri ve eserleri tanıtılır.

10.1.3.3. Çağdaş Türk ressamlarını ve eserlerini tanır.

Mihri Müşfik, Hale Asaf, Turgut Zaim, Bedri Rahmi Eyüboğlu, Zeki Faik İzer, Ferruh Başağa, Burhan Doğançay, Neşe Erdok, Şükriye Dikmen, Sabri Berkel, Nuri İyem, Turan Erol, Ahmet Yakupoğlu ve Süleyman Saim Tekcan'ın eserlerinden örneklerle sanatsal üslupları hakkında bilgi verilir.

10.1.3.4. 1950 sonrası Türk resminde bireysel eğilimlerin oluşmasındaki etkenleri açıklar.

1950 öncesinde çok partili sisteme geçiş, 2. Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle sanatçı ve eser bağlamında Battya giriş çıkışların serbest bırakılması gibi etkenlerin, öz güür bir ortam oluşturduğu ve sanatçıları bireysel eğilimlere yönlendirdiği vurgulanır.

10.1.3.5. Türk resminde, İstilâl Savaşı'nı konu alan ressamı ve bu ressamın eserlerini tanıtır.

Resimlerle “ Atatürk ve Kurtuluş Savaşı” Feyhaman Duran, İbrahim Çallı, Namık İsmail, Nazmi Ziya Güran, Refik Epikman tarafından yapılmış “Atatürk Kurtuluş Savaşı” konulu resimler sınıfa getirilerek “Atatürk ve İstilâl Savaşı” resimleri sergisi düzenlenir ya da slayt gösterisi şeklinde öğrencilere sunulur.

10.2. KÜLTÜREL MİRAS

10.2.1. Müzelerde İnceleme ve Uygulama II

10.2.1.1. Bulunduğu ildeki tarihî yöreleri ve tarihî eserleri tanıtır.

10.2.1.2. Ülkemizdeki müzeleri tanıtır.

Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Gaziantep ve Hatay Mozaik Müzeleri, İstanbul Modern, Ankara Devlet Resim Heykel Müzesi, Ankara Etnografya Müzesi, İstanbul Arkeoloji Müzesi, İstanbul İslam Sanatları Müzesi ve kendi çevresindeki bir müze hakkında bilgi verilir. Çevre ve okul imkânları uygun ise müze gezileri ve müzede sanatsal çalışmalar yapılması veya sınıf ortamında sanal müze ziyaretleri gerçekleştirilerek uygulama çalışması sağlanır.

10.2.1.3. Müze ve sanat galerileri aracılığı ile farklı kültürleri tanıtır.

Kültürel çeşitliliğin bir zenginlik olduğu vurgulanarak farklı kültürel değerlere saygılı olunmasının gerekliliği hatırlatılır.

10.3. GÖRSEL SANATLARDA BİÇİMLENDİRME

10.3.1. Desen Çalışmaları II

10.3.1.1. İnsan figürünü konu alan sanat eserlerini inceler.

10.3.1.2. Ölçü ve oranı kullanarak insan figürlü kompozisyon yapar.

10.3.1.3. İnsan figüründe rakursi görünümün farkına varır.

10.3.1.4. Kompozisyonda mekân-figür ilişkisini kurar.

10.3.2 Renkli Resim Uygulamaları II

10.3.2.1. Sanatçı eserlerinden renkli resim tekniklerini tanıtır.

Pastel boya tekniği, suluboya tekniği, guaj boya tekniği ve kolaj tekniği ile çalışan sanatçılara ait eser örneklerinin incelenmesi sağlanarak teknik özelliklerin farklılıkları vurgulanır.

10.3.2.2. Renkli resim tekniklerinden herhangi biri ile özgün çalışmalar yapar.

10.3.2.3. Resim çalışmalarında sanatsal düzenleme ilkelerini kullanır.

10.3.3. Üç Boyutlu Çalışmalar

10.3.3.1. Heykel ve kabartma (rölyef) arasındaki farkı açıklar.

a) Görsellerden yararlanarak Sivas Divriği Ulu Camii'nin taç kapılarının incelenmesinin yanı sıra tarihsel bir değeri olan dinî bir yapıya ait kabartmaların incelenmesi sağlanır.

b) İlhan Koman'ın “Akdeniz Heykeli” (1980) isimli eserinin yanı sıra bulunduğu çevredeki bir heykelin incelenmesi sağlanır.

10.3.3.2. Farklı malzemelerle üç boyutlu çalışmalar yapar.

Öğrencilerde çevre bilinci oluşturmak amacıyla çalışmalarında hazır malzeme yerine özellikle atık malzeme kullanmaları istenir.

10.3.3.3. Üç boyutlu çalışmalarında sanatsal düzenleme ilkelerini uygular.

Sorumluluk kazanmalarını sağlamak amacıyla öğrencilerin, çalışma bitiminde çevresel temizliklerini kendilerinin yapmaları gerektiği vurgulanır.

11. SINIF

11.1. SANAT ELEŞTRİSİ VE ESTETİK

11.1.1. Batı Resim Sanatına Genel Bakış

11.1.1.1. Modernizm öncesi Batı resim sanatının gelişimini açıklar.

a) *Gotik dönemin daha çok mimaride gelişme gösterdiği vurgulanır.*

b) *Rönesans dönemi resminin özellikleri üzerinde durulur. Dönemin önde gelen ressamlarından Leonardo da Vinci, Michelangelo ve Raffaello Sanzio'nun eserlerinin incelenmesi sağlanır.*

c) *Barok dönemi resminin özellikleri üzerinde durulur. Dönemin önde gelen ressamlarından Rembrandt, Rubens ve Diego Velazquez'in eserlerinin incelenmesi sağlanır.*

ç) *Neoklasik dönem resminin özellikleri üzerinde durulur. Dönemin en önemli temsilcilerinden Jacques Louis David'in eserlerinin incelenmesi sağlanır.*

d) *Romantizm sanat akımının, bazı kaynaklarda modernizmin başlangıcı bazı kaynaklarda ise modern dönem öncesine ait olduğu belirtilerek kısaca akımın özellikleri üzerinde durulur. Akımın önde gelen temsilcilerinden William Turner'in eser örneklerine yer verilir.*

11.1.2. Modern Sanat Akımları

11.1.2.1. Modern sanat akımlarının ortaya çıkış nedenlerini açıklar.

11.1.2.2. Modern sanat akımlarının özelliklerini örneklerle açıklar.

Fovizm, empresyonizm, kübizm, fütürizm, dadaizm, sürrealizm, soyut sanat ve soyut ekspresyonizmin öz ve biçimsel özellikleri örnekler üzerinden açıklanır.

11.1.2.3. Modern sanat akımlarının temsilcilerini tanıır.

a) *Andre Derain, Earnst Ludvig Kirshner, Pablo Picasso, Giacoma Balla, Hans Arp, Salvador Dali, Vassily Kandinsky, Jackson Pollock.*

b) *Türk Dili ve Edebiyatı Dersi ile ilişkilendirilir.*

11.1.3. Geleneksel Türk Sanatları II

11.1.3.1. Geleneksel Türk sanatlarının öz ve biçim özelliklerinden yararlanan Batılı sanatçıları ve eserlerini tanıır.

Geleneksel Türk sanatlarından hat, minyatür, ebru, halı, kilim sanatının; Rudolph Ernst, Gustav Klimt, Henry Matisse, Paul Klee, Wassily Kandinsky, Piet Mondrian ve Jackson Pollock'un eserleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi sağlanır.

11.2. KÜLTÜREL MİRAS

11.2.1. Müzelerde İnceleme ve Uygulama III

11.2.1.1. Atatürk'ün müzelerimizin kurulmasındaki katkılarını açıklar.

11.2.1.2. Müzelerin eğitimsel işlevlerini analiz eder.

a) *Müze eğitimin yalnızca müze ziyaretinden ibaret olmadığı vurgulanarak ziyaret öncesinde müze ve müzede sergilenen eserler/koleksiyonlar hakkında bilgi edinmeyi, ziyaret sırasında nesne, eser ve koleksiyonların dikkatle incelenmesini, onlara has özelliklerin belirlenmesini ve benzer nitelikte nesne veya eserlerin üretimine yönelik çalışmaları içeren çeşitli etkinlikler ile ziyaret sonrasında müzede kazanılan bilgi ve tecrübelerin derslerle ve gerçek yaşamla ilişkilendirilmesine yönelik faaliyetleri kapsadığı belirtilir.*

b) *Çevresel imkânlar dâhilinde müze eğitim faaliyetleri düzenlenir ya da sınıf ortamında sanal müze ziyareti yapımları sağlanır.*

11.2.1.3. Müze ve sanat galerilerindeki eserlerden faydalanarak özgün çalışmalar yapar.

11.3. GÖRSEL SANATLARDA BİÇİMLENDİRME

11.3.1. Desen Çalışmaları III

- 11.3.1.1. Portrenin özelliklerini açıklar.
11.3.1.2. Karakteristik özellikleri vurgulayarak portre çizer.
11.3.1.3. Portre çizimlerinde ölçü ve oranı kullanır.
11.3.2. Grafik Sanatlar
11.3.2.1. Grafik sanatların çeşitlerini açıklar.
11.3.2.2. Grafik tasarımların günlük hayattaki etkilerini açıklar.
11.3.2.3. Tanıtım amaçlı grafik uygulamaları yapar.
Grafik tasarım çalışmalarında, okulun imkânları doğrultusunda bilgisayar kullanımı da teşvik edilmelidir.
11.3.3. Özgün Baskı Resim Çalışmaları
11.3.3.1. Özgün baskı resim tekniklerini tanıır.
11.3.3.2. Özgün baskı resim malzemelerini tanıır.
11.3.3.3. Özgün baskı resim tekniklerini çalışmalarında uygular.
Okulun imkânları doğrultusunda ağaç baskı gibi geleneksel baskı tekniklerinin yanı sıra kolay biçimlendirilen çeşitli hazır malzemeler de kullanılabilir.
11.3.4. Renkli Resim Uygulamaları III
11.3.4.1. Akrilik boya resim tekniğinde kullanılan araç gereçleri tanıır.
11.3.4.2. Çalışmalarında akrilik boya tekniğini uygular.
11.3.4.3. Akrilik boya tekniği ile geleneksel Türk minyatür sanatının renk ve biçim özelliklerinden yararlanarak özgün çalışmalar yapar.
12. SINIF
12.1. SANAT ELEŞTRİSİ VE ESTETİK
12.1.1. Çağdaş Sanat (Günümüz Sanatı)
12.1.1.1. Postmodern sanatın genel özelliklerini açıklar.
Postmodern sanat ve modern sanat arasındaki farkların incelenmesi sağlanır.
12.1.1.2. modern ve postmodern dönem sanatsal çalışmalar ve sanatçılar hakkında bilgi sahibi olur.
a) *Bienaller (İstanbul Bienali)*
b) *Batı sanatından Marcel Duchamp, Anish Kapoor (Postmodern) ve Paul Cezanne, Richard Serra'nın (Modern); Türk Sanatından Burhan Doğançay (Postmodern) ve Nurullah Berk (Modern) vb. eserleri tanıtılarak ait oldukları dönemin (anlayış) özellikleri üzerinde durulur.*
12.1.1.3. Günümüz sanatını teknolojik gelişmeler doğrultusunda değerlendirir.
12.2. KÜLTÜREL MİRAS
12.2.2. Müzelerde İnceleme ve Uygulama IV
12.2.2.1. Dünyaca ünlü müzeleri tanıır.
12.2.2.2. Yurt dışındaki müzelerde bulunan kültürel mirasımız tanıır.
Almanya'da bulunan İslam Eserleri Müzesi ve Bergama Müzesi vb.
12.2.2.3. Müze ve sanat galerilerinin kültürel bağların kurulmasındaki rolünü açıklar.
12.2.2.4. Müze ve sanat galerileri ile ilgili yazılı ve görsel kaynakları sergiler.
Öğrencilerin müze ve sanat galerileri ile ilgili araştırma yapmaları, elde ettikleri bilgilerden yararlanarak müze ve sanat galerilerini tanıtan web sayfası, broşür, okul gazetesi, poster ya da tanıtım sunumları oluşturmaları ve sunmaları sağlanır.
12.2.2.5. Sanal Müze ziyaretleri yapmaları sağlanır.
12.3. GÖRSEL SANATLARDA BİÇİMLENDİRME
12.3.1. Desen Çalışmaları IV
12.3.1.1. Çoklu figür çalışmaları yapar.
12.3.1.2. Kompozisyonlarında nesne mekân-figür ilişkisini kurar.

12.3.2. Karikatür Sanatı

12.3.2.1. Karikatürün özelliklerini açıklar.

Biçimsel özelliklerin yanı sıra ironi, hiciv kavramları üzerinde durulur.

12.3.2.2. Mizahın kültürümüzdeki yerini örneklerle açıklar.

12.3.2.3. Verilen bir konuyu mizah anlayışı içinde karikatürize eder.

12.3.3. Fotoğraf Sanatı

12.3.3.1. Fotoğrafın oluşum sürecini açıklar.

12.3.3.2. Tarihsel süreç içerisinde fotoğraf sanatında kullanılan araç gereç ve malzemeleri tanır.

12.3.3.3. Fotoğraf sanatının ünlü ustalarını ve eserlerini tanır.

Ara Güler, Şakir Eczacıbaşı, Sıtkı Fırat, Naciye Suman, Hannah Collins vb. fotoğraf sanatçıları ve eserleri tanıtılır.

12.3.3.4. Fotoğraf sanatı eserlerini sanatın öğeleri, ilkeleri ve içerik açısından analiz eder.

12.3.3.5. Kompozisyon kurallarını dikkate alarak fotoğraf çekimi yapar.

Öğrencinin ekonomik koşulları dikkate alınarak fotoğraf makinesi, tablet bilgisayar veya cep telefonu gibi teknolojik aletlerle fotoğraf çekimi yapması sağlanır. Dijital fotoğrafçılıkla ilgili açıklamalar yapılır.

12.3.4. Renkli Resim Uygulamaları IV

12.3.4.1. Soyut ve figüratif resmin farklarını açıklar.

12.3.4.2. Ebru tekniği ile soyut uygulamalar yapar.

Öğrencilerin ebru uygulaması yapmaları sağlanarak özellikle soyut ekspresyonizm ile ebru sanatının etkileşimi ve benzerlikleri vurgulanır.

12.3.5. Tekstil Tasarım

12.3.5.1. Yaşadığı çevreden tekstil tasarımına ait motifler gösterir.

12.3.5.2. Geleneksel Türk motiflerinden esinlenerek özgün tekstil tasarımları yapar.

12.3.6. Endüstri Ürünleri Tasarımı

12.3.6.1. Sanatsal tasarım ve endüstriyel tasarım arasındaki farkları açıklar.

12.3.6.2. Endüstri ürünleri tasarımının özelliklerini açıklar.

12.3.6.3. Endüstri ürünleri için özgün bir boyutlu tasarımlar yapar.



**AĞRI İLİ BÜYÜKBAŞ HAYVAN VARLIĞI VE HAYVANSAL ATIKLARDAN
BİYOGAZ VE ELEKTRİK ÜRETİMİNİN AĞRI İLİ VE ÜLKE EKONOMİSİNE
KATKISI**

Stock Farming Existence and The Contribution of Biogas and Power
Generation From Animal Wastes to Ağrı Province and Country Economy

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Kuddusi ERHAN

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Bitkisel ve Hayvansal Üretim
Bölümü

mkuddusi@hotmail.com


<https://orcid.org/0000-0003-4115-8747>



Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-Journal of Ağrı İbrahim Çeçen
University Social Sciences Institute AİCUSBED 5/2 Ekim/Oktober 2019 / Ağrı

ISSN: 2149-3006


e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	11.09.2019
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	25.09.2019
Sayfa- <i>Pages</i> : 207-216	 https://doi.org/10.31463/aicusbed.618923



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

This article was checked by

 iThenticate



AĞRI İLİ BÜYÜKBAŞ HAYVAN VARLIĞI VE HAYVANSAL ATIKLARDAN BİYOGAZ VE ELEKTRİK ÜRETİMİNİN AĞRI İLİ VE ÜLKE EKONOMİSİNE KATKISI

Stock Farming Existence and The Contribution of Biogas and Power Generation From Animal Wastes to Ağrı Province and Country Economy

Muhammet Kuddusi ERHAN

Özet

Son zamanlarda artan dünya nüfusu ve bu nüfus artışına bağlı olarak gıda ve giyecek ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına artan tarımsal faaliyetler ve sanayi üretim miktarının artması nedeniyle ortaya çıkan atık miktarında artışlar meydana gelmiştir. Bu atıkların bilinçsiz bir şekilde depolanması, atıklarda yer alan idrar gibi sıvı kısımlarının yer altı suyuna sızmaları, patojenlerin ve hastalıklara sebep olan diğer zararlıların gelişeceği bir ortam oluşması ve sera gazlarının çıkışının artması gibi nedenlerden dolayı insan sağlığına zarar vermektedir.

Hayvansal atıkların biyogaz dönüşüm santrallerinde değerlendirilmesi, ülkemizde büyük sorun olan enerji açığının kapatılmasına, dönüşüm sonrası elde edilen organik gübreler ile arazilere uygulanan gübre ihtiyacında dışarı bağımlılığın azalmasına, bilinçsiz gübre kullanımı ve yoğun tarımsal faaliyetler sonucunda toprakların azalan verimliliğinin artırılmasına ve en önemlisi çevre kirliliğinin azaltılmasına katkı sağlayacaktır.

Ülkemizin cari açığının %70'ini enerji oluşturmaktadır. Ülkemizde üretilen elektriğin %50'si doğalgaz çevrim santrallerinde üretilmektedir. Bu nedenle doğalgaz fiyatlarında ki artış elektrik fiyatlarını da etkilemektedir. Bu nedenlerden dolayı Ağrı ilinde tarım, imalat ve hizmet sektöründeki işletmeler artan fiyatlardan dolayı rekabet güçlerini kaybetmektedirler. Ağrı ili mevcut büyükbaş hayvan varlığı göz önünde bulundurularak yapılan hesaplamada sadece büyükbaş hayvansal atıklarından elde edilen elektrik enerjisi Ağrı ili yıllık elektrik ihtiyacının % 69'nu karşılayacağı ortaya çıkmaktadır.

Anahtar kelimeler: Ağrı, Biyogaz, Elektrik, Hayvansal atık, Geri dönüşüm

Abstract

Recently, there is an increase in the number of industrial wastes due to the increase in the number of agricultural activities and industrial production by increasing world population and consequently increasing agricultural activities to meet food and clothing needs. Unconscious storage of these wastes, leakage of liquid parts such as urine into the groundwater, the formation of an environment where pathogens and other pests causing diseases to develop and the increase of greenhouse gases cause harm to human health.

The utilization of animal wastes in biogas recycling plants will contribute to decrease energy deficiency which is a big problem in our country, to reduce the dependence on the need for organic fertilizers and its requirements applied to the lands, to increase the productivity of the soils as a result of intensive agricultural activities and, above all, to reduce environmental pollution.

70% of Turkey's current account deficit is energy. 50% of the electricity which is produced in our country is produced in natural gas conversion plants. Therefore, the increase in natural gas prices also affects electricity fees and charges. Because of these reasons, enterprises in Ağrı, agriculture, manufacturing, and service sectors lose their competitive power due to increasing charges. Taking into consideration the existence of stock farming in the province of Ağrı, the calculation shows that only the electricity obtained from bovine animal wastes will meet 69% of the annual electricity need of this province.

Keywords: Ağrı, Biogas, Electricity, Animal waste, Recycling

Giriş

İnsanoğlunun var olduğu ilk günden bu güne kadar enerjiye ihtiyaç duyulmuş, şu an kullanılan enerji ilk günlerde kullanılan enerjiye göre büyük ölçüde gelişmiş ve gelişmeye devam etmektedir. İnsanoğlu, ilk çağlarda yaşamını tamamen doğal ortamlarda sürdürdüğü için ihtiyaçlarını da bu ortama bağlı olarak doğal kaynaklardan sağladığı bilinmektedir. Gün geçtikçe insanoğlu elindeki imkânlardan yola çıkarak teknolojinin gelişmesini sağlamış ve doğadaki enerji rezervlerini enerji kaynağı olarak kullanmaya başlamıştır. Doğada bulunan rezervler; doğal gaz, petrol ve kömür olarak sıralanmaktadır. Dünya nüfusunun artışına bağlı olarak sanayinin gelişmesi, köyden kente göç ve ihtiyaç miktarı çeşitliliğinin artması gibi nedenlerden dolayı insanoğlunun ihtiyaç duyduğu enerji miktarı ve çeşitliliği de artırmıştır. Dünya nüfusundaki artış, kullanılan enerji miktarının artmasına ve böylece

doğal enerji kaynaklarının hızlı ve fazla kullanılmasına sebep olarak enerji kaynaklarının tükenme riskini ortaya çıkarılmıştır. Bu artışa bağlı olarak hem doğal enerji kaynaklarının fiyatlarının yükselmesi hem de çevreye olan zararları, insanları yenilenebilir enerji arayışı içerisine sokmuştur. Yenilenebilir enerji kaynaklarının hem doğa hem de insanlık için birçok avantajı bulunduğu görülmektedir. Doğadan doğal yollarla elde edilen bu tür enerjiler sürekli olarak yenilenebilir niteliktedir. [URL1].

Hayvanlardan elde edilen katı atıkların gübre olarak ya da kurutulduktan sonra yakıt olarak tarih boyunca kullanıldığı bilinmektedir. Ülkemizde ise bitkisel ve hayvansal atıklar genellikle yakılmakta veya tarımsal gübre olarak kullanılmaktadır. Bu kullanım şekliyle istenilen miktarda ısı üretilmediği gibi, ısı üretiminden arta kalan atıkların gübre olarak kullanılması da imk nsız olmaktadır. Hayvansal atıklar potansiyel bir enerji kaynağı olup amacına uygun bir şekilde kullanılıp yenilenmesi gerekmektedir. Hayvansal atıklardan biyogaz üretimi ile istenilen şekilde ısı elde edilebildiği gibi yan ürün olarak da bitkiler için besin değeri yüksek gübre elde edilmektedir. Ülkemizde yüksek ekonomik potansiyele sahip olan hayvancılıktan elde edilen hayvansal atıklar, biyogaz üretimi olanakları araştırılarak daha faydalı hale getirilebilir. Özellikle hayvancılıkla uğraşan kırsal kesimlerde biyogaz tesislerinin faaliyete geçirilmesi ile yakılmakta olan milyonlarca ton hayvansal atıktan enerji ile birlikte yüksek kalitede gübre elde edilebilir (Koçer, 2006)

Dünya nüfusunun artışına bağlı olarak enerji ihtiyacı da artmaktadır. Dünya enerji ihtiyacı %32,8 petrol, %29 kömür, %24,2 doğal gaz, %6,8 hidro, %4,5 nükleer ve % 2,7 yenilenebilir enerji kaynaklardan sağlandığı bilinmektedir [URL2]. Ülkemizde ise ihtiyaç duyulan enerji %32,5 doğal gaz, %29,20 kömür, %28,5 petrol, %2,8 hidro ve %7 yenilenebilir ve diğer enerji kaynaklarından sağlanmaktadır [URL3]. Sınırlı sayıda enerji rezervlerine sahip olan ülkemiz, kullanılan enerjinin ortalama %60'ını ithal etmektedir. Ülkemiz yenilenebilir enerji kaynakları açısından yüksek potansiyele sahip olmasına rağmen bundan yeterince faydalanamamaktadır (Kaya D., 2009).

Kırsal kesimde yaşayıp, geçimini tarım sektörünün bir kolu olan hayvancılıktan kazanan yerleşim yerlerinde biyogaz üretimi, enerji ve gübre kaynağı olarak büyük önem taşımaktadır. Dünyadaki tüm ülkelerde olduğu gibi enerji açığı ülkemizde de giderek arttığından biyogaz üretim tesislerinin yaygınlaşması gerekmektedir.

Biyogaz üretimi, kentsel atık su arıtma tesislerinde yapıldığı gibi tarım ve hayvan endüstrisi atıkları gibi organik atıkları yok etmek amacıyla kullanılmaktadır (Karen Cacua K., 2016).

Türkiye'nin enerji tüketimi, nüfus artışına ve sanayideki gelişime bağlı olarak artmaktadır. Enerji ihtiyacını gidermede büyük oranda dışa bağımlı olan Türkiye'nin yenilenebilir enerji olarak adlandırılan farklı enerji kaynaklarına yönelmesi kaçınılmazdır. Ülkemiz yenilenebilir enerji potansiyel açısından değerlendirildiğinde biyogaz üretimine önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

Doğu Anadolu bölgesinde bulunan Ağrı ilinde sanayi faaliyetleri, hayvansal ve tarımsal üretimle iç içe gelişmektedir. Bu çalışmada Ağrı ilinde bulunan hayvansal atıklardan elde edilebilecek enerjinin ve ekonomik olarak bölge halkına sağlayabileceği katkının ortaya konulması amaçlanmıştır.

Biyogaz Nedir

Organik yapıdaki atıkların oksijensiz ortamlarda (anaerobik) fermantasyonu sonucu meydana gelen renksiz, kokusuz, havadan hafif parlak ve mavi bir alevle yanan; bileşimin de organik maddelerin içeriğine bağlı olarak yaklaşık % 40-70 metan, % 30-60 karbondioksit, % 0-3 hidrojen sülfür ile çok az miktarda azot ve hidrojen bulunan bir gaz karışımdır.

Biyogaz Üretiminin Yararları

Bitkisel ve hayvansal organik atık maddeler, genellikle ya doğrudan doğruya yakılmakta veya tarım arazilerinde gübre olarak kullanılmaktadır. Özellikle hayvansal atıkların kurutulup yakılarak ısı üretiminde kullanılması oldukça yaygın bir işlemdir. Bu işlemle istenilen miktar ve özellikte ısı üretilmediği gibi, bu işlem sonrası kalıntıların gübre olarak kullanılması da mümkün olmamaktadır.

Hayvansal atıklardan anaerobik ortamlarda biyogaz üretim avantajlarını aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

- Biyogaz; elektrik ve ısı üretimi ile ekonomik kazanç sağlar.
- Biyogaz üretimi sonrası çıkan gübre, tarım arazileri için daha faydalı organik gübre olarak kullanılabilir
- Küresel ısınmaya sebep olan sera gazları azalmış olmaktadır. En etkili sera gazlarından biri metan'dır. Hayvansal atıklardan açığa çıkan metan gazı aynı miktardaki CO₂'den 23 kat daha fazla sera gazı etkisi yapmak (Kaya vd 2012) Biyogaz tesislerinde elde edilen metan yakılarak CO₂'e dönüştürülerek zararlı etkisi azaltılmış olmaktadır.

- Evlerde kullanım sonrası arta kalan diğer katı evsel atıklar ve tarımsal atıklar hayvansal atıklarla birlikte biyogaz üretiminde kullanılabilir. Böylelikle daha ucuz enerji ve daha temiz bir çevre sağlamaktadır.
- Daha sağlıklı ve hijyenik yaşam alanları oluşturmamızı sağlar.
- Hayvansal atıkların enerji olarak değerlendirilmesi sağlanır ise ülkemizde hayvancılığa teşvik edici bir unsur olacaktır. Biyogaz dönüşümü sonrası çıkan organik gübre tarım arazilerinde kullanılarak suni gübreye bağımlılığı azaltacak böylelikle sürdürülebilir kalkınmaya katkıda bulunulacaktır. Hayvansal atıkların enerji dönüşümü ile ülkemizin dışarıya olan enerji bağımlılığını azalmış olacaktır [(ztrk M. , 2005), (Entürk, 2004), (URL 4), (ztrk İ. , 1999)].

Biyogaz ve Yan rnlerinin Kullanım Alanları

Biyogazın çok yönlü kullanımı; enerji kaynağı olarak doğrudan ısıtma ve aydınlatma amacıyla kullanılmasının yanı sıra, elektrik enerjisine ve mekanik enerjiye çevrilerek kullanımı da mümkündür. Bununla birlikte biyogaz üretimi sonucu ortaya çıkan yan ürünler de çeşitli amaçlarla kullanılmaktadır. Biyogazın kullanım alanları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Isıtma
- Enerji retimi
- Motorlarda alternatif yakıt (URL 5)

Biyogazın Isıl Değerı

1 m³ Biyogazın sağladığı ısı miktarı: 4700-5700 kcal/m³'dr. Bir m³ biyogaz: 0,62 litre gazyağı, 1,46 kg odun kömürü, 3,47 kg odun, 0,43 kg bütan gazı, 12,3 kg tezek, 4,70 kWh elektrik enerjisine eşittir.

1 m³ biyogaza eş değer yakıt miktarları ise 0,66 litre motorin, 0,75 litre benzin, 0,25 m³ propan olarak bilinmektedir.

Hayvansal Kaynaklardan Elde Edilebilecek Ortalama Gübre ve Biyogaz Miktarı

Hayvan ağırlığı bazında üretilen günlük ve yıllık yaş gübre miktarları aşağıda verilmiştir:

- Büyükbaş hayvan canlı ağırlığın % 5-6'sı yaş gübre/gün
- Koyun-Keçi canlı ağırlığının % 4-5'i yaş gübre/gün
- Tavuk canlı ağırlığının % 3-4' yaş gübre/gün

Diğer bir yaklaşımla;

- 1 adet büyükbaş hayvan 3,6-5,4 ton/yıl yaş gübre

- 1 adet küçükbaş hayvan 0,7 ton/yıl yaş gübre
- 1 adet kümes hayvanı 0,022 ton/yıl yaş gübredir.

Bu değerlerden yola çıkarak;

- 1 ton sığır gübresi 33 m³/yıl biyogaz
- 1 ton kümes hayvanı gübresi 78 m³/yıl biyogaz
- 1 ton koyun gübresi 58 m³/yıl biyogaz üretilebilir. (URL 6)

Ağrı İlinde Büyükbaş Hayvancılık ve Hayvan Varlığı

Ağrı ili mera ve çayır alanları nedeni ile hayvancılık faaliyetleri ve hayvansal üretim için oldukça önemli bir potansiyele sahiptir. Ağrı ili büyükbaş hayvancılık işletme sayısı 23.372 adet, küçükbaş hayvancılık işletme sayısı ise 9.340 adettir (URL 7, 2017). Türkiye genelinde olduğu gibi Ağrı ilinde de hayvancılık işletmeleri küçük aile işletmeleri şeklindedir (URL 8, 2017). Bu yüzden Ağrı ilindeki hayvancılık işletmelerinin yapısı Türkiye geneli yapılan küçük işletme yapısı ile aynıdır. Gıda, Tarım ve Hayvancılık Ağrı İl Müdürlüğü (2017) verilerine bakıldığı zaman, bir işletmenin ortalama büyükbaş hayvan varlığı 8 baş olup, 50–100 baş arası hayvan sayısına sahip işletme sayısının 624 adet ve 100 baş ve üzeri hayvan sayısına sahip işletme sayısı ise 180 adettir.

Tablo 1. Yıllar İtibariyle Ağrı İli Büyükbaş Hayvan Sayıları Dağılımı

Yıl	Yerli	Kültür	Melez	Manda	Toplam	Türkiye	Ağrı ilinin büyükbaş hayvan varlığı payı (%)
2012	187.062	15.424	118.074	832	321.892	14.222.228	2,26
2013	156.896	15.593	118.588	737	327.067	14.127.837	2,32
2014	170.583	19.932	131.195	472	322.307	14.345.223	2,25
2015	167.101	19.904	139.325	432	291.510	14.532.848	2,00
2016	163.410	21.084	136.566	472	321.032	14.022.347	2,30

(TÜİK, 2017)

Tablo 2. Ağrı Merkez ve İlçelere Göre Büyükbaş Hayvan Varlığı (2016)

	Sığır (yerli)	Sığır (kültür)	Sığır (melez)	Manda	Toplam	%
Diyadin	5.765	1210	3.785	27	10.787	3,35
Doğubayazıt	20.944	1733	13.461	-	36.138	11,23
Eleşkirt	17.171	2.898	25.081	17	45.167	14,03
Hamur	24.320	534	9.420	36	34.310	10,66
Patnos	9.437	2.985	16.810	168	29.400	9,13
Taşlıçay	12.150	432	7.877	-	20.459	6,36
Tutak	17.752	570	33.075	114	51.511	16,00

Merkez	55.871	10.722	27.057	470	94.120	29,24
Toplam	163.410	21.084	136.566	832	321.892	100,00

(TÜİK, 2017)

(URL 7, URL 8, URL 9)

Biyogaz Üretimi Enerji Dengesi

Büyükbaş hayvan atıklarından elde edilecek biyogaz ve enerji dengesi hesaplanacak olursa canlı ağırlığına bağlı olarak 1 adet büyükbaş hayvan ortalama 4,5 ton/yıl yaş gübre üretmektedir. 1 ton sığır gübresinden 33 m³/yıl biyogaz elde edilmektedir. 1 m³ biyogazın sağladığı ısı miktarı: 4700-5700 kcal/m³'dür. Bir m³ biyogaz: 4,70 kWh elektrik enerjisine eşittir.

Yukarıdaki verilere göre bir yılda 1 adet büyükbaş (ortalama 250 kg canlı ağırlığa sahip) hayvandan elde edilen gübre miktarı ve enerji değerleri ise şöyledir:

33 m³/yıl biyogaz x 4,5 ton/yıl yaş gübre = 148,5 m³/yıl biyogaz

148,5 m³/yıl biyogaz x 4700-5700 kcal/m³ = 697.950 – 846.450 kcal/m³

148,5 m³/yıl biyogaz x 4,70 kWh elektrik = 697,95 kWh elektrik enerjisi üretilebilmektedir.

Elektirğin güncel kWh fiyatına göre ev ticarethanelere sağlayacağı kâr: (EPDK 2019)

Ticarethane 0.4152 TL: 697,95 kWh x 0.4152 TL = 289,79 TL

Mesken (Ev) 0.4117 TL: 697,95 kWh x 0.5117 TL = 287,34 TL olmaktadır.

Ortalama canlı ağırlığa sahip bir sığırdan 697,95 kWh elektrik enerjisi elde ediliyorsa, Ağrı ili toplam büyükbaş hayvan sayısı göz önüne alındığı zaman, Ağrı ili büyükbaş hayvan atıklardan elde edilen toplam yıllık elektrik miktarı: (X adet büyükbaş hayvan) x (1 adet büyükbaş hayvandan elde edilen enerji miktarı yıllık)

321.032 Adet x 697,95 kWh elektirik enerjisi = 224.064.284,40 kWh elektrik enerjisi elde edilebilir.

224.064.284,40 kWh / 1000 = 224.064,28 MWh elektrik

Tablo: 3 Ağrı ili elektrik tüketimi

İl	Aydınlatma	Mesken	Sanayi	Ticarethane	Toplam Tüketim (MWh)	Tüketici Sayısı (Abone)
Ağrı	16.875,67	160.516,80	12.158,93	137.904,58	327.455,98	162.986

(EPDK 2017a, 2017b)

Tablo 3 incelendiği zaman Ağrı ili toplam enerji ihtiyacı 327.455,98 MWh elektrik olduğu görülmektedir. Ağrı ilinde bulunan büyükbaş hayvansal atıklarından elde edilebilecek elektrik miktarı ise = 224.064,28 MWh miktarındadır. Elde edilen elektrik miktarı ortalama olarak Ağrı ili elektriğinin % 69'nu karşılayabilecek orandadır (URL 10).

Sonuç ve Tartışma

Ağrı ili hayvansal ve tarımsal üretim ile sanayinin iç içe olduğu gelişmekte olan bir bölgedir.

Ülkemizdeki cari açığının yaklaşık %70'ini enerji oluşturmaktadır. Ülkemizde kullanılan elektriğin %50'si doğalgaz çevrim santrallerinden elde edilmektedir. Doğalgaza yansıyan fiyat artışı elektrik fiyatlarına yansımaktadır. Bölgede bulunan ve halkın geçim kaynağı olan tarım, imalat ve hizmet sektöründeki işletmeler bu fiyat artışından etkilenerek rekabet güçlerini kaybetmektedirler.

Bunun yanı sıra bilinçsizce çiftçiler tarafından yok edilen hayvan gübresi kurulacak geri dönüşüm tesis ya da tesislerinde biyogaz veya elektrik üretiminde kullanıldıktan sonra son ürün olarak elde edilen organik gübre, tarım arazileri için daha faydalı ve kullanıldıkları arazide elde edilen ürünlerin daha sağlıklı olacağı düşünülmektedir. Dışkı ile birlikte dışarı atılan idrar atıklarının yer altı sularına karışması engellenmiş olacak ve aynı zamanda çevrede meydana gelen pis koku ve istenmeyen görüntülerden de çevremiz arındırılmış olacağı düşünülmektedir. Kurulan bu tesisler sayesinde işletme enerji giderlerinin büyük bir kısmının karşılanacağı böylelikle bölge ve ülke ekonomisine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu tesislerde istihdam ettirilecek kişiler için de iş imkânı sağlanmış olunacaktır.

Ağrı ili büyükbaş hayvan varlığı dikkate alındığında biyogaz ve elektrik dönüşüm tesislerinden elde edilebilecek elektrik, Ağrı ilinde kullanılan elektriğin % 69'nu karşılayabileceği hesaplamalar sonucu ortaya çıkmaktadır. Biyogaz ile enerji üretimine geçildiğinde enerji açısından ülkemizin dışa bağımlılığı nispeten azaltılacak, enerji için ihracata ayrılan milyonlarca TL'nin büyük bir kısmı ülkemizde kalacaktır.

Tablo 1 ve 2 incelendiği zaman Ağrı ili ve ile bağlı olan 7 ilçede hayvan sayısının biyogaz ve elektrik dönüşüm tesislerine yeterli olduğu görülmektedir. Bu durumda başta Ağrı merkezi olmak üzere tüm ilçelerde biyogaz ve elektrik dönüşüm tesislerinin kurulması önerilmektedir. Böylelikle geri dönüşüm tesislerinin birçok faydasının yanı sıra bölge halkına ekonomik katkı sağlayacağı ve Ağrı ilinin gelişimine olumlu etkisinin olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Entürk, E. (2004). *'Tavuk Çiftliklerinden Kaynaklanan Gübre Atıklarının incelenmesi ve Uygun Arıtma Sisteminin Önerilmesi*. İstanbul: Y.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Karen Cacua K., V. L. (2016). *Experimental Evaluation of a Diesel-Biogaz Fuel Operated on Micro-Trigeneration System for Power, Drying and Cooling*, 100: 762-767. Applied Thermal Engineering.
- Kaya D., Ç. S. (2009). *Türkiye'nin Atık Kaynakları Biyogaz Enerjisi ve Ekonomisi*. Atık Teknolojileri Dergisi, 1: 45-51.
- Koçer, N. Ö. (2006). *Türkiye'de Hayvancılık Potansiyeli ve Biyogaz Üretimi*. Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları.
- Öztürk, İ. (1999). 'Anaerobik Biyoteknoloji ve Atık Arıtımındaki Uygulamaları'.
- Öztürk, M. (2005). *'Hayvan Gübresinden Biyogaz Üretimi'*. Ankara: T.C. Çevre ve Orman Bakanlığı Müşteşarlığı.
- Enerji Piyasası Düzenleme Kurumu, "Elektrik Piyasası 2016 Yılı Piyasa Gelişim Raporu", Ankara, (2017a).
- Enerji Piyasası Düzenleme Kurumu, "2016 Yılına İlişkin İl Bazında Tüketici Sayısı", Ankara, (2017b).

İnternet Kaynakları

1. Yenilenebilir Enerji Kaynağı Olarak Tarımsal Atıklar. 2010. http://www.dektek.org.tr/pdf/enerji_kongresi_11/49.pdf (Erişim tarihi: 24.04.2017).
2. Türkiye Petrolleri Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı. 2015. Ham Petrol ve Sektör Raporu, Türkiye.
3. ETKB. 2014. www.enerji.gov.tr (Erişim tarihi: 24.04.2017).
4. TÜBİTAK, MAM, ESÇAE, 'Kümes ve Ahır Gübrelерinin Geri Kazanılması ve Bertarafı Projesi, 2001, Gebze, Kocaeli.
5. http://www.alternatifpower.com.tr/resimler/2187644_1403534180.pdf Bakılma tarihi: 27.08.2019
6. <https://www.enerji.gov.tr/File/?path=ROOT%2F1%2FDocuments%2FSayfalar%2FHayvansal+Kaynaklardan+Elde+Edilebilecek+Ortalama+G%C3%BCbre+ve+Biyogaz+Miktarlar%C4%B1.pdf> Bakılma Tarihi: 31.08.2019
7. Ağrı İl Gıda Tarım ve Hayvancılık Müdürlüğü, (2017), <https://agri.tarim.gov.tr>.

8. Serhat Kalkınma Ajansı (SERKA). (2017). Karma Yem Sektörü ve Yatırım Fizibilitesi.
9. TÜİK, (2017). <https://biruni.tuik.gov.tr>
10. EPDK Tarafından onaylanan ve 01.04.2019 tarihinden itibaren uygulanacak olan vergi, fon ve pay hariç tarifeler.
<http://enerjienstitusu.de/elektrik-fiyatlari/> Bakılma Tarihi:
01.09.2019



**YİYECEK İÇECEK İŞLETMELERİNİN HİZMET KALİTESİNİN
ÖLÇÜMÜ: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

*Measurement of Service Quality of Food And Beverage Facilities:
A Research on University Students*

Nilay ZARİÇ

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü-İşletme Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

nilayzaric@hotmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-1736-1908>

Doç. Dr. Selahattin YAVUZ

Erzincan Binali Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Sayısal Yöntemler
Anabilim Dalı

syavuz@erzincan.edu.tr




<https://orcid.org/0000-0003-3153-2774>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-Journal of Ağrı İbrahim Çeçen
University Social Sciences Institute AİCUSBED 5/2 Ekim/Oktober 2019 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	03.09.2019
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	21.10.2019
Sayfa- <i>Pages</i> : 217-244	 https://doi.org/10.31463/aicusbed.614804



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

This article was checked by

 iThenticate



YİYECEK İÇECEK İŞLETMELERİNİN HİZMET KALİTESİNİN ÖLÇÜMÜ: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA ¹

*Measurement of Service Quality of Food And Beverage Facilities: A
Research on University Students*

*Nilay ZARİÇ
Selahattin YAVUZ*

Özet

Bu çalışmada Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi öğrencilerine, Erzincan il merkezinde hizmet aldıkları yiyecek-içecek işletmelerinden bekledikleri ve algıladıkları hizmet kalitesini ölçmeye yönelik SERVQUAL ölçeği uygulanmıştır. SERVQUAL ölçeği “Fiziksel Özellikler”, “Güvenilirlik”, “Heveslilik”, “Güven” ve “Empati” olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır. Anketten elde edilen verilere bazı betimsel istatistikler, güvenilirlik analizi, normallik analizi, SERVQUAL puanları, t-testi, tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Çalışma neticesinde, Heveslilik SERVQUAL puanı bakımından cinsiyet değişkeni arasında, Empati SERVQUAL puanı bakımından sınıf düzeyleri arasında, Fiziksel Özellikler SERVQUAL puanı bakımından yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Tüm boyutların SERVQUAL puanı bakımından aylık gelir arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca yiyecek içecek işletmelerinden hizmet alan üniversite öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesinin oldukça düşük olduğu ve öğrencilerin beklentilerinin karşılanamadığı sonucuna varılmıştır.

¹ Bu çalışma, Doç. Dr. Selahattin YAVUZ danışmanlığında Nilay ZARİÇ yazarlığında Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından kabul edilen ‘‘Erzincan’ da Faaliyet Gösteren Yiyecek İçecek İşletmelerinden Algılanan Hizmet Kalitesinin Ölçümü: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma’’ isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hizmet, Hizmet Kalitesi, Yiyecek-İçecek İşletmeleri.

Abstract

In this study, SERVQUAL scale was applied to the students of Erzincan Binali Yıldırım University in order to measure the service quality they expect and perceive from food and beverage establishments in Erzincan city center. SERVQUAL scale consists of 5 dimensions: “Physical Properties”, “Reliability”, “Enthusiasm”, “Trust” and “Empathy. Some descriptive statistics, reliability analysis, normality analysis, SERVQUAL scores, t-test, one-way analysis of variance were applied to the data obtained from the questionnaire. As a result of the study, a significant difference was found between gender variable in terms of enthusiasm SERVQUAL score, class levels in terms of empathy SERVQUAL score, and age variable in terms of SERVQUAL score. A significant difference was found between monthly income in terms of SERVQUAL score of all dimensions. In addition, it was concluded that the perceived service quality of university students receiving service from food and beverage enterprises was quite low and the expectations of the students could not be met.

Key Words: Service, Quality of Service, Food and Drinks Businesses

Giriş

Hizmet, insanların varoluşuyla meydana gelen ve insan var olduğu sürece vazgeçilemeyecek olan bir kavramdır. Sınırsız insan ihtiyaçlarının karşılanmasıyla sürekli olarak yeni hizmetler ortaya çıkmaktadır. Küreselleşen dünyada hizmet sektörü; bilgi, teknoloji ve iletişimin gelişmesiyle beraber günümüzde önemli bir konuma gelmiştir. Hizmet sektörünün önemli kollarından biri olan yiyecek-içecek sektörü, insanların buldukları yerler dışında farklı sebeplerle gerçekleştirdikleri seyahat amaçlı veya geçici olan konaklamalarında yeme-içme ihtiyaçlarını karşılayan mal ve hizmet üreten ticari amaçlı işletmelerden meydana gelmektedir. Hizmetin özelliklerinden soyutluk, heterojenlik, ve standardizasyonun zor olması ve hizmet sektörünün konusunu insani değerlerin oluşturması sebebiyle müşteri beklenti ve algılarının belirlenmesi oldukça zordur. Algılanan hizmet kalitesine nicel verilerle somutluk sağlamak amacıyla birçok araştırmalar yapılmış ve ölçek geliştirilmiştir. Bunlardan en sık kullanılanı SERVQUAL ölçeğidir. Parasuraman, Zeithaml ve Berry tarafından ortaya çıkarılan SERVQUAL ölçeği 5 boyut 22 önermeden oluşmaktadır.

Yapılan bu çalışmada üniversite öğrencilerinin Erzincan’ daki yiyecek-içecek işletmelerinden bekledikleri ve algıladıkları hizmet ile

SERVQUAL skorlarını elde ederek yiyecek- içecek işletmelerinin genel hizmet kalitesini ölçmek ve hizmet kalitesi algılamalarının yaş, cinsiyet, sınıf, öğretim türü, aylık gelir ve öğrencinin kaldığı yer bakımından anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada hizmet kavramı, kalite kavramı, hizmet kalitesi kavramı ile hizmet kalitesi ölçüm modelleri ve SERVQUAL hizmet kalitesi ölçeği incelenmiştir. Ayrıca Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi öğrencilerine uygulanan anket sonuçları değerlendirilerek üniversite öğrencileri tarafından beklenen hizmet ve algılanan hizmet düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

1.1. Hizmet Kavramı

Hizmet kavramına dair birçok tanımlama mevcuttur bunlardan bazıları şu şekilde ifade edilmiştir. Hizmet insanoğlunun yaratılmasıyla var olan, insanlara manevi doyum sağlayan, günlük hayatlarında her zaman yer alan ve asla vazgeçemeyecekleri unsurlardır. Oldukça geniş bir faaliyet alanı olan hizmetin geliştirilmesi ile ilgili bir sınır olmadığı gibi sürekli olarak değişen ihtiyaçların karşılanması amacıyla yeni hizmet ortaya çıkmaktadır. Sosyal, ekonomik ve teknolojik değişim ve gelişimler sürekli yeni bir hizmet kavramını ve çeşidini meydana getirmektedir (Hançer, 2017, s.56). Hizmetler bireyler için ya da makineler vasıtasıyla gerçekleşen eylemler olarak ayrılmaksızın, nihayetinde fiziksel bir varlığı olmayan ve tüketicilerin beklenti ve isteklerini karşılamaya yarayan eylemler olarak da ifade edilebilir (Çiçek ve Doğan, 2009, s.202). Aynı zamanda hizmet, tüketicilerin karşılanması zor olan sınırsız insan ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla oluşturulan herhangi bir maddi özelliği olmayan soyut ürün olarak tanımlanmaktadır (Devebakan ve Aksaraylı, 2003, s.39).

Hizmet kavramının genel kabul görmüş bir tanımının olmaması büyük ölçüde hizmet kavramının özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Yeşilyurt, 2011, s.39). Hizmetlerin mallardan ayrılan çeşitli karakteristik özellikleri bulunmaktadır (Devebakan ve Aksaraylı, 2003, s.39). Bu özelliklerden başlıcaları soyutluk, ayrılmazlık, heterojenlik (değişkenlik) ve dayanıksız olmasıdır. Hizmetin bu özellikleri alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

Soyutluk (Dokunulmazlık): Fiziksel mallar ve hizmetler arasında ki en temel farklılık hizmetlerin soyut olmasıdır (Aytaç, 2015, s.9). Hizmetler, duyu organlarıyla algılanamayan, fiziksel boyutu olmayan ürünlerdir. Ve sadece bir performansla ortaya konulabilmektedir (Eleren, Bektaş ve Görmüş, 2007, s.77).

Ayrılmazlık: Fiziki bir ürün üretildiğinde, tüketilmeyip depolanabildiği halde hizmette böyle bir durum söz konusu olamaz (Filiz, Yılmaz ve Yağız, 2010, s.61). Hizmet işletmelerinde üretim ve tüketim aynı andadır (Yeşilyurt, 2011, s.40).

Heterojenlik (Değişkenlik): Hizmet kalitesi ve hizmet içerikleri, hizmeti sunan farklı kişilere göre ve hizmet alan müşterilere göre değişip farklılık gösterebilmektedir (Çatı ve Baydaş, 2008, s.38).

Dayanaksızlık: Hizmetlerin stoklanamaması, saklanamaması, iade edilememesi ve yeniden başka alanlarda satılamaması durumudur. Talepte oluşan istikrarsızlık da hizmetlerin dayanıksızlığını artırmaktadır (Kurnaz, 2011, s.15).

1.2. Kalite Kavramı

Kalite ile ilgili literatür incelendiğinde, genellikle mal üreten işletmeler üzerinden tanımının yapıldığı ayrıca bu olgunun sadece ürün ve üretime dayalı olduğu görülmektedir. Fakat son yıllarda kalite olgusu daha fazla önem kazanmış olup işlev olmaktan ziyade artık bir stratejidir (Eroğlu, 2004, s.17). Kalite kavramı, müşteri tarafından aranan belli başlı şartları en iyi şekilde karşılamasıyla beraber “amaçlara uygunluk” olarak tanımlanmıştır (Güzel ve Kotan, 2013, s.12). Kalite, bir ürün veya hizmete ait özelliklerin halen mevcut veya ileride duyulabilecek müşteri ihtiyaçlarını karşılayabilme yeteneği olarak tanımlanabileceği gibi aynı zamanda bir ürünün gerekliliklere uygunluk derecesi olarak da tanımlanabilir (Biçici ve Hançer, 2008, s.53).

Bu tanımlardaki ortak nokta; sürekli gelişmeyi ifade eden, müşterilerin beklentilerini karşılama ve aşma kavramlarıdır. O halde kalite, mevcut beklentileri karşılayan ürünlerle, hizmetlerle, insanlarla ve çevre ile ilgili dinamik bir kavramdır (Durukan ve İkiz, 2007, s.35).

1.3. Hizmet Kalitesi Kavramı

Hizmet kalitesinin de kalite gibi çok boyutlu olması nedeniyle genel bir tanımının yapılması söz konusu olmamıştır. Hizmet kalitesi, müşteri beklentilerini karşılayabilme ve müşteri ihtiyaçlarını tatmin edebilme derecesi olarak ifade edilebilir (Can, 2016, s.66). Başka bir tanımda, insanların performanslarını hatasız olarak gerçekleştirilmesi, tüketicilere, yerinde, zamanında, doğru şekilde ürün sunulması şeklindedir (San, 2009, s.9). Bu tanımlardan yola çıkarak hizmet kalitesi, müşterinin hizmeti satın aldıktan sonra bu hizmetten sağladığı faydanın kendisinde oluşturduğu duygu ve haz olup, sunulan bu hizmetten tatmin derecesi olarak tanımlanabilir (Can, 2016, s.66). Genel anlamda hizmet kalitesi, müşteri beklentilerini karşılamak

amacıyla hizmet işletmesinin üstün veya mükemmel hizmeti vermesidir (Fettahlıoğlu vd.2016, s.850).

Hizmet kalitesinin farklı şekillerde tanımlanması sonucu hizmet kalitesinin bazı özellikleri ortaya çıkmıştır. Bu özellikler şu şekildedir (Koçoğlu ve Aksoy, 2012, s.5):

- Hizmet kalitesi müşteri tarafından belirlenir,
- Hizmet kalitesi, hizmet üretimi ve sunumu süreci bir bütündür,
- Hizmet kalitesi, tüketici ile hizmet sunan personelin etkileşimi sırasında ortaya çıkar,
- Ürün kalitesini değerlendirmek hizmet kalitesini değerlendirmekten çok daha kolaydır,
- Hizmet kalitesi, tüketicinin subjektif görüşünü yansıtır.

Hizmetin değerlendirilmesi, hizmet alan müşterilerin beklentilerinin karşılanmasıyla doğru orantılıdır. Bu kapsamda hizmet kalitesi, pazarlama ve operasyon yönetimi alanında önemli konuma sahiptir. Hizmet kalitesi, müşterilerin beklendikleri kalite ile algıladıkları kalite karşılaştırmaları ile ortaya çıkan değerlendirme sürecinin sonucu ya da tüketicilerin beklendikleri hizmet ile sunulan hizmetin beklentilerini karşılama algıları arasındaki fark olarak tanımlanabilir (Eroğluer, 2013 s.30). Bu doğrultuda, müşterilerin beklendikleri hizmet (BH), algıladıkları hizmetten (AH) fazla olursa ($BH > AH$), bu durumda algılanan hizmet kalitesi memnun edici değildir. Beklenen hizmet ile algılanan hizmet eşit durumda olursa ($BH = AH$) algılanan hizmet kalitesi memnun edici olacaktır. Algılanan hizmetin beklenen hizmetten büyük olması durumunda ($AH > BH$) algılanan hizmet kalitesi ideal olacaktır. Bu durumda müşteriler, beklentileri karşılandığı için memnun olacak ve tekrar aynı hizmeti satın almak isteyeceklerdir (Yapraklı ve Ünalın, 2016, s.117). Buradan da anlaşılacağı gibi hizmet kalitesi düzeyinin belirlenmesindeki en önemli kriter; sunulan hizmetin, müşteri beklentilerinin ne kadarının karşılandığıdır (Güzel ve Kotan, 2013, s.13).

1.4. Hizmet Kalitesi Üzerine Geliştirilen Modeller

Hizmetlerin kendine özgü özellikleri olan soyutluk, değişkenlik ve ayırt edilemez olması sebebiyle hizmet kalitesinin ölçümü biraz zor olmaktadır. Bundan dolayı hizmet işletmelerinde hizmet kalitesinin uygulanabilirliğinin sağlanması amacıyla farklı araştırmacılar tarafından farklı modeller geliştirilmiştir (Başar, 2017, s.27). Hizmet kalitesinin ölçümüne esas olabilecek beş değişik hizmet kalitesi modelinin araştırmacılar tarafından geliştirildiği görülmektedir. Bu modellerden ilkinin Grönroos (1983)' "hizmet kalitesi modeli" oluşturur. Bu modeli sırasıyla Lehtinen ve

Lehtinen (1983), Normann (1984), Kano (1984) ve Parasuraman ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilen “algılanan hizmet kalitesi (Boşluk Modeli)” modelleri takip etmektedir (Can, 2016, s.67).

Hizmet kalitesini belirlemeye yönelik en çok tercih edilen model Parasuraman ve arkadaşları tarafından 1985 yılında ortaya konulan algılanan hizmet kalitesi (boşluk) modelidir (Giritlioğlu, 2012, s.118). Boşluk modelinde hizmet kalitesi, müşteri algıları ile beklentileri arasındaki boşluk olarak tanımlanır. Parasuraman ve arkadaşları tarafından önerilen boşluk modelinde, müşteri algısı hizmet kalitesini yönlendirir. Müşterilerin sunulan hizmete yönelik algıları beklentilerini aşarsa, müşteriler yüksek bir hizmet kalitesi algırlar. Eğer hizmete yönelik algılar beklentilerin altında kalırsa düşük bir hizmet kalite algısı söz konusudur (Onaran ve Özmen, 2017, s. 276). Bu boşluk ortadan kaldırıldığı ölçüde müşteri beklentileri karşılanarak sunulan hizmetler daha kaliteli olarak algılanabilecektir (Çatı ve Yıldız, 2005, s.128). Hizmet kalitesi problemlerinin varlığını gösteren müşteri beklentileri ile algıları arasında beş temel boşluk bulunmaktadır (Hotamışlı ve Eleren, 2011, s.225). Bu boşluklar şu şekildedir (Can, 2016, s.68):

- **Boşluk1:** Tüketici beklentilerinin işletme tarafından doğru algılanamaması,
- **Boşluk2:** Oluşturulan hizmet kalitesi standartlarının tüketici beklentilerini karşılamaması,
- **Boşluk 3:** Gerçekleşen hizmet sunumunun oluşturulan hizmet kalitesi standartlarına uymaması,
- **Boşluk 4:** Taahhüt edilen sunum ile gerçekleşen sunum arasındaki tutarsızlık,
- **Boşluk 5:** Algılanan ve beklenen hizmet arasındaki farktır.

Hizmet kalitesi boşluk modeli, hizmet kalitesini artırmak isteyen yöneticilere açık mesajlar sunmaktadır. Hizmet kalitesini artırmak isteyen işletmeler yukarıda bahsedilen beş boşluğu iyi analiz ederek, ortadan kaldırmaya çalışmalıdırlar (Eroğlu, 2004, s.99).

1.5.SERVQUAL Ölçeği

SERVQUAL ölçeği, müşterinin algıladığı hizmet kalitesini ölçmek için kullanılan ilk kapsamlı modeldir. Parasuraman ve arkadaşları tarafından geliştirilen bu ölçek, müşterilerin hizmet kalitesini değerlendirirken kullanılan on kriter temel alınarak geliştirilmiştir. Araştırmacılar, araştırmalarının ilk kısmında on boyut ve 97 önermenin geçerliliğini test edebilmek için onarım-bakım, kredi kartları, telefon hizmetleri, bireysel bankacılık, finansal güvenlik olmak üzere beş hizmet sektöründen hizmet alan 200 müşteri üzerinde anket

uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar, yapılan analiz sonucunda hizmet kalitesinin on boyutunun bazılarının birbirinin tekrarı olduğu ve bazı boyutlarında ölçeğin amacına tam olarak hizmet etmediğini tespit ederek önce on boyut 54 önermeye daha sonra 7 boyut 34 önermeye dönüştürmüşlerdir. 7 boyut ve 34 önerme olarak ele alınan SERVQUAL ölçeği araştırmanın başka aşamasında tekrar aynı hizmetten yararlanan 200 müşteriye uygulanarak 5 boyut ve 22 önermeye dönüşerek son halini almıştır. Yani araştırmacılar 1985 yılında on boyut olarak ortaya koydukları algılanan hizmet kalitesi modelini kullanarak 5 boyuttan oluşan SERVQUAL ölçeğini geliştirmişlerdir (Giritlioğlu, 2012, s.126). Ölçek olarak 7' li likert ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekte 7 rakamı "kesinlikle katılıyorum", 1 rakamı ise "kesinlikle katılmıyorum" ifadesi şeklindedir. Arada bulunan rakamlar (6 – 2) için herhangi bir ifade belirtilmemiştir. SERVQUAL ölçeği yapısal olarak algı ve beklenti kısımları adı altında iki bölüm şeklindedir. Demografik özellikleri belirleyici sorular da bulunmaktadır (Kurnaz, 2011, s.37).

SERVQUAL' in beş boyutu kısaca şu şekilde sıralanabilir (Parasuraman, Zeithaml ve Berry, 1988, s.23):

- **Fiziksel Özellikler:** Hizmet sunumunda kullanılan araç gereç ve çalışanların görünüşü fiziksel özellikler boyutu kapsamındadır.
- **Güvenilirlik:** Vaat edilen hizmetin güvenilirliği ve sürekliliği sağlamak güvenilirlik boyutu kapsamındadır.
- **Heveslilik:** Hizmet sunan personelin, müşterilere gönüllü olarak yardım etmesi ve hızlı hizmet sağlaması heveslilik boyutu kapsamındadır.
- **Güvence:** Çalışanların bilgisi, nezaketi güvene ve itimata sevk edebilme faaliyetleridir.
- **Empati:** Firmanın müşterilerine sağladığı destek veya bireysel ilgi ve iş görenin kendisini müşteri yerine koyması gibi hizmet içeriklerini kapsamaktadır.

SERVQUAL ölçeğinin boyutları ve her bir boyuta düşen soru maddesi Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1. SERVQUAL Ölçeğinin Her Boyuta Düşen Soru Maddesi

Boyutlar	Her Boyuta Düşen Soru Maddesi
Fiziksel Özellikler	1, 2, 3, 4. Sorular
Güvenilirlik	5, 6, 7, 8, 9. Sorular
Heveslilik	10, 11, 12, 13. Sorular
Güven	14, 15, 16, 17. Sorular
Empati	18, 19, 20, 21, 22. Sorular

Kaynak: DEVEBAKAN, Nevzat, ‘‘Sağlık İşletmelerinde Kalite ve Algılanan Hizmet Kalitesinin Ölçülmesi’’, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2001, s.75.

SERVQUAL ölçeğinin temelinde, müşteri beklentileri ile algılarının belirlenerek iki faktör arasında ki farka dayandığı sonucuna varılmıştır. Parasuraman ve arkadaşları tarafından hizmet kalitesi, bu iki faktör arasındaki farkın büyüklüğü olarak tanımlanmaktadır (Parasuraman vd. 1988, akt. San, 2009, s.25). Parasuraman ve arkadaşları 1991 yılında SERVQUAL ölçeğini tekrar ele alarak ölçekte bir takım incelemeler yapmışlardır. Araştırmacılar telefon tamirciliği, bireysel bankacılık ve sigorta hizmetleri olmak üzere üç farklı hizmet alanında firmaların algılanan hizmet kalitesini ölçmeyi amaçlamışlardır. Öncelikle istatistiksel analiz sonuçları doğrultusunda 1988 yılında geliştirdikleri SERVQUAL ölçeğinde bulunan olumsuz soru ifadelerini katılımcıların kafasını karıştırması ve veri kalitesini düşürmesi sebebiyle olumlu ifadelere çevirmişlerdir. Başka bir değişiklik de, müşteri bakış açısı ile hizmet kalitesi boyutlarının önem derecelerini tespit etmek amacıyla daha fazla önem verilen boyuta diğerlerinden fazla puan vermek üzere 100 puanı kalite boyutları arasında paylaştırılmasıyla SERVQUAL ölçeği son halini almıştır (Parasuraman vd. 1991, akt. Devebakan, 2001, s.76).

SERVQUAL modeli sayesinde işletmelerde hizmet kalitesinin belirlenmesi sıkıntısı ortadan kaldırılmış ve işletmelerin hizmet kalitesinin etkin bir şekilde ölçülmesine olanak sağlamıştır. Söz konusu modelde müşterilerin hizmetten beklentileriyle işletme performans durumunun öğrenilmesine fırsat sağladığı için hizmet işletmelerine stratejik bilgiler sunmaktadır. Bu modelin uygulanmasıyla hizmet işletmesi, sundukları hizmetin zayıf ve güçlü yönlerini daha iyi bir şekilde görerek zayıf olduğu yönlerin güçlendirilmesine yönelik yeni çalışmalar yoluna gidebilir. Aynı zamanda bu model, sadece tek bir sektör için değil tüm sektörlere göre uyarlanabilir (Giritlioğlu, 2012, s.132-133).

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, Erzincan il merkezinde faaliyet gösteren yiyecek-içecek işletmelerinden hizmet alan üniversite öğrencilerinin hizmet kalitesi ile ilgili beklenti ve algılarını belirleyerek, sunulan hizmetlerin kalite düzeyini belirlemektir. Ayrıca yiyecek-içecek işletmelerinin genel hizmet kalitesini ölçmek ve üniversite öğrencileri tarafından hizmet kalitesi algılamalarının yaş, cinsiyet, sınıf, öğretim türü, aylık gelir ve öğrencinin kaldığı yer bakımından anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmaktır.

Günümüzde öğrencilerin önemli bir tüketici kitlesini oluşturmaları ve geleceğin potansiyel tüketici grubu olmaları sebebi ile tüketici tercihlerinin belirlenmesi oldukça önem taşımaktadır (İbiş ve Engin, 2016, s.326). Bu çalışma ile yiyecek- içecek işletmelerinden hizmet alan üniversite öğrencilerinin algıladıkları kalitenin yükselmesi için işletmeler açısından faydalı bilgiler sağlayacağı düşünüldüğünde, çalışmanın oldukça önemli olduğu kabul edilebilir.

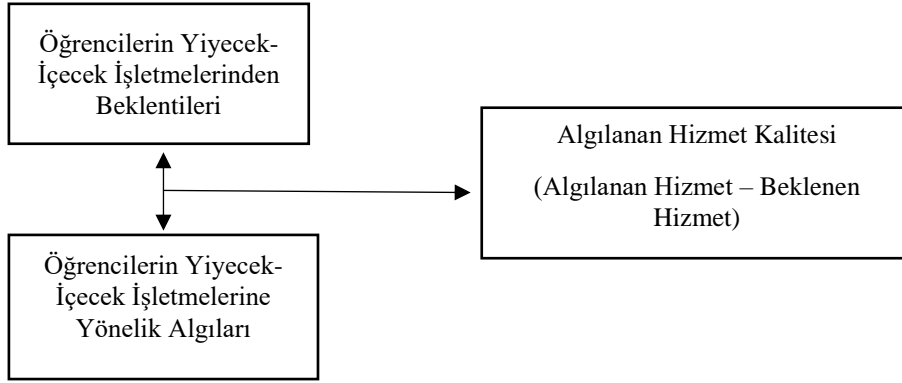
2.2. Araştırmanın Modeli

Parasuraman ve arkadaşları tarafından geliştirilen Kavramsal Hizmet Kalitesi Modelindeki beklenen hizmet ile algılanan hizmet arasındaki farka dayanan hizmet boşluğu (Gap 5) SERVQUAL ölçeğinin temelini oluşturmaktadır. Bu sebeple bu çalışmada tekrar keşfedici bir alan araştırması yapılmamıştır. Daha önceden de ifade edildiği gibi, Parasuraman ve arkadaşları tarafından algılanan hizmet kalitesi ve SERVQUAL puanı veya algılanan hizmet kalitesi formülü aşağıdaki gibidir (Devebakan, 2001, s.95):

Algılanan Hizmet Kalitesi= Algılanan Hizmet – Beklenen Hizmet

SERVQUAL Puanı (SQ) = Algılama Puanı (P) – Beklenti Puanı (E)

SERVQUAL hizmet kalitesi ölçüm modeli Şekil 1’ de gösterilmiştir:



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

2.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın ana kütesini Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi'nin farklı fakülte ve yüksekokullarında öğrenim gören ve Erzincan şehir merkezinde ikamet eden öğrenciler oluşturmaktadır. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi'nin çeşitli birimlerinde öğrenim gören ve Erzincan şehir merkezinde ikamet eden yaklaşık 18 bin öğrenci bulunmaktadır. Bu 18 bin öğrencinin tamamına anket uygulamak zor ve zaman alacağından örnekleme

yöntemine gidilmiştir. Örneklem yöntemi için olasılıklı örneklem yöntemlerinden basit tesadüfi örneklem yöntemi seçilmiştir.

Araştırmanın örnek kütlesi büyüklüğü için minimum düzeyde gerekli olan öğrenci sayısını belirlemek için,

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N - 1) + t^2pq}$$

formülü kullanılmıştır. Burada,

n= Örneklem oluşturulan minimum öğrenci sayısı (Örnek kütle),

N= Tüm öğrenci sayısı (Ana kütle),

d= Olayın gerçekleşme olasılığında karşılaşılabilecek örneklem hatası,

t= Anlamlılık düzeyi (t tablosuna göre bulunan teorik değer),

p=Olayın gerçekleşme olasılığı ve

q=Olayın gerçekleşmeme olasılığı (q=1-p)

biçiminde tanımlanır (Akman, 2018, s.52).

N=18000, p=0.5, q=0.5, %95 anlamlılık düzeyinde t tablo değeri 1,96 ve örneklem hatası %5 olmak üzere minimum örneklem büyüklüğü olan n değeri,

$$n = \frac{18000 * (1,96)^2 * 0,5 * 0,5}{(0,05)^2 * (18000 - 1) + (1,96)^2 * 0,5 * 0,5} = 376$$

olarak bulunur.

Araştırmanın örnek kütlesi büyüklüğü için minimum düzeyde gerekli olan öğrenci sayısını belirleyerek araştırma için 376 öğrencinin yeterli olduğu bulunmuştur.

Araştırma için olasılıklı örneklem yöntemlerinden basit tesadüfi örneklem yöntemi ile farklı birimlerde öğrenim gören 650 öğrenciye anket uygulanmıştır. Eksik doldurulmuş olan 14 anket değerlendirme dışı bırakılarak geriye kalan 636 anketle çalışma sürdürülmüştür. Minimum örneklem büyüklüğü (n=376) dikkate alındığında 636 anketin oldukça yeterli olduğu kabul edilebilir.

2.4. Araştırmanın Veri Toplama Yöntemi

Çalışmada veri toplama yöntemi olarak kullanılan anket, Parasuraman ve arkadaşları (1985) tarafından geliştirilen hizmet kalitesinin 10 boyutunu

araştırmalar sonucu 5 boyutta ele alan SERVQUAL hizmet kalitesi ölçüm modeli örnek alınarak uygulanmıştır.

SERVQUAL ölçeği dört kısımdan meydana gelmektedir.

•Ölçeğin birinci bölümünde üniversite öğrencilerinin mükemmel yiyecek içecek işletmeleriyle ilgili beklentilerini içeren 22 beklenti maddesini 5' li likert ölçeği üzerinden değerlendirilmeleri istenmektedir. Değerlendirme puanları ise şu şekilde yapılmıştır; *1: kesinlikle katılmıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum.*

•Ölçeğin ikinci bölümünde üniversite öğrencilerinin kalite boyutlarına göre verdikleri önem derecelerine göre toplam 100 puan olacak şekilde değerlendirmeleri istenmektedir.

•Ölçeğin üçüncü kısmında üniversite öğrencilerinin hizmet aldıkları yiyecek-içecek işletmelerine yönelik algılarını içeren 22 algı ifadesi bulunmakta olup aynı şekilde 5'li likert ölçeği üzerinden değerlendirmeleri istenmektedir. Değerlendirmeler aynı şekilde uygulanmıştır; *1: kesinlikle katılmıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum.*

•Ölçeğin dördüncü kısmında ise üniversite öğrencilerine ait bazı demografik sorular yer almaktadır.

Anket hazırlandıktan sonra 52 üniversite öğrencisi üzerinde pilot bir uygulama yapılarak, soruların anlaşılabilirliği ve güvenilirliği Cronbach Alpha kriteri kullanılarak ölçülmüştür. Pilot uygulama ile beklenen hizmet ile algılanan hizmetin güvenilirlik dereceleri sırasıyla 0,947 ve 0,945 bulunarak her iki ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu belirlenmiştir.

2.5. Güvenilirlik Analizi

Güvenilirlik analizi için kullanılan temel analiz Cronbach Alpha (α) değerinin bulunmasıdır. Alfa katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme kriterleri şu şekildedir (Filiz ve Çemrek; 2008, s.64):

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Bu araştırmada ölçeklerin içsel tutarlılıklarının ölçülmesi amacıyla alfa katsayısından yararlanılmış ve anketin beklenti ve algıdan oluşan iki ayrı bölümüne alfa testi uygulanarak güvenilirliği ölçülmüştür. Aynı zamanda araştırmada kullanılan SERVQUAL ölçeğinin "Fiziksel Varlıklar", "Güvenilirlik", "Heveslilik", "Güven", "Empati" boyutlarının her birine alfa testi ile uygulanarak güvenilirlikleri ölçülmüştür. Elde edilen sonuçlar Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2. Algı-Beklenti Ölçeklerinin ve Boyutların Güvenilirlik Analizi

Ölçek Bölümü	Değişken Sayısı	Cronbach' s Alfa Katsayısı
Beklentiler	22	0,924
Algılar	22	0,961
Boyutlar		
Fiziksel Varlıklar	4	0, 916
Güvenilirlik	5	0, 886
Heveslilik	4	0, 883
Güven	4	0, 887
Empati	5	0,898

Tablo 2' de görüldüğü gibi beklentiler ölçeğinin alfa katsayısı 0,924 iken, algılar ölçeğinin alfa katsayısı 0,961 olarak hesaplanmıştır. Bulunan alfa katsayıları, değerlendirme kriterlerine göre her iki ölçeğin de yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. SERVQUAL ölçeğinin "Fiziksel Varlıklar" boyutunun alfa katsayısı 0,916; "Güvenilirlik" boyutunun alfa katsayısı 0,886; " Heveslilik" boyutunun alfa katsayısı 0,883; "Güven" boyutunun alfa katsayısı 0,887; "Empati" boyutunun alfa katsayısı 0,898 olarak bulunmuştur. Bulunan alfa katsayıları, değerlendirme kriterlerine göre her bir boyutun yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.6. Değerlendirme ve Bulgular

Erzincan il merkezinde faaliyet gösteren yiyecek-içecek işletmelerinden hizmet alan üniversite öğrencilerinin algılanan hizmet kalitesini ölçmeye yönelik yapılan araştırmada 650 öğrenciye anket uygulaması yapılmıştır. Tam ve eksiksiz dolduran 636 öğrencinin anketi değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamında Spss 22 paket programı ile analiz edilmiştir.

Verilerin analizinde katılımcıların; cinsiyet, sınıf düzeyleri, öğretim türü, yaş aralığı, gelir aralığı ve kaldıkları yer hakkındaki görüşlerini değerlendirmek amacıyla demografik özelliklerine, üniversite öğrencilerinin yiyecek-içecek işletmelerinden algılarına ait bulgularını değerlendirmek amacıyla yüzde ve frekans analizlerine bakılmıştır.

2.6.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Çalışmanın bu kısmında katılımcıların; cinsiyeti, sınıf aralığı, öğretim türü, yaş aralığı, aylık geliri, kaldığı yere ilişkin bilgiler sunulmuştur. Bu bilgiler Tablo 3' de gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		Frekans Toplam	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	383	60,02
	Erkek	253	39,8
Sınıf Düzeyleri	1	90	14,2
	2	146	23,0
	3	226	35,4
	4	174	27,4
Öğretim Türü	Birinci Öğretim	534	84
	İkinci Öğretim	102	16
Yaş Aralığı	19 ve altı	37	5,8
	20-21	306	48,1
	22-23	226	35,5
	24 ve üzeri	67	10,5
Gelir Aralığı	500 TL ve altı	279	43,9
	501-700	194	30,5
	701-900	69	10,8
	901-1100	33	5,2
	1101-1300	19	3,0
	1301-1500	16	2,5
	1501-1700	8	1,3
	1700' den fazla	18	2,8
Kaldıkları Yer	Devlet Yurdu	327	51,4
	Özel Yurt	56	8,8
	Ev	172	27,0
	Ailemle-	81	12,7
	Akrabamla		

Tablo 3' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun (% 60,2) kadın olduğu görülmektedir. Katılımcıların sınıf düzeyi incelendiğinde en yüksek katılımın (% 35,4) 3. Sınıf öğrencileri olduğu görülmektedir. Üst sınıf öğrencilerinin katılımının yüksek olması yiyecek- içecek işletmelerinden daha fazla yararlandıkları düşünüldüğünde, değerlendirme açısından daha sağlıklıdır. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim türüne göre değerlendirildiğinde % 84 gibi yüksek bir katılım ile birinci öğretimde okuyanların olduğu görülmektedir. İkinci öğretimdeki oranın düşük olmasının nedeni birçok fakültede ikinci öğretim türünün bulunmaması ve bazı fakültelerde ikinci öğretimin kapatılmasından

kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin yaş aralığı incelendiğinde en yüksek yaş aralığı %50 ile 20 – 21 yaş grubudur. Üniversite öğrencilerinin yaş aralıklarının birbirine yakın olması beklenen bir durumdur. Araştırmaya katılanların gelir durumu incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun (yaklaşık % 74' ü) 500 – 700 TL gelir aralığında olduğu görülmektedir. Gelir dağılımının düşük olan kümede yığıldığı görülmektedir. Öğrencilerin kaldıkları yerler incelendiğinde yarıdan fazlasının başka şehirden gelen ve ailesi bu şehirde ikamet etmeyen öğrencilerden olduğu görülmüştür.

2.6.2. Öğrencilerin Beklentileri ve Algıları İle İlgili Bulgular

Bu başlık altında üniversite öğrencilerinin yiyecek içecek işletmelerinden beklentileri ve algıları sorularak sonuçlar değerlendirmeye alınmıştır. Tablo 4' de sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Beklentileri ve Algıları İle İlgili Bulgular

Soru Önermesi	BEKLENTİLER			ALGILAR		
	N	Ortalama	Std. Sapma	N	Ortalama	Std. Sapma
1	636	4,16	1,060	636	2,83	1,124
2	636	4,36	0,937	636	2,82	1,064
3	636	4,47	0,816	636	3,09	1,061
4	636	4,31	0,855	636	2,89	1,081
5	636	4,55	0,720	636	2,88	1,129
6	636	4,53	0,757	636	2,92	1,156
7	636	4,21	0,901	636	3,06	1,085
8	636	4,40	0,789	636	2,98	1,103
9	636	4,40	0,735	636	2,92	1,071
10	636	4,26	0,869	636	2,79	1,147
11	636	4,34	0,817	636	3,00	1,104
12	636	4,42	0,794	636	2,89	1,115
13	636	4,12	0,928	636	3,01	1,097
14	636	4,47	0,784	636	2,96	1,099
15	636	4,50	0,748	636	3,06	1,105
16	636	4,50	0,768	636	3,16	1,099
17	636	4,14	0,958	636	2,82	1,138
18	636	4,03	0,939	636	2,78	1,141
19	636	4,08	0,981	636	2,90	1,198
20	636	3,74	1,134	636	2,71	1,137
21	636	3,67	1,144	636	2,59	1,121
22	636	3,84	1,077	636	2,78	1,168
Genel Ortalama		4,25			2,90	

Tablo 4' de görüldüğü gibi, üniversite öğrencilerinin beklentilerine verdikleri puanların genel ortalaması 4,25 olarak bulunmuştur. Bu ortalama ile öğrenci beklentilerinin yüksek olduğu görülmektedir. En yüksek

beklentiye sahip 5 ifade ve ortalamaları sırasıyla şunlardır: Öğrenciler tarafından özellikle mükemmel yiyecek-içecek işletmelerinin verdikleri sözü zamanında yerine getirmeleri gerekir (4,55), mükemmel yiyecek-içecek işletmeleri müşterilerinin bir problemi olduğunda çözmek için samimi bir ilgi göstermeleri gerekir (4,53), mükemmel yiyecek içecek işletmelerinden hizmet alan müşteriler kendilerini güvende hissetmeleri gerekir (4,40), mükemmel yiyecek içecek işletme çalışanları sürekli olarak müşterilere karşı saygılı olmalıdır (4,50) ve mükemmel yiyecek içecek çalışanları düzgün görünüşlü olmalıdır (4,47) ifadelerinin daha gerekli olduğu düşünülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin algı değişikliklerine verdikleri puanların genel ortalaması 2,90 olarak hesaplanmıştır. Görüldüğü üzere öğrencilerin Erzincan'daki yiyecek-içecek işletmelerinden algıladıkları hizmetin düşük olduğu söylenebilir. Öğrenciler tarafından özellikle, Erzincan' daki yiyecek-içecek işletmelerinin müşterilerin menfaatlerini her şeyin üstünde tutar (2,59), Erzincan' daki yiyecek-içecek işletmelerinin her müşteriye kişisel ilgi gösterebilecek çalışanları vardır (2,71), Erzincan' daki yiyecek-içecek işletmelerinin müşterilerin özel isteklerini anlar (2,78), Erzincan' daki yiyecek-içecek işletme çalışanlarının müşterilerle tek tek ilgilenir (2,78), Erzincan' daki yiyecek-içecek işletme çalışanlarının hizmetlerin tam olarak ne zaman verileceğini konuklarına söyler (2,79) ifadelerine en az puan verdikleri görülmektedir.

2.6.3. SERVQUAL Puanları

SERVQUAL puanı, öğrencilerin ölçekteki beklenti ve algı ifadelerine verdikleri puanların farkından oluşmaktadır.

$$\text{SERVQUAL Puanı (SQ)} = \text{Algı Puanı (P)} - \text{Beklenti Puanı (E)}$$

Bu formüle göre SERVQUAL puanları öncelikle sorular için, daha sonra da boyutlar için hesaplanmaktadır. Tüm boyutların SERVQUAL puanları ortalaması ise toplam hizmet kalitesi puanını ortaya çıkarmaktadır. Bu şekilde hesaplanan toplam hizmet kalitesi puanı Eşit Ağırlıklı SERVQUAL puanı olarak adlandırılmaktadır. Genel hizmet kalitesini ölçmek amacıyla kullanılan ağırlıklandırılmış SERVQUAL puanı ise öğrencilerin hizmet kalitesi boyutlarına önem düzeyine göre verdikleri puanların Eşit Ağırlıklı SERVQUAL puanıyla çarpılması sonucu elde edilmektedir (Türkel, 2017, s.83). Buradan hareketle SERVQUAL puanının pozitif çıkması öğrenci algılarının beklenenden fazla olduğu anlamına gelmektedir. Yani öğrencilerin hizmet aldıkları yiyecek-içecek işletmelerine yönelik hizmet kalite algılarının oldukça yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Negatif çıkması ise öğrenci beklentilerinin karşılanmadığı ve yiyecek içecek işletmelerinden aldıkları

hizmetin bekleneni karşılamadığı, hizmet kalitesinin oldukça düşük olduğu anlamına gelmektedir. SERVQUAL puanının sıfır olması ise algı ve beklentinin eşit olarak hizmet kalitesinin tatmin edici düzeyde olduğu anlamına gelmektedir.

Yiyecek-içecek işletmelerinde algılanan hizmet kalitesini değerlendirmede negatif ve pozitif puanların derecesi de önem taşımaktadır. SERVQUAL puanının +4' e yakın olması öğrenci beklentilerinin yüksek derecede karşılandığı anlamına gelirken -4' e yakın olması ise öğrenci beklentilerinin karşılanmadığı anlamına gelmektedir (Devebakan ve Aksaraylı, 2003, s.47). Tablo 5' de algılanan ile beklenen hizmet kalitesinin SERVQUAL puan ortalamaları gösterilmektedir.

Tablo 5. İfadelerin SERVQUAL Puanları

KALİTE BOYUTLARI	Önerme Puan Farkı	Ortalama	Standart Sapma
Fiziksel Varlıklar	P1 – E1	-1.3302	1,52804
	P2 – E2	-1,5456	1,35256
	P3 – E3	-1,3852	1,31174
	P4 – E4	-1,4182	1,37053
Güvenilirlik	P5 – E5	-1,6714	1,33654
	P6 – E6	-1,6116	1,40588
	P7 – E7	-1,1541	1,40017
	P8 – E8	-1,4214	1,34403
	P9 – E9	-1,4843	1,30344
Heveslilik	P10 – E10	-1,4701	1,41223
	P11 – E11	-1,3475	1,39753
	P12 – E12	-1,5204	1,37854
	P13 – E13	-1,1159	1,43365
Güven	P14 – E14	-1,5031	1,34164
	P15 – E15	-1,445	1,32158
	P16 – E16	-1,3381	1,35642
	P17 – E17	-1,3208	1,39660
Empati	P18 – E18	-1,2484	1,35434
	P19 – E19	-1,1730	1,47684
	P20 – E20	-1,0283	1,49197
	P21 – E21	-1,0708	1,51830
	P22 – E22	-1,0597	1,45252

Tablo 5'e bakıldığında ortalamaların hepsinin negatif olduğu görülmektedir. Bu durum üniversite öğrencilerinin yiyecek-içecek işletmelerinden beklentilerinin karşılanmadığı anlamına gelmektedir. 0'a daha yakın değerlerin algılanan hizmet kalitesi düzeyinin en yüksek olduğu ifadeleri gösterirken; 0'a uzak olan değerlerin de algılanan hizmet kalitesinin

düşük olduğu ifadeleri göstermektedir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin hizmet kalitesine yönelik algılarının en yüksek (-1,0283) olduğu boyutun ‘‘empati’’ boyutu olduğu görülmektedir. Öğrenci algısının en düşük olduğu (-1,6714) boyutun da ‘‘güvenilirlik’’ boyutu olduğu görülmektedir.

Boyutlar bazında SERVQUAL puanları hesaplanmak istendiğinde, her müşteri açısından ölçeğin algı (P) ve beklenti maddelerinin (E) birbiriyle farkları alınarak toplanır, bu fark toplamları her bir hizmet kalitesi boyutunu oluşturan madde sayısına bölünür. Bu şekilde her bir katılımcı için boyut bazında kalite puanı bulunur. Her bir hizmet kalitesi boyutunun toplam SERVQUAL puanının hesaplanması için, her bir katılımcı için hesaplanan skorlar toplanır ve katılımcı sayısına (N) bölünür. Bu şekilde bulunan ortalamalar boyut bazında SERVQUAL puanıdır (Yeşilyurt, 2011, s.82). Boyutlar bazında SERVQUAL puanlarının hesaplanma şekli aşağıdaki gibidir:

SQ1 = Fiziksel Varlıklar Boyutuna Yönelik SERVQUAL Puanı

$$SQ1 = [(P1 - E1) + (P2 - E2) + (P3 - E3) + (P4 - E4)] / 4$$

SQ2 = Güvenilirlik Boyutuna Yönelik SERVQUAL Puanı

$$SQ2 = [(P5 - E5) + (P6 - E6) + (P7 - E7) + (P8 - E8) + (P9 - E9)] / 5$$

SQ3 = Karşılık Verme (Heveslilik) Boyutuna Yönelik SERVQUAL Puanı

$$SQ3 = [(P10 - E10) + (P11 - E11) + (P12 - E12) + (P13 - E13)] / 4$$

SQ4 = Güven Boyutuna Yönelik SERVQUAL Puanı

$$SQ4 = [(P14 - E14) + (P15 - E15) + (P16 - E16) + (P17 - E17)] / 4$$

SQ5 = Empati Boyutuna Yönelik SERVQUAL Puanı

$$SQ5 = [(P18 - E18) + (P19 - E19) + (P20 - E20) + (P21 - E21) + (P22 - E22)] / 5$$

Eşit ağırlıklı veya ağırlıklandırılmamış SERVQUAL puanı, önceden hesaplanmış olan kalite boyutları puanlarının toplanıp 5’ e bölünmesiyle elde edilmektedir. Bu puanın hesaplanmasında üniversite öğrencilerinin kalite boyutlarına 100 puan üzerinden verdikleri puanlar işleme alınmamıştır.

SQ1 = Fiziksel Varlıklar Boyutunun SERVQUAL Puanı

SQ2 = Güvenilirlik Boyutunun SERVQUAL Puanı

SQ3 = Heveslilik Boyutunun SERVQUAL Puanı

SQ4 = Güven Boyutunun SERVQUAL Puanı

SQ5 = Empati Boyutunun SERVQUAL Puanı

$$SQE = (SQ1 + SQ2 + SQ3 + SQ4 + SQ5) / 5$$

Hizmet kalitesi boyutları bazında hesaplanan SERVQUAL puanları ile Eşit Ağırlıklı SERVQUAL Puanları Tablo 6’ da gösterilmiştir.

Tablo 6. Boyutlar Bazında Hesaplanan Ortalama SERVQUAL Puanları ve Eşit Ağırlıklı SERVQUAL Puanı

	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma
Fiziksel Varlıklar	-4,00	3,00	-1,4198	1,18307
Güvenilirlik	-4,00	2,40	-1,4686	1,10430
Heveslilik	-4,00	2,00	-1,3635	1,12500
Güven	-4,00	3,00	-1,4017	1,15585
Empati	-4,00	2,40	-1,1160	1,18630
Eşit Ağırlıklı SERVQUAL Puanı	-4,00	2,12	-1,3539	0,99249

Tablo 6’ da görüldüğü gibi boyutlar bazında ortalama puanları incelendiğinde tamamının negatif değer aldığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin yiyecek-içecek işletmelerinden bekledikleri hizmeti algılayamadıkları anlamına gelebilir. Üniversite öğrencilerinin hizmet kalitesine yönelik algılarının en yüksek olduğu (-1,1160) boyutun ‘‘empati’’ boyutu olduğu görülmektedir. Bu boyutu sırasıyla heveslilik, güven, fiziksel varlıklar ve güvenilirlik takip etmektedir. Eşit ağırlıklı SERVQUAL puanı -1,3539 olarak bulunmuştur. Boyutlar bazında olduğu gibi Eşit Ağırlıklı SERVQUAL puanının negatif değer çıkması yiyecek-içecek işletmelerinin genel hizmet kalitesi açısından da öğrenci beklentilerini karşılayamadığı anlamına gelebilir. Eşit ağırlıklı SERVQUAL puanı bulunduktan sonra araştırmada kullanılan anketin ikinci bölümünde bulunan puanlama bölümünden elde edilen verilerle hizmet kalitesinin boyutlarının önem dereceleri tespit edilerek Tablo 7’ de gösterilmiştir.

Tablo 7. Hizmet Kalitesi Boyutlarının Önem Dereceleri

	Min.	Max.	Ortalama	Std. Sapma
Fiziksel Varlıklar	5,00	61,00	22,0157	7,01986
Güvenilirlik	0,00	63,00	20,2374	5,71297
Heveslilik	0,00	69,00	19,5330	5,73761
Güven	0,00	53,00	19,6321	5,91806
Empati	0,00	42,00	18,6730	5,44550

Tablo 7’ ye göre araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin ‘‘fiziksel varlıklar’’ boyutuna 22,0157, ‘‘güvenilirlik’’ boyutuna 20,2374, ‘‘heveslilik’’ boyutuna 19,5330, ‘‘güven’’ boyutuna 19,6321, ‘‘empati’’ boyutuna 18,6730 puan verdikleri görülmektedir. Bu değerler SERVQUAL puanlarının ağırlıklandırılmasında kullanılmaktadır.

Ağırlıklı SERVQUAL puanının hesaplanması için öncelikle öğrencilerin her bir boyuta verdikleri puanların 100’ e oranlanmasıyla k

değerleri bulunur. Bulunan k değerleri ilgili boyutun SERVQUAL puanı ile çarpılır ve hepsi toplanarak 5' e bölünür. Ağırlıklı SERVQUAL puanı formülü aşağıdaki gibi gösterilmiştir (Özgül ve Devebakan, 2005, s.102);

$$SQA = [(SQ1 * k1) + (SQ2 * k2) + (SQ3 * k3) + (SQ4 * k4) + (SQ5 * k5)] / 5$$

(k = Öğrencilerin her bir boyuta verdiği puanın 100'e oranlanması ile elde edilen hizmet kalitesi boyutuna ait ağırlık katsayısı)

Söz konusu formüle göre boyutlar bazında hesaplanan ağırlıklı SERVQUAL puanı Tablo 8' de gösterilmiştir.

Tablo 8. Boyutlar Bazında Hesaplanan Ağırlıklı SERVQUAL Puanları

	Min.	Max.	Ortalama	Std. Sapma
Fiziksel Varlıklar	-1,76	0,60	-0,3193	0,30596
Güvenilirlik	-2,52	0,50	-0,3007	0,27473
Heveslilik	-1,75	0,86	-0,2583	0,23589
Güven	-1,76	0,60	-0,2655	0,24626
Empati	-1,32	0,44	-0,2010	0,23877
Ağırlıklı SERVQUAL Skoru	-0,80	0,42	-0,2690	0,19853

Tablo 8' e görüldüğü gibi boyutlar bazında hesaplanan Ağırlıklı SERVQUAL puanlarının hepsinin negatif olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin yiyecek-içecek işletmelerinden beklentilerinin karşılanmadığı anlamına gelebilir. Öğrencilerin hizmet kalitesine yönelik algılarının en yüksek -0,2010 ortalama ile empati boyutunda olduğu söylenebilir. Öğrencilerin kalite algısının en düşük olduğu boyut -0,3193 ortalama ile fiziksel varlıklar boyutu olduğu görülmektedir.

Ağırlıklı SERVQUAL puanı -0,2690'dır. Ağırlıklı SERVQUAL puanının negatif değer alması, Erzincan il merkezindeki yiyecek-içecek işletmelerinin genel hizmet kalitesi açısından öğrencilerin beklentilerini karşılayamadığı anlamına gelebilir.

2.6.4. Bağımsız Değişkenlere Göre SERVQUAL Puanlarının Değerlendirilmesi

Demografik faktörler açısından SERVQUAL puanlarını değerlendirirken uygulanan T- testi ve Varyans analizi bulguları Tablo 9' da gösterilmiştir.

Tablo 9. Bağımsız Değişkenler İçin SERVQUAL Puanları

Değişken	Boyutlar	Test Değerleri	P
Cinsiyet	Fiziksel Varlıklar	-1,833	0,067
	Güvenilirlik	-1,774	0,076
	Heveslilik	-2,037	0,042*
	Güven	-0,500	0,617
	Empati	-1,515	0,130
Sınıf Değişkeni	Fiziksel Varlıklar	1,033	0,377
	Güvenilirlik	1,477	0,220
	Heveslilik	0,922	0,430
	Güven	0,431	0,731
	Empati	3,305	0,020*
Öğretim Türü	Fiziksel Varlıklar	0,245	0,807
	Güvenilirlik	-0,939	0,348
	Heveslilik	0,034	0,973
	Güven	0,750	0,454
	Empati	1,145	0,253
Yaş	Fiziksel Varlıklar	2,834	0,038*
	Güvenilirlik	0,917	0,432
	Heveslilik	1,044	0,373
	Güven	2,400	0,067
	Empati	1,408	0,239
Aylık Gelir	Fiziksel Varlıklar	2,371	0,021*
	Güvenilirlik	2,689	0,009*
	Heveslilik	3,447	0,001*
	Güven	3,328	0,002*
	Empati	2,137	0,038*
Kaldıkları Yer	Fiziksel Varlıklar	1,612	0,185
	Güvenilirlik	1,435	0,232
	Heveslilik	0,448	0,719
	Güven	1,409	0,239
	Empati	2,041	0,107

*p<0,05

- Üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre SERVQUAL puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi uygulanmıştır. T-testi sonucunda ‘‘Heveslilik’’ (SQ3) boyutu bakımından öğrencilerin cinsiyetleri arasında (0,05 anlamlılık düzeyinde) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Farklar incelendiğinde, erkek öğrenciler (-1,2520) hizmet aldıkları yiyecek içecek işletmelerinden kadın öğrencilere (-1,4371) göre daha fazla memnundurlar. Bu durumda erkek öğrencilerin algıladıkları hizmet kalitesinin kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. ‘‘Heveslilik’’ dışındaki diğer boyutlar için bulunan farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Yani bu boyutlar için kadın ve erkek

öğrencilerin hizmet kalitesine yönelik algılarında bir farklılık olmadığı söylenebilir.

- Farklı sınıf düzeylerinde (1. sınıf, 2. Sınıf, 3. Sınıf, 4. Sınıf) bulunan üniversite öğrencilerin SQ1 ‘‘Fiziksel Varlıklar’’, SQ2 ‘‘Güvenilirlik’’, SQ3 ‘‘Heveslilik’’, SQ4 ‘‘Güven’’ (0,05 anlamlılık düzeyinde) anlamlı bir farklılık bulunmazken, SQ5 ‘‘Empati’’ boyutunun ($p=0,020<0,05$) SERVQUAL puanına yönelik (0,05 anlamlılık düzeyinde) anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi sınıf düzeylerinde olduğunu tespit etmek için yapılan çoklu karşılaştırma testine göre 3. ve 4. sınıflar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Empati boyutunun SERVQUAL skoruna yönelik algılanan hizmet kalitesinin 3. sınıftaki öğrencilerde 4. sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun, 4. sınıfta okuyan öğrencilerin Erzincan ilinde daha fazla bulunarak tecrübelerinin daha fazla olması sebebiyle hizmet aldıkları yiyecek-içecek işletmelerinden beklentilerinin algıladıklarından daha yüksek olmasından kaynaklı olabileceği söylenebilir.
- Öğretim türü değişkeni bakımından hizmet kalitesi boyutlarının hiçbirinde 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Yani birinci öğretim ve ikinci öğretim öğrencilerinin hizmet kalitesine yönelik algıları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.
- SERVQUAL puanları için değişik yaş gruplarında bulunan üniversite öğrencilerinin ‘‘Güvenilirlik’’, ‘‘Heveslilik’’, ‘‘Güven’’, ‘‘Empati’’, boyutları açısından (%5 anlamlılık düzeyinde) anlamlı bir farklılık bulunmazken, ‘‘Fiziksel Özellikler’’ boyutunun SERVQUAL puanına yönelik ($p=0,038<0,05$) %5 anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi yaş gruplarında olduğunu tespit edebilmek için yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre ‘‘Fiziksel Özellik’’ boyutunda, 20-21 yaş ile 22-23 yaş arasında, 22-23 yaş ile 24 ve üzeri yaş arasında %5 önem seviyesinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.
- Aylık gelir açısından SERVQUAL puanlarının değişip değişmediğini tespit etmek için yapılan varyans analizi sonucunda ‘‘Fiziksel Özellikler’’, ‘‘Güvenilirlik’’, ‘‘Heveslilik’’, ‘‘Güven’’, ‘‘Empati’’, boyutları açısından %5 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi gelir düzeylerinde olduğunu tespit edebilmek için çoklu karşılaştırma testlerinden faydalanılmıştır.

Yapılan çoklu karşılaştırma testine göre ‘‘Fiziksel Özellikler’’ boyutu açısından 1101-1300 TL gelire sahip öğrenciler ile 500 TL’ den az, 501-700 TL, 701-900 TL gelire sahip öğrenciler arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. ‘‘Güvenilirlik’’ boyutu açısından 1101-1300 TL gelire sahip öğrenciler ile 500 TL’ den az ve 501-700 TL gelire sahip öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. ‘‘Heveslilik’’ boyutu açısından 1101-1300 TL gelire sahip öğrenciler ile 500’den az 501-700 TL, 701-900 TL gelire sahip öğrenciler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. ‘‘Güven’’ boyutu açısından 501-700 TL gelire sahip olan öğrenciler ile 1101-1300 TL gelire sahip öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. ‘‘Empati’’ boyutu açısından 1101-1300 TL gelire sahip öğrenciler ile 501-700 ve 701-900 TL gelire sahip öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bilgilere göre öğrencilerin gelirleri yükseldikçe tüm boyutların SERVQUAL puanlarına göre Erzincan’da faaliyet gösteren yiyecek-içecek işletmelerinden algıladıkları hizmet kalitesinin düşük olduğunu dolayısıyla işletmelerden belediklerini algılayamadıkları söylenebilir.

- Üniversite öğrencilerinin kaldıkları yer açısından SERVQUAL puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için uygulanan tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre ‘‘Fiziksel Özellikler’’, ‘‘Güvenilirlik’’, ‘‘Heveslilik’’, ‘‘Güven’’, ‘‘Empati’’ boyutları açısından %5 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Küreselleşen dünyada, rekabetin artması ve teknolojinin gelişmesiyle beraber müşterilerin işletmelerden istek ve arzuları da farklılaşmıştır. Sürekli değişen pazar koşullarında müşteri beklentilerini karşılamak ve müşterilerin aldıkları hizmetten algıladıkları kaliteyi yüksek tutmak rakip işletmelere karşı rekabet avantajını sağlamak açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle işletmeler değişik stratejiler belirleyerek, tüketiciler için alışılmışın dışında hizmetler sunarak var oluşlarını kabul ettirmek durumundadırlar. Bu duruma uyum sağlayan işletmeler müşteri profilini de sürekli genişletmektedirler.

Hizmet kalitesi, müşterinin hizmeti satın almadan önce beklentileriyle satın aldıktan sonra algıladıkları memnuniyet derecesini ifade etmektedir. Eğer algılanan hizmet beklenen hizmetten fazla ise algılanan hizmet kalitesinin oldukça yüksek olduğu; müşteri tarafından algılanan hizmetin

beklenen hizmetten düşük olduğunda algılanan hizmet kalitesinin düşük olduğu söylenebilir.

Bu makalede Erzincan’ da faaliyet gösteren yiyecek-içecek işletmelerinden hizmet alan üniversite öğrencilerinin SERVQUAL ölçeği kullanılarak algılanan hizmet kalitesi düzeyleri ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarında, öğrencilerin bakış açısı ile hizmet kalitesi boyutlarından hangisinin en önemli hangisinin daha az önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise; Erzincan’ da faaliyet gösteren yiyecek-içecek işletmelerinde algılanan hizmet kalitesi düzeylerinin bağımsız değişkenler açısından değişiklik gösterdiğinin tespit edilmesidir.

Araştırmada Erzincan il merkezinde faaliyet gösteren yiyecek-içecek işletmelerinden hizmet alan üniversite öğrencilerinin algılama puanlarının ortalaması 2,90 ve beklenti puanlarının ortalaması 4,25 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar öğrencilerin yiyecek-içecek işletmelerinden beklentilerinin, algılarından yüksek olduğu dolayısıyla beklentilerini algılayamadıkları anlamına gelebilir.

Araştırmada Erzincan’ da faaliyet gösteren yiyecek-içecek işletmelerinin boyutlar bazında Eşit Ağırlıklı ve Ağırlıklı SERVQUAL puanlarının negatif değerler aldığı belirlenmiştir. Bu değerlerin negatif çıkması, öğrencilerin hizmet aldıkları yiyecek-içecek işletmelerinin genel hizmet kalitesinin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Eşit Ağırlıklı ve Ağırlıklı SERVQUAL puanlarını işletmeler zaman zaman takip ederek işletmelerin genel hizmet kalitesini görebilirler. Genel hizmet kalitesinin düşük olduğu durumlarda eksiklikleri görerek bunları giderebilmek için yeni stratejiler geliştirerek önlemler alabilirler. Eksikliklerin giderilmesiyle müşteri beklentilerinin karşılanması veya aşılması yönünde rekabet avantajı sağlayabilirler.

Araştırmada bulunan puanlama bölümünden elde edilen verilerle hizmet kalitesinin boyutlarının önem dereceleri tespit edilerek öğrencilerin en yüksek önem verdikleri boyutun ‘‘Fiziksel Özellikler’’ boyutu olduğu görülmüştür. Bu boyutu sırasıyla ‘‘Güvenilirlik’’, ‘‘Heveslilik’’, ‘‘Güven’’ ve ‘‘Empati’’ boyutları takip etmektedir. Öğrenciler yemek yedikleri ortama, çalışanların dış görünüşüne, hizmete eşlik eden araç ve gereçlerin görseelliğine daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Yiyecek-içecek işletmelerinin fiziksel görünümü ve görseelliği daha cazip hale getirilmesi ve araç-gereçlerin işletme yöneticileri tarafından çekiciliğinin artırılması öğrencilerin kalite algısını yükseltebilir.

Yapılan anket sonucunda elde edilen diğer önemli bir bulgu da, algılanan hizmet kalitesi düzeylerinin bağımsız değişkenler açısından nasıl değiştiğinin belirlenmesidir. Veri sonuçlarına göre araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre SERVQUAL puanları incelendiğinde hizmet kalitesi algılarının heveslilik boyutunda farklılık gösterdiği bulunarak erkek öğrencilerin hizmet kalitesini daha yüksek algıladıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin sınıf düzeylerine göre empati boyutunda farklılık bulunarak yiyecek-içecek işletmelerinden aldıkları hizmeti 3. sınıfta ki öğrencilerin 4. sınıfta ki öğrencilere göre daha kaliteli algıladıkları tespit edilmiştir. Üst sınıfların Erzincan il merkezinde faaliyet gösteren yiyecek-içecek işletmelerinden daha fazla hizmet alarak tecrübelerinin artmasıyla beraber beklentilerinin de alt sınıflara göre daha yüksek olduğu dolayısıyla algıladıkları hizmet kalitesi düzeyinin düştüğü söylenebilir. Öğretim türü bakımından birinci öğretimde okuyan ve ikinci öğretimde okuyan öğrencilerin hizmet kalitesine yönelik algıları arasında herhangi bir farklılığa rastlanılmamıştır. Yaş gruplarına göre incelendiğinde öğrencilerin hizmet kalitesine yönelik algılarında fiziksel özellikler boyutunda anlamlı bir farklılık bulunup 22-23 yaş grubundaki öğrencilerin sunulan hizmeti daha kaliteli algıladıkları görülmektedir. Farklı gelir düzeylerinde bulunan üniversite öğrencilerinin hizmet kalitesine yönelik tüm boyutlarda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuç beklenen bir durum olarak yorumlanabilir. Öğrencilerin gelirleri yükseldikçe kendilerine sunulan hizmeti daha az kaliteli algıladıkları görülmektedir. Yüksek gelire hitap edecek şekilde işletmelerde eksiklikler giderilerek kaliteye olan düşük algıyı ortadan kaldırmaya çalışılabilir. Farklı yerlerde kalan öğrencilerin hizmet kalitesine yönelik algıları arasında herhangi bir farklılığa rastlanılmamıştır. Öğrencilerin kaldıkları yere göre farklılık olmadığı dolayısıyla işletme yöneticilerinin bu konuda çabalayarak gereksiz harcama yapmak yerine farklılık yaratan diğer bağımsız değişkenler üzerinde eksiklikleri kapatmak daha faydalı olduğu kabul edilebilir.

Bu çalışma çeşitli sektörlerde uygulanan SERVQUAL ölçeği bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Can (2016) tarafından yapılan araştırmada, beklenen hizmetin algılanan hizmetten yüksek olduğu tespit edilerek öğrencilerin hizmet aldıkları kütüphaneye yönelik hizmet kalitesini düşük algıladığı kanaatine varılmıştır. Filiz (2011) yapmış olduğu araştırmasında SERVQUAL yöntemiyle öğrencilerin yurt işletmesinden aldığı hizmet kalitesini incelemiştir ve araştırma sonucunda öğrencilerin algıları ile beklentileri arasında anlamlı bir farklılık tespit ederek öğrencilerin

algılarının beklentilerin altında olduğu sonucuna varmıştır. Özgül ve Devebakan (2005) tarafından yapılan çalışmada, iki üniversite için SERVQUAL ölçeği ile algılanan hizmet kalitesinin ölçülmesine yönelik karşılaştırmalı bir araştırma yapılarak benzer şekilde her iki bölüm öğrencilerinin de üniversitelerinden aldıkları hizmetin beklentilerini karşılamadığı sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde Giritlioğlu (2012) yapmış olduğu araştırmasında, termal otellerde yiyecek-içecek bölümlerinin müşteri ve iş görenlerin hizmet kalitesi üzerine beklenti ve algılarını inceleyerek müşteri beklentilerini müşteri algılarından daha yüksek bularak ortaya eksi bir fark çıkarmıştır. Dolayısıyla çalışmamızda olduğu gibi sunulan hizmetin müşterilerin beklentilerini karşılamadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada da öğrenci beklentilerinin algılarından yüksek çıkmasıyla hizmet kalitesinin düşük olması sonucuna varılarak literatürdeki sonuçları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Hizmet kalitesini yükseltmenin yollarından birisi, çalışanların iyi seçilmesinden geçmektedir. İletişim becerileri kuvvetli, gerekli bilgi ve uzmanlığa sahip olmaları için çalışanların sürekli eğitimine önem verilmelidir. Çalışanların eğitimi özellikle öğrencilerle iletişim konusu kapsamında olması hizmet kalitesini yükseltebilir. İşletmelerin fiziki yapılarında ve hizmete eşlik eden araç-gereçlerin çekiciliği üniversite öğrencilerine hitap edecek şekilde dizayn edilmesi öğrencilerin aldıkları hizmetten algılarını yükseltebilir.

Bu çalışma Erzincan’ da faaliyet gösteren yiyecek-içecek işletmelerinin geneli esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Farklı şehirlerde faaliyet gösteren yiyecek-içecek işletmelerinin hizmet kalitesinin belirlenmesi araştırmacılara sunulacak bir araştırma sonucudur. Konu ile daha sonra yapılacak çalışmalarda önceden belirlenmiş yiyecek-içecek işletmelerinin SERVQUAL puanlarının birbirleriyle karşılaştırılması işletmeler açısından faydalı sonuçlar verecektir.

Kaynakça

- Aytaç, Ayşe İpek, ‘‘Hizmet Kalitesinin Servqual Modeli ile Ölçülmesi ve Eğitim Sektöründe Bir Uygulama’’, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2015.
- Başar, Fatma, ‘‘Algılanan Hizmet Kalitesi ile Davranışsal Niyet İlişkisinde Müşteri Memnuniyetinin Rolü: Kış Koridorunda Bir Uygulama’’, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2017.
- Biçici, Fırat ve Hançer, Murat, ‘‘Kuşadası ve Didim’ deki Üniversite Öğrencilerinin Yiyecek İçecek İşletmelerinde Sunulan Hizmetlerle

- İlgili Beklentileri ve Bu Hizmetlerin Kalite Ölçümü”, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 10, Sayı:3, 2008.
- Can, Polat, “Hizmet Kalitesinin Servqual Ölçeği İle Ölçülmesi: Uşak Üniversitesi Merkez Kütüphanesi Üzerine Bir Araştırma”, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:6, Sayı:1, 2016.
- Çatı, Kahraman ve Baydaş, Abdulvahap, “Hizmet Pazarlaması ve Hizmet Kalitesi”, Asil Yayın Dağıtım LTD. ŞTİ., Ankara, 2008.
- Çatı, Kahraman ve Yıldız, Selami, “Şehirlerarası Otobüs İşletmelerinde Hizmet Kalitesinin Ölçülmesi ve Bir Uygulama”, H.Ü. İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt: 23, Sayı:2, 2005.
- Çiçek, Recep ve Doğan, İsmail Can, “Müşteri Memnuniyetinin Artırılmasında Hizmet Kalitesinin Ölçülmesine Yönelik Bir Araştırma: Niğde İli Örneği”, Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi, Cilt: 11, Sayı:1, 2009.
- Devebakan, Nevzat ve Aksaraylı, Mehmet, “Sağlık İşletmelerinde Algılanan Hizmet Kalitesinin Ölçümünde Servqual Skorlarının Kullanımı ve Özel Altınordu Hastanesi Uygulaması”, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:5, S.1, 2003.
- Devebakan, Nevzat, “Sağlık İşletmelerinde Kalite ve Algılanan Hizmet Kalitesinin Ölçülmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2001.
- Durukan, Banu ve İkiz Kopucugil, Aysun, “Denetim Kalitesi, Kalite ve Hizmet Kalitesine İlişkin Modeller: Kavramsal Çerçeve”, İSMMMÖ Yayın Organı Mali Çözüm Dergisi, Sayı:82, 2007.
- Eleren, Ali, Bektaş, Çetin ve Görmüş, A. Şahin, “Hizmet Sektöründe Hizmet Kalitesinin Servqual Yöntemi İle Ölçülmesi ve Hazır Yemek İşletmesinde Bir Uygulama”, Finans, Politik ve Ekonomik Yorumlar Dergisi, C:44, Sayı:514, 2007.
- Eroğlu, Erhan, “Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi”, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2004.
- Eroğlu, Kemal, “Hizmet Kalitesi Algısının Kurumsal İmaja Etkisi Üzerine Hizmet Sektöründe Bir Araştırma”, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 13, Sayı:4.
- Fettahloğlu, Ömer Okan, Polat, Mehmet ve Demir, Sevda, “Hizmet Kalitesinin Servqual Analizi İle Ölçümü: Kahramanmaraş İlinde Bir Uygulama”, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, Cilt: 6, Sayı: 3, 2016.

- Filiz, Zeynep, Çemrek, Fatih, "Tüketici Memnuniyeti Analizi ve Gıda Sektöründe (Fast- Food) Bir Uygulama", Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 10, Sayı: 1, 2008.
- Filiz, Zeynep, Yılmaz, Veysel ve Yağizer, Ceren, "Belediyelerde Hizmet Kalitesinin Servqual Analizi İle Ölçümü: Eskişehir Belediyelerinde Bir Uygulama", Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 10, Sayı:3, 2010.
- Giritlioğlu, İbrahim, "Yiyecek İçecek İşletmelerinde İş görenlerin ve Müşterilerin Hizmet Kalitesi Beklenti ve Algıları: Termal Otellerde Bir Araştırma", Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012.
- Güzel, Dilşad ve Kotan, Güzin, "Kütüphanelerde Hizmet Kalitesi Ölçümü Atatürk Üniversitesi Merkezi Kütüphanesinde Bir Uygulama", Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt: 3, Sayı: 2, 2013.
- HANÇER, Mevlüt, "Yiyecek İçecek İşletmelerinde Çalışanların Hizmet Kalitesi Algılamaları: Tokat İli Örneği", Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat, 2017.
- Hotamışlı, Mustafa ve Eleren, Ali, "GSM Operatörlerinde Hizmet Kalitesinin SERVQUAL Ölçeği İle Ölçülmesi: AfyonKarahisar Örneği", ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 13, 2011.
- İbiş, Salim ve Engin, Yahya, "Öğrencilerin Yiyecek ve İçecek İşletmesi Seçiminde Sosyal Medyanın Rolünün Belirlenmesi", Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 8, Sayı: 17, 2016.
- Koçoğlu, Cenk Murat ve Aksoy, Ramazan, "Hizmet Kalitesinin SERVPERF İle Ölçülmesi: Otobüs İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama", Akademik Bakış Dergisi, Sayı: 29, 2012.
- Kurnaz, Alper, "Yiyecek İçecek İşletmelerinde Hizmet Kalitesinin Ölçümü: Marmaris Örneği", Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla, 2011.
- Onaran, Berrin ve Özmen, Alparslan, "Hizmet Pazarlaması Stratejik Bir Yaklaşımla", Efil Yayınevi, Ankara, 2017.
- Özgül, Engin ve Devedebakan, Nevzat, "Üniversitelerde Servqual Tekniği İle Algılanan Hizmet Kalitesinin Ölçülmesine Yönelik Karşılaştırmalı Bir Araştırma", Yönetim Bilimleri Dergisi, Cilt 3, No 2, 2005.

- Parasuraman, A, Zeithaml, Valarie A. ve Berry, Leonard, L, ‘‘SERVQUAL: A Multiple-Item Scale For Measuring Consumer Perceptions Of Service Quality’’, Volume:64, Number: 1, 1988.
- San, Zeynep, ‘‘Tüketicilerin Yaşam Tarzları ile Fast Food Restoranlarındaki Hizmet Kalitesi Algılamaları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Uygulama’’, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, 2009.
- Türkel, Mustafa, ‘‘Servqual Modeli İle Hizmet Kalitesi Ölçümü ve Bir Eğitim Kurumunda Uygulama’’, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon, 2017.
- Yapraklı, Şükrü ve Ünalın, Musa, ‘‘Karayolu Yolcu Taşımacılığında Hizmet Kalitesinin Ölçülmesi ve Hizmet Kalitesinin Müşteri Sadakatine Etkisi’’, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 9, Sayı: 1, 2016.
- Yeşilyurt, Cem, ‘‘Otel İşletmelerinin Yiyecek İçecek Bölümlerinde Hizmet Kalitesinin Ölçülmesi: Adıyaman İlinde Bir Araştırma’’, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2011.



ERZURUM İLİNDE TÜKETİLEN EN UYGUN ELMA ÇEŞİDİNİN BELİRLENMESİ

Detecting of The Most Favourable Apple Type Consumpted in Erzurum
Province

Doç. Dr. Ahmet Semih UZUNDUMLU

Atatürk Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Tarım Ekonomisi Bölümü, 25240 Erzurum
asuzsemi@atauni.edu.tr



<https://orcid.org/0000-0001-9714-2053>

Arş. Gör. Nur ERTEK

Atatürk Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Tarım Ekonomisi Bölümü
nertek@atauni.edu.tr



<https://orcid.org/0000-0002-3475-5888>

Öğr. Gör. Seval KURTOĞLU

Bayburt Üniversitesi, Demirözü Meslek Yüksek Okulu
sevalkurtoglu@bayburt.edu.tr




<https://orcid.org/0000-0002-7098-2199>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-Journal of Ağrı İbrahim Çeçen
University Social Sciences Institute AİCUSBED 5/2 Ekim/Oktober 2019 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	20.08.2019
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	23.10.2019
Sayfa- <i>Pages</i> : 245-264	 https://doi.org/10.31463/aicusbed.607464



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

This article was checked by

 iThenticate



ERZURUM İLİNDE TÜKETİLEN EN UYGUN ELMA ÇEŞİDİNİN BELİRLENMESİ

Detecting of The Most Favourable Apple Type Consumpted in
Erzurum Province

*Ahmet Semih Uzundumlu
Nur Ertek
Seval Kurtoğlu*

Özet

Bu çalışmada Türkiye’de yetiştirilen başlıca 4 elma çeşidinin fiyat, tat, dış ve iç görünüş özellikleri temel alınarak Erzurum ilindeki tüketici tercihlerine en uygun elma çeşidinin tespiti amaçlanmıştır. Bu amacı elde etmek için Analitik Hiyerarşi Süreci (AHS) yöntemi ve örneklem büyüklüğünün tespitinde Ana Kitle Oranlarına Dayalı Basit Tesadüfi Örnekleme Yöntemi kullanılmıştır. Çalışma verilerini Erzurum ili merkez ilçelerinde kentsel alanda 400 bireyle yüz-yüze yapılan anket çalışmaları oluşturmuştur. Elde edilen veriler ışığında elma satın alırken tüketicilerin %30,75’inin fiyata, %26,73’ünün dış görünüme, %23,61’inin tada ve %18,91’inin iç görünüme daha fazla önem verdiği ve yine bu bireylerin %31,65’i için Starking, %28,45’i için Golden, %25,70’i için Amasya ve %14,20’si için ise Granny Smith elma seçiminin uygun olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca 15-24 yaş aralığındaki bireyler için ise en uygun elma çeşidi Granny Smith’tir. Bu sonuçların dışında kişi başı elma tüketimi Türkiye’de 25 kg civarında iken Erzurum ilinde 19,15 kg’dır. Erzurum ilinde elma tüketimini artırmak için elma çeşidi tercihinde etkili olan kriterler dikkate alındığında önemli kriterlerden biri Starking elma çeşidi için fiyat olup, eğer bölgede diğer çeşit elmaların yerine uygun iklim ve toprak şartlarına uygun alanlarda bu çeşit elma üretimi yapılırsa maliyetler düşeceği için fiyat avantajı sağlanarak kişi başına elma tüketimi artırılabilir.

Anahtar Kelimeler: AHS Yöntemi, Çeşit, Elma, Erzurum, Tüketim.

This study aimed to identify the most favorable apple variety suitable for the consumer preferences in Erzurum province based on the price, taste, and external and internal appearance properties of mainly four apple varieties grown in Turkey. To achieve this, the Analytical Hierarchy Process (AHP)

method was employed, and the sample size was determined using the main population ratio-based simple random sampling method. The study data were collected through face to face interviews with 400 individuals in the urban area of the central districts of Erzurum province. In light of the data obtained, while purchasing apples, 30,75% of consumers were found to give more importance to price, 26,73% to external appearance, 23,61% to taste, and 18,91% to internal appearance. As for the apple variety preferences, Starking was determined to be suitable for 31.65% of these individuals, Golden for 28.45%, Amasya for 25,70%, and Granny Smith for 14,20%. Besides, Granny Smith was the most favorable apple variety for individuals aged between 15 and 24. Apart from these findings, while apple consumption per capita was around 25 kg across Turkey, it was determined to be 19.15 kg in Erzurum province. Of the criteria affecting the apple variety preferences, an important one was the price for the Starking apple variety. If this apple variety is produced under suitable climate and soil conditions in the region, apple consumption per capita in Erzurum province may be increased by gaining price advantage since the costs will fall.

Keywords: AHP Method, Variety, Apple, Erzurum, Consumption

Giriş

Hükümetler, kar amacı gütmeyen kuruluşlar ve sağlık uzmanları daha sağlıklı bir yaşam için her yaşta bireyin daha fazla meyve ve sebze tüketmeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar (Storey and Anderson, 2018). Sebze ve meyvelerin içerdiği flavanoid, karatonoid ve fenolik asitler, bireylerin başta obezite olmak üzere kalp hastalıkları ve kansere yakalanma riskini azaltmaktadır (Boyer and Liu, 2004). Ayrıca meyve ve sebzelerin içerdiği mineral madde, vitamin ve lifleri bireylerin yeterli miktarda tüketmeleri ile yukarıda sayılan birçok kronik hastalığa yakalanmaları önlenmekte ve bu hastalıklara karşı bağışıklık sistemlerinin güçlenmesi sağlanabilmektedir (Kader, 2001; Sezgin, 2014). 2017 yılı FAO verilerine göre dünyada başlıca üretilen 39 meyve türünden toplamda 865 milyon ton ürün elde edilmekte ve bu miktarın %13,7'sini karpuz, %13,1'ini muz, %9,9'unu elma, %8,7'sini üzüm, %8,5'ini portakal ve %5,6'sını ise mango oluşturmaktadır. Türkiye'de ise bu 39 meyve türünden 27'si yetiştirilmekte ve 23,2 milyon ton ürün elde edilmektedir. Bu üretimin %18,1'ini üzüm, %17,3'ünü karpuz, %13,1'ini elma, %8,4'ünü portakal, %7,8'ini kavun ve %6,7'sini ise mandalina oluşturmaktadır (FAO, 2019).

Bu meyveler içerisinde önemli bir yeri olan elma *Pomoideae* alt ailesinden *Malus* cinsi bir ağaç olup, elmanın Asya, Avrupa, Amerika ve diğer ülkelerde yetişen 30'dan fazla türü bulunmaktadır. (Sonmez et al. 2019).

Meyve türleri arasında en çok flavanoid içeren meyvelerden biri olan Elma (Sun et al., 2002), güçlü bir antioksidan olan kersetin, kateşin, phloridzin ve klorojenik asit dahil olmak üzere çeşitli fitokimyasallar içermektedir (Boyer and Liu, 2004; Bulantekin ve Kuşçu, 2016). Elmanın içerdiği bu fitokimyasallar ve flavanoid bireyleri kanser, astım, kalp, şeker ve obezite gibi hastalıklara karşı korumaktadır (Boyer and Liu, 2004; Sampath et al., 2017; Opyd et al., 2017; Yıldırım vd., 2019).

2017 yılı dikkate alındığında dünya genelinde 97 ülkede elma üretimi yapılmakta olup, üretimde önemli ülkeler %49,8 ile Çin, %6,22 ile ABD, %3,7 ile Türkiye, %3,0 ile Polonya, %2,7 ile Hindistan, %2,5 ile İran ve %2,3 ile İtalya olarak sıralanmaktadır (FAO, 2019). Dünyada 6.500'ü aşan elma çeşidinin 460'ı Türkiye'de bulunmakta olup, en verimli çeşitlerin başında Golden, Granny Smith, Starking, Amasya elması, Beacon, Black Stoyman gibi çeşitler gelmektedir (Aşkın vd., 2002; Yıkar, 2003). Son yıllarda dünya genelinde yeni elma çeşitleri geliştirilmiş olsa da tüketicilerin yeni çeşitlere yönelimi beklenen seviyede değildir (Özongun vd., 2014; Ertürk vd., 2016). Türkiye yıllık 3,6 milyon ton elma üretimi ile dünya elma üretiminde önde gelen ülkelerden biri olup ticari anlamda Starking, Golden, Amasya ve Granny Smith elma çeşitlerini üretmektedir. 2018 yılında Türkiye'de, başlıca yetiştirilen elma çeşitleri ve oranları sırası ile Starking (%35,8), Diğerleri (%30,2), Golden (%23,8), Amasya (%6,0) ve Granny Smith (%4,2) şeklindedir (TÜİK, 2019a). 2018 yılı itibariyle Türkiye'nin her ilinde elma üretimi yapılmakla birlikte Starking ve Golden çeşitlerinin 79 ilde üretimi yapılmaktadır. Elma çeşitlerine göre en fazla üretim yapan iller şu şekilde sıralanmaktadır: Golden çeşidinde Isparta, Karaman ve Niğde illeri, Starking çeşidinde Isparta, Karaman ve Antalya illeri, Amasya elması çeşidinde Niğde, Kayseri ve Amasya illeri, Granny Smith çeşidinde, Karaman Konya, Isparta ve Çanakkale illeri ve diğer elma çeşitlerinde ise Karaman, Denizli ve Konya illeri ilk sıralarda yer almaktadır (Uzundumlu vd., 2018; TÜİK, 2019a).

2018 yılı itibariyle Türkiye 903 ton elma ithal etmekte ve bu elmaların büyük bir çoğunluğunu sırası ile Şili, Kıbrıs, Rusya ve Ürdün'den almakta olup Şili'den alınan miktar toplam ihracatın neredeyse %70'ini oluşturmaktadır. Aynı yıl Türkiye 304.682 ton elmayı (üretimin %8,5'ini) Irak, Rusya, Suriye ve Suudi Arabistan başta olmak üzere birçok ülkeye ihraç etmektedir. Türkiye, bir kg elmayı 0,42 \$'a ihraç ederken, 0,75 \$'a ithal etmektedir. Türkiye 1 kg elmayı 0,42 \$'dan satarken, 0,75 \$'dan satın almaktadır (ITC, 2019). Güney yarım kürede yer alan Şili elma üretiminde mevsimsel farklılıkta avantaj sağladığı için Türkiye'nin ithalatında ilk sırada

yer almaktadır. Bu ülkeden alınan elma çeşitleri Fuji, Gala ve Granny Smith'tir. Ayrıca Türkiye'nin ihraç ettiği elmanın %51'i Starking, %37'si diğer elma çeşitleri ve %12'si ise Amasya elmasıdır (Anonim, 2018).

2018 yılı verileri dikkate alınca dünyada en fazla elma tüketimi kişi başına 89,8 kg ile Belarus'ta olup, bu ülkeyi 32,2 kg ile Türkiye, 31,5 kg ile İran, 25,0 kg ile Ukrayna, 19 kg ile Çin, 16,8 kg ile Kazakistan, 15,2 kg ile AB 28 ve 15,1 ile Rusya takip etmektedir (Anonymous, 2019a; Anonymous, 2019b). Türkiye'de elma tüketimi yıllar itibari ile değişmekle beraber kişi başına 20-32 kg'dır (TÜİK, 2019b).

Elmanın fiyatı ve paketleme şekli (Abbott et al., 2004), renk, büyüklük gibi dışsal özellikleri ve elmayı kestikten sonraki, sertlik-yumuşaklık, koku, kıvam vb. fiziksel özellikleri ile tatlı, ekşi ve mayhoş gibi damak tadına yönelik özellikler tüketicilerin alacakları elma çeşidini belirlemelerinde etkili olmaktadır (Jesionkowska et al., 2006). Özellikle yeni geliştirilen elma çeşitlerinin satın alınmasında tüketicilerin sosyo ekonomik, demografik ve kültürel özellikleri de etkili olmaktadır (Perez et al., 2001; Harker et al., 2003; Bonany et al., 2013).

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de yetiştirilen başlıca 4 elma çeşidinin fiyat, tat, dış görünüş (renk, parlaklık ve büyüklük) ve iç görünüş (sertlik-yumuşaklık) özelliklerine göre Erzurum ilindeki tüketici tercihine göre en uygun elma çeşidini tespit etmektir.

Materyal ve Yöntem

Materyal

Çalışmanın verileri 8 anketör tarafından 2017 yılı Mart ve Nisan aylarında Erzurum ilinin merkez ilçelerinde TÜİK'in 2017 yılında Erzurum ili için oluşturduğu yaş ve cinsiyet oranları dikkate alınarak yürütülmüştür. Ayrıca çalışmada ikincil veri olarak TÜİK, FAO, ITC ve YMS gibi hem ulusal hem de uluslararası internete bağlı istatistik kaynaklarının yanı sıra, birçok yerli ve yabancı makale, bildiri, tezden de yararlanılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada örneklem büyüklüğünü tespit etmede Kümeleme Örneklemeye de denilen Ana kitle Oranlarına Dayalı Basit Tesadüfi örneklemeye yöntemi kullanılmıştır. Verilerin hesaplamaları ve tabloların hazırlanmasında SPSS 20 ve Microsoft Excel programlarının yanı sıra Erzurum ilinde en uygun elma çeşidinin belirlenmesinde ise PAnEn 2.0 programı kullanılmıştır. Bu bölümde örneklemeye ve AHS (Analitik Hiyerarşi Süreci) yöntemleri açıklanmıştır.

Örnekleme Yöntemi

Bu bölümde TÜİK ve Nüfus Müdürlüğü kayıtlarından Erzurum ilinde 2017 yılı nüfus dikkate alınarak Ana Kitle Oranlarına Dayalı Basit Tesadüfi Örnekleme Yöntemi ile %95 güven aralığı ve %5 hata ile örneklem sayısı tespit edilmiştir. Bu yöntem Formül 1’de gösterilerek formüldeki her bir terimin açıklaması aşağıda verilmiştir (Kılıç, 2013).

$$n = \frac{N \cdot p \cdot (1-p)}{(N-1) \cdot \sigma_p^2 + p \cdot (1-p)} \quad (1)$$

Formülde;

n : Örnek büyüklüğü,

N : Tüketici sayısı (394.684 kişi),

σ_p^2 : varyansı

r : Ortalamadan sapma (%5)

$Z_{\alpha/2}$: z cetvel değeri (1,96)

p : Dört elma çeşidini de tüketenlerin oranını göstermektedir (%50).

$$Q_p^2 = \left(\frac{r}{Z_{\alpha/2}} \right)^2 = \left(\frac{0,05}{1,96} \right)^2 = (0,0255)^2 = 0,000651 \quad (2)$$

$$n = \frac{394.684 * 0,50 * 0,50}{(394.683 * (0,0255)^2 + (0,50 * 0,50))} = 384$$

Belirlenen örneklem sayısının minimum sayıda olması dikkate alınca anketlerin yapıldığı anda bazı aksaklıkların olabileceği düşünülerek anket sayısı %4 artırılmış ve toplamda 400 bireyle yüz-yüze görüşme yapılmıştır. Çalışma sonucunda gelen anketlerden herhangi bir sorun olmadığı belirlenince çalışma 400 anket üzerinden değerlendirilmiştir. Ayrıca tüketicilerin bu ildeki homojen dağılımını sağlamak amacıyla araştırma bölgesinin merkez 3 ilçesindeki 15-74 yaş arası bireyler örneğe alınmıştır. Her bir ilçedeki nüfus oranları dikkate alınarak anket sayısı oransal olarak tespit edilmiştir. Bu durumu gösteren çizelge aşağıda verilmiştir.

Çizelge 1’de 2017 yılı Erzurum ili merkez ilçelerindeki nüfus dağılımı verilmiştir.

Çizelge 1. Merkez İlçeler Bazında Örnek Büyüklüğü ve Oranları

İlçeler	Frekans	Oran (%)
Palandöken	160	40,12
Aziziye	56	14,04

Yakutiye	184	45,84
Toplam	400	100,00

Kaynak: Anonim, 2018.

15-74 yaş aralığındaki bireyler onar yıllık 6 grupta cinsiyete göre dağılımları dikkate alınarak anketler yapılmıştır. Bu durumu gösteren çizelge aşağıda verilmiştir.

Çizelge 2’de 2017 yılı nüfus tahminlerine göre Erzurum ilinde bireylerin yaş ve cinsiyete göre dağılımına bağlı anket sayıları verilmiştir.

Çizelge 2. Yaş ve Cinsiyete Göre Erzurum Nüfusu (%) (2017)

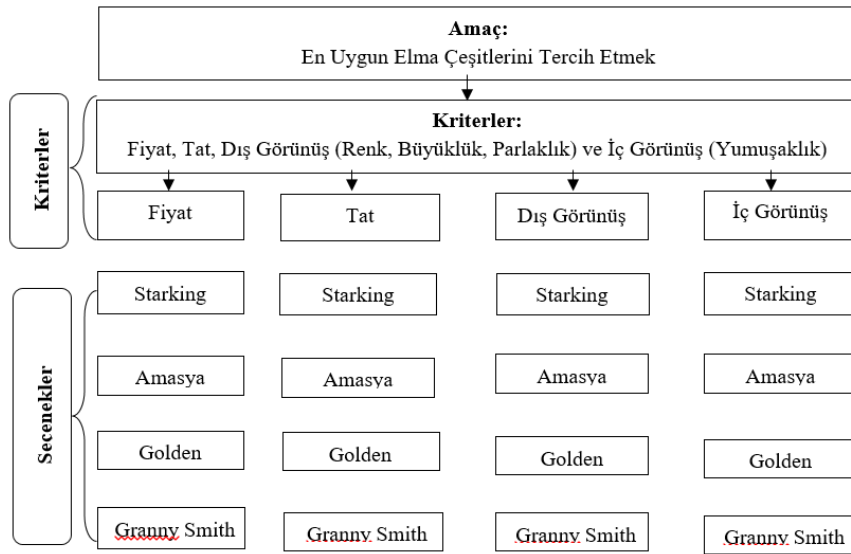
Yaş	Toplam	Erkek	Kadın	Anket (Sayı)		
				Toplam	Erkek	Kadın
0-14	26,80	27,44	26,16	0,00	0,00	0,00
15-24	20,29	20,29	20,29	116,00	58,00	58,00
25-34	14,92	15,18	14,67	85,00	43,00	42,00
35-44	13,04	13,12	12,96	75,00	38,00	37,00
45-54	9,76	9,91	9,61	56,00	28,00	28,00
55-64	7,04	6,81	7,26	40,00	19,00	21,00
65-74	4,92	4,44	5,55	28,00	13,00	15,00
74+	3,23	2,81	3,50	0,00	0,00	0,00
15-74 Nüfus (%)	69,97	69,75	70,34	100,00	49,84	50,26
Toplam (kişi)	760.476	379.227	381.249	400,00	199	201

Kaynak: TÜİK, 2018.

Analistik Hiyerarşi Süreci (AHS) Yöntemi

Tüketiciler herhangi bir ürünü satın almaya karar verdiklerinde ekonomik sosyal çevresel ve diğer etkiler ışığında alternatif seçenekler içerisinde en iyi olanı seçip onu satın almaya çalışmaktadırlar. Tüketicilerin en iyi ürünü satın almalarının da geçmiş deneyimlerinin etkisi büyüktür. Ancak genel açıdan bakıldığında tüketicilerin en iyi kararı vermesinde bilimsel metotlardan yararlanılmaktadır. Bu metotlardan birisi de AHS’dir. Bu yöntem karar vericinin tercihlerini belirli bir hiyerarşik sırada ele alarak en iyi tercih yapmasını tespit etmeye çalışmaktadır. AHS’de karar verici bir amaca ulaşmada seçenek ve kriterleri dikkate almak zorundadır. Tüketicinin amacına ulaşması için karşısındaki seçenekleri ve kriterleri ikili karşılaştırma yaparak en

fazla puanı vermiş olduğu seçenek onun en iyi tercihinin oluşturmaktadır (Uzundumlu, 2011).



AHS'de ikili karşılaştırma yaparken önce müşteri gereksinimleri hiyerarşisinin oluşturulması gerekmektedir. Müşteri ihtiyaçları için bir hiyerarşi kurulduktan sonra, karar vericiden, anlık işlem seviyesindeki ögeye ilişkin göreceli önemini tahmin etmek için belirli bir seviyedeki unsurları karşılaştırması istenmektedir. Geleneksel AHS'de ikili karşılaştırmada genelde 1, 3, 5, 7, 9 gibi katsayılar kullanılmaktadır. Burada 1 eşit t

ercih gösterirken, 3 biraz daha fazla tercihi, 5 güçlü tercihi, 7 daha çok tercih edileni ve 9 kesinlikle tercih edilen seçeneği ifade etmektedir (Kwong and Bai, 2002). Çalışmada tüketicinin kafasını karıştırmaması diye anket yapılırken bu katsayılar şu şekilde açıklanmıştır. 1, iki tercihte %50, %50 tercih edilmektedir. 3, bu numarayı kabul eden bireyler kabul ettikleri seçeneği %51-60 oranında tercih etmektedirler. 5, bu puanı veren bireyler %61-79 onayladıkları şıkkı tercih etmektedirler. 7, puanı veren bireyler kabul ettikleri seçeneği %80-99 oranında tercih etmektedirler. 9, bu puanı veren bireyler %100 bu seçeneği tercih etmektedirler. Uzundumlu (2011)'nin de belirttiği üzere AHS'de, 1-9'a kadar karşılıklı derecelendirmeler yapılmakta

hangi tarafa 9 değeri verilmişse karşı tarafa 1/9 yazılmalı, hangi tarafa 5 değeri verilmişse karşı tarafa 1/5 değeri yazılmalı ve iki tarafta eşit tercih ediliyorsa iki tarafa da 1 yazılmalıdır.

Araştırma Bulguları ve Tartışma

Ankete Katılan Bireylerin Kendilerine ve Hanelerine Ait Özellikler

Çizelge 3'te ankete katılan bireylerin fiziksel, demografik, sosyal ve ekonomik bazı özellikleri verilmiştir.

Çizelge 3. Ankete katılan bireylere, ailesine veya hanesine ait bazı özellikler

Değişkenler ve Tanımlaması	\bar{X}	Sd	Min	Max
Yas: Anket yapılan bireyin yaşı (yıl)	37,54	14,93	15,00	74,00
Cinsiyet: erkek: 1, kadın: 0	0,50	0,50	0,00	1,00
Medeni: medeni durum, evli: 1, diğerleri: 0	0,53	0,50	0,00	1,00
Eğitim: Anket yapılan bireyin eğitimi (yıl)	12,28	4,75	0,00	26,00
Meslek, memur: 1, diğerleri: 0	0,24	0,43	0,00	1,00
Meslek, işçi: 1, diğerleri: 0	0,07	0,25	0,00	1,00
Meslek, serbest: 1, diğerleri: 0	0,03	0,18	0,00	1,00
Meslek, esnaf: 1, diğerleri: 0	0,04	0,20	0,00	1,00
Meslek, emekli: 1, diğerleri: 0	0,05	0,21	0,00	1,00
Meslek, ev hanımı: 1, diğerleri: 0	0,20	0,40	0,00	1,00
Meslek, öğrenci: 1, diğerleri: 0	0,30	0,46	0,00	1,00
Meslek, işsiz: 1, diğerleri: 0	0,07	0,27	0,00	1,00
Birey: Hanedeki birey sayısı (kişi)	4,35	1,44	1,00	9,00
Kira: Hane lojman veya kira bedeli (TL/ay)	185,23	284,65	0,00	1.300,00
Gelir: Hanehalkı geliri (1.000 TL/ay)	4,30	2,47	1,00	20,00
Harcama: Hanehalkı gıda harcaması (TL/ay)	1.082,79	489,09	300,00	4.000,00
Elma harcaması: Hanehalkı elma harcaması (TL/ay)	19,85	16,93	2,00	125,00
Aile elma tüketimi: Ailenin elma tüketimi (kg/yıl)	74,89	62,57	5,00	500,00

Birey elma tüketimi: Bireyin elma tüketimi (kg/yıl)	19,15	16,53	0,50	100,00
Fiyat: Elmanın fiyatı (TL/kg)	3,22	0,84	1,00	5,00

X̄: Ortalama, **Sd:** Standart sapma, **Min:** Minimum, **Max:** Maksimum

Anket 15-74 yaş aralığında olan kişilere yapılmış olup, ortalama yaş 37,54 olarak belirlenmiştir. TÜİK (2018)'de 2017 yılında Erzurum ili merkez ilçelerinde 15-74 yaş bireyler için 10'ar yaşlık aralıklar dikkate alınınca anket yapılması gereken yaş aralığı ortalaması 32,6-41,6 yıl olup, bu iki değer ortalaması 37,08 yıldır. Ayrıca Yüzbaşıoğlu ve Kızıloğlu (2019), 2017 yılı için görüştikleri 272 bireyin yaş ortalamasını 35,04 yıl olarak tespit etmişlerdir.

Yapılan bu çalışma için kadın erkek oranı eşit olup, her iki cinsiyet içinde %50'dir. TÜİK (2018)'de Erzurum ili merkez ilçelerinde bu yaş aralığında bireylerin %50,21'i bayan ve %49,79'u erkektir. Baran ve Topcu (2018), 2017 yılında yaptıkları 400 ankette bu oranı kadınlar için %52,25 ve erkekler için %47,75 olarak hesaplamışlardır.

Çalışmada evli olan bireylerin oranı %53'tür. Yüzbaşıoğlu ve Kızıloğlu (2019), bu oranı %76,10 olarak belirlemişlerdir. Bu çalışmayla karşılaştırıldığında evli olanların oranı yapılan çalışmada oldukça düşüktür. Bunun nedeni bu çalışmada yaşlara göre örneklemede gençlere verilen payın diğer çalışmalara nazaran daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Yüz-yüze görüşülen bireylerden hiç eğitim almamış (0 yıl) kişilere rastlandığı gibi doktora yapmış (26 yıl eğitim alan) kişilerle de karşılaşılmış olup ortalama fert başına eğitim 12,3 yıl olarak tespit edilmiştir. Yüzbaşıoğlu ve Kızıloğlu (2019), 11 yıl ve üstünde eğitim alanların oranını %36,8 olarak tespit etmişlerdir. TÜİK (2018)'de 2017 yılında 15 yaş üzeri nüfusun yaklaşık %35'i lise ve üzeri bir eğitim almış olup kırsal kesimde hiç eğitim almayanların oranı (%11) olup bu kişi başına eğitim yıl olarak yaklaşık olarak 8'dir. Bu çalışmada sadece merkez ilçelerin kentsel alanındaki bireyler örneklemeye dâhil olduğu için TÜİK verilerine göre eğitim ortalaması biraz yüksektir.

Anket uygulanan bireylerin yaptıkları işler incelendiğinde, %30'u öğrenci, %24'ü memur, %20'si ev hanımı, %7'si işçi, %5'i emekli, %4'ü esnaf ve %3'ü de serbest meslek sahibidir. Yılmaz ve Zengin (2003), Erzurum'da yaptıkları çalışmada bireylerin meslek durumunda %44 ile memurlar ilk sırayı, serbest meslek sahipleri %26 ile ikinci sırayı, öğrenci ve ev hanımları %17 ile üçüncü sırayı %5'le işçi ve %5'le işsiz dört ve beşinci sırayı ve %3'le emekliler son sırayı oluşturmaktadır.

Hanelerde yaşayan hane halkı 1 ila 9 bireyden oluşmakta olup, hanelerdeki ortalama birey sayısı 4,35'tir. Uzundumlu vd. (2016), hanedeki birey sayısını 4,13 kişi ve Uzundumlu vd. (2018), 4,14 kişi olarak tespit etmişlerdir.

Ailelerin %31,75'i lojman veya kirada oturmakta ve aylık 250-1.300 TL ödeme yapmaktadırlar. Sadece lojman ve kira aidatı ödeyenler dikkate alındığında aylık ortalama 578,88 TL tüm haneler dikkate alındığında ise 185,23'lik bir ödeme yapıldığı tespit edilmiştir. Uzundumlu vd. (2018), Erzurum ilinde hanelerin %32'sinin lojman veya kira aidatı verdiklerini ayrıca Resmi Gazete (2017), 2018 yılı maliye bakanlığı tarafından 100 metrekare büyüklükteki kalorifersiz daireler için 324 TL ve kaloriferli daireler için ise 425 TL lojman kira bedeli alındığı tespit edilmiştir.

Ailelerin aylık geliri 1.000 ile 20.000 TL arasında değişmekte olup ortalama 4.300 TL'dir. Bu çalışmadan bir yıl önce yapılmış olan araştırmada Uzundumlu vd. (2018), aylık aile gelirini bu çalışmaya yakın bir değer olan 3.816,55 TL olarak hesaplarken, bu çalışmayla aynı yıl yapılan araştırmada Yüzbaşıoğlu ve Kızıloğlu (2019) bu çalışmanın neredeyse yarısına yakın (2.572,72 TL) bir gelir hesabı ortaya koymuşlardır.

Ailelerin aylık gıda harcaması da 300 ile 4.000 TL arasında ve ortalama 1.083 TL olup hanehalkı gelirinin %25'ine denk gelmektedir. Uzundumlu (2011), Erzurum ilinde merkez ilçelerde kentsel alanda yaşayan ailelerin gıda harcamasının gelire oranını %27 olarak belirlerken Topcu, (2019) Iğdır ilinde yapmış olduğu çalışmada bu oranı %32 ve gıda harcamasının değerini 1.162 TL/ay olarak tespit etmiştir.

Ailelerin aylık elma tüketim miktarı 6,24 kg ve yapılan harcaması da 19,85 TL olup ortalama elma fiyatı da 3,2 TL'dir. Ayrıca bireylerin yıllık elma tüketimi 19,15 kg'dır. TÜİK (2019b)'ye göre 2017 yılında Türkiye'de kişi başına elma tüketimi 25,70 kg olup, Erzurum ilinde Türkiye ortalamasına göre elma tüketimi daha düşüktür.

Ankete Katılan Bireylerin Elma Çeşitlerine Göre Yıllık Elma Tüketim Miktarları

Çizelge 4'te ankete katılan bireylerin elma çeşidine göre yıllık elma tüketim miktarları verilmiştir.

Çizelge 4. Ankete katılan bireylerin elma çeşidine göre yıllık elma tüketim miktarları

Değişkenler ve Tanımlamaları	\bar{X}	Sd	Min	Max
Tukstar: Bireyin Starking elma tüketimi	6,02	9,14	0,00	80,00

Tukgold: Bireyin Golden elma tüketimi	3,95	6,63	0,00	60,00
Tukgran: Bireyin Granny smith elma tüketimi	3,87	6,67	0,00	48,00
Tukamas: Bireyin Amasya elma tüketimi	4,25	8,62	0,00	70,00
Tukfuji: Bireyin Fuji elma tüketimi	0,55	1,72	0,00	25,00
Tukgala: Bireyin Gala elma tüketimi	0,51	1,88	0,00	30,00

X̄: Ortalama, **Sd:** Standart sapma, **Min:** Minimum, **Max:** Maksimum

Çizelge 4'e göre bireylerin elma tüketimleri incelendiğinde bireyler yıllık 6,02 kg Starking, 4,25 kg Amasya, 3,95 kg Golden, 3,87 kg Granny Smith ve 1,06 kg Fuji ve Gala elması tüketmektedirler. Fuji ve Gala genelde ithalatla Şili'den gelmekte olup yazın tezgâhlarda kendine yer bulan elma çeşitleridir. TÜİK, (2019a)'ya göre 2018 yılında Türkiye'de Starking üretimi toplam elma üretiminin %35,8'ini oluşturmakta ve bu çalışmada tüketimdeki kısmı ise %30'dur. Golden üretimi %23 ve bu çalışmada tüketim oranı %20, Amasya elma üretimi %6 ve diğer elma çeşitlerinin üretimi %30,2 iken çalışmada Amasya elma tüketim oranı %21,4'tür. Buradaki farkın nedeni Erzurum'da üretilen yerel elma çeşitlerinin pembemsi olanlarının Amasya elmasına benzemesinden ileri gelmektedir. Granny Smith üretim oranı %4,2 iken tüketimi %19,5'tir. Buradaki farkın nedeni diğer elma çeşitlerinden yeşil olanların Granny Smith olarak düşünülmesinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca Standart sapma büyüdükçe testin ayırt edici özelliği yükselir ve grupların benzer özelliklere sahip olmadığını heterojen bir yapıda olduğunu yani değerler arasındaki farkın yüksek olduğunu göstermektedir. Standart Sapma ile ortalama arası fark küçülürse, homojen bir yapı oluşur ve grup başarısı artmaktadır. Standart Sapma ortalamadan küçükte büyükte olabilir ama büyük olması arzulanmaktadır.

Çalışmada Fuji ve Gala elma çeşitlerinin Türkiye'de hem çok az üretilmesi hem de tüketimde çok az paya sahip oldukları için tüketici tercihlerinde bu 2 çeşit dikkate alınmadan AHS kurgusu yapılmıştır.

AHS Yöntemi ile Tüketiciler için En Uygun Elma Çeşidini Belirleme Seçeneklerin Öncelikleri

Çizelge 5'te AHS yöntemine göre tüketicilerin elma çeşitlerini seçme durumlarının açıklayıcı istatistikleri verilmiştir.

Çizelge 5. AHS seçeneklerinin açıklayıcı istatistikleri

Seçenekler	\bar{X}	Se	Min	Max	X_{ort}
Starking	0,3165	0,1830	0,0399	0,7454	0,2642
Golden	0,2845	0,1821	0,0443	0,7250	0,2423
Amasya	0,2570	0,1967	0,0385	0,6722	0,1726
Granny Smith	0,1420	0,1269	0,0349	0,5594	0,0744

\bar{X} : Ortalama, **Se**: Standart hata, **Min**: Minimum, **Max**: Maksimum, X_{ort} : Medyan

Kruskal-Wallis testinin **Chi karesi (0.05,3)**: 7,81

H: 147,33 (***) $p < 0,01$)

Tüketicilerin %31,65'i için Starking, %28,45'i için Golden, %25,70'i için Amasya ve %14,20'si için ise Granny Smith elma seçimi uygun olmaktadır. Bu durum istatistiki açıdan %1'de anlamlı ve önemli bulunmuştur. Kaşka vd., (2005)'in de belirttiği üzere tüketimde önemli payları olan elma çeşitleri Starking Delicious, Golden Delicious, Amasya elması gibi çeşitlerin yanısıra son yıllarda Granny Smith, Starkrimson ve Starkspur Golden Delicious çeşitlerine de tüketiciler talep oluşturmaktadır. Ayrıca 2018 yılı TÜİK verileri dikkate alındığında Erzurum'da 4.906 ton toplamda elma üretimi yapılmış olup, bu değer %47'si diğer elma çeşitlerinden, %22'si starking, %17'si Golden, %12'si Amasya ve %3'ü Granny Smith olup, kişi başına Erzurum'da üretilen elma tüketim miktarı 6,5 kg olmaktadır. Bu tüketim miktarı Erzurum ilindeki tüketicilerin kişi başına elma tüketim miktarının üçte birine denk gelmektedir (TÜİK, 2018; TÜİK, 2019a).

Kriterlerin Öncelikleri

Çizelge 6'da AHS yöntemine göre elma tüketiminde ele alınan kriterlerin açıklayıcı istatistikleri verilmiştir.

Çizelge 6. AHS kriterlerinin açıklayıcı istatistikleri

Kriterler	\bar{X}	Se	Min	Max	X_{ort}
Fiyat	0,3075	0,2061	0,0347	0,7500	0,2556
Dış Görünüş	0,2673	0,2026	0,0347	0,7500	0,2433
Tat	0,2361	0,2233	0,0345	0,6847	0,1441
İç Görünüş	0,1891	0,2168	0,0341	0,7500	0,0677

\bar{X} : Ortalama, **Se**: Standart hata, **Min**: Minimum, **Max**: Maksimum, X_{ort} : Medyan

H: 272,47 (***) $p < 0,01$)

Tüketiciler elma satın alırken %30,75'i fiyata, %26,73'ü dış görünüşe, %23,61'i tada ve %18,91'i iç görünüşe daha fazla önem

vermektedir. Bu durum istatistiki açıdan %1'de bile anlamlıdır. Jesionkowska et al. (2006), tüketiciler bir markette veya manava girdiklerinde hangi çeşit elma alacaklarına karar vermeden önce elmanın fiyatı, büyüklüğü, rengi gibi dışsal özelliklerinin yanı sıra yumuşaklığı, sertliği, koku ve kıvam gibi fiziksel özelliklerini ve ekşimsi, tatlı veya mayhoş gibi tat özelliklerini karşılaştırarak en uygun elma çeşidi tercihinde bulunmaya çalışmaktadırlar.

Kriter ve Seçenekler Matrisi

Çizelge 7'de elma tüketiminde bulunan 15-75 yaş arasındaki tüm tüketicilerin AHS kriter ve seçeneklerine göre elma çeşitlerini tercih etme oranları verilmiştir.

Çizelge 7. AHS kriter ve seçeneklerine göre elma çeşitlerini tercih etme oranları (15-74 yaş)

	Starking	Amasya	Golden	Granny Smith	Toplam
Fiyat	0,3066	0,2665	0,2367	0,1902	1,0000
Tat	0,3051	0,2664	0,2280	0,2005	1,0000
Dış Görünüş	0,3049	0,2636	0,2363	0,1952	1,0000
İç Görünüş	0,2910	0,3036	0,2576	0,1478	1,0000
Toplam	1,2077	1,1000	0,9587	0,7336	4,0000
Oran (%)	30,19	27,50	23,97	18,34	100,00

Ortalama tutarlılık oranı: 0,45875117e-1

Toplam gözlem sayısı: 400

Tutarlı gözlem sayısı: 348 (%87)

Tüketiciler ilk fiyatı baktıklarında genelde Starking elma çeşidini satın almakta, ilk olarak tat kriterini dikkate alıyorsa Granny Smith, iç görünümünü dikkate alıyorsa ya Amasya elması ya da Golden çeşitlerini tercih etmektedirler. Kriter ve seçenekler karşılaştırıldığında tüketicilerin %30,19'u Starking, %27,50'si Golden, %23,97'si Amasya ve %18,34'ü ise Granny Smith elmalarını tercih etmektedir. Nemati et al. (2018), organik ve konvansiyonel olarak ele aldıkları elma çeşitlerinin fiyatlarındaki artış ve azalışlara karşı tüketicilerin asimetric bir tepkileri olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca Uzundumlu vd. (2018), elma fiyatının artması ile Starking ve Golden elma çeşitlerinin tüketiminde bir azalma görülürken, bu artışlar Amasya ve Granny Smith çeşitlerinin tüketimini artırmaktadır.

Çizelge 8’de elma tüketiminde bulunan 15-24 yaş aralığındaki tüketicilerin AHS kriter ve seçeneklerine göre elma çeşitlerini tercih etme oranları verilmiştir.

Çizelge 8. AHS kriter ve seçeneklerine göre elma çeşitlerini tercih etme oranları (15-24 yaş)

	Starking	Amasya	Golden	Granny Smith	Toplam
Fiyat	0,2648	0,2232	0,2435	0,2686	1,0000
Tat	0,2630	0,2230	0,2471	0,2670	1,0000
Dış Görünüş	0,2693	0,2159	0,2439	0,2710	1,0000
İç Görünüş	0,2732	0,2179	0,2417	0,2672	1,0000
Toplam	1,0702	0,8799	0,9762	1,0737	4,0000
Oran (%)	26,75	22,01	24,40	26,84	100,00

Ortalama tutarlılık oranı: 0.25541125e-1

Toplam gözlem sayısı: 116

Tutarlı gözlem sayısı: 106 (%92)

Kriter ve seçenekler karşılaştırıldığında 15-24 yaş arasındaki bireylerin %26,84’ü Granny Smith, %26,75’i Starking, %24,40’ı Golden ve %22,01’i ise Amasya elmalarını tercih etmektedir. Yani 15-24 yaş aralığındaki gençler daha çok ekşi ve sert olan elmayı yani Granny Smith çeşidini daha çok tercih etmektedirler. Ayrıca 15-24 yaş arasındaki bireylerde elma tüketimi toplumun genel yapısına göre daha az olup yaklaşık olarak kişi başına 15,48 kg’dır. Uzundumlu vd. (2018), yapmış oldukları çalışmada bireylerin yaşı arttıkça Granny Smith elma tüketimi azalırken, Starking, Golden ve Amasya elma çeşitlerinin tüketimi artmaktadır. Van Der Merwe (2013), bu çalışma ile benzer bir sonuç olarak genç bireylerin daha çok ekşimsi elma çeşitlerine rağbet gösterdiklerini tespit etmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Erzurum ilinde hanelerin yıllık elma tüketimi 74,89 kg iken kişi başına ortalama elma tüketimi 19,15 kg olup, elma çeşidine göre tüketim miktarları sırasıyla şu şekilde değişmektedir: 6,02 kg ile Starking 4,25 kg ile Amasya 3,95 kg ile Golden, 3,87 kg ile Granny Smith ve 1,06 kg ile Fuji ve Gala çeşitleridir. Ancak 2016 yılında Türkiye’de kişi başına elma tüketim ortalaması 23 kg civarındadır. Yani Erzurum ilinde kişi başına elma tüketiminin artırılması gerekmektedir. Bunun için yapılan ön çalışmada Erzurum ilinde üretilen elma çeşitlerinin neredeyse yarısı diğer elma çeşitleri, %22’si Starking, %17’si Golden, %12’si Amasya ve %3’ü Granny Smith çeşitlerinden oluştuğu tespit edilmiştir. Erzurum’da üretilen bu elmalar kişi

başına tüketimin %33'ünü oluşturmaktadır. Erzurum ilinin kendi başına üretimi ile tüketicilerin elma ihtiyacını karşılaması şu andaki mevcut durumu ile mümkün değildir. Bu nedenle son yıllarda artan hava sıcaklıklarının da etken olması ile beraber Erzurum ilinin birçok yerinde Starking, Amasya elması, Golden ve Granny Smith çeşitleri de yetiştirilebilmektedir. Bu anlamda tüketici tercihlerini dikkate alacak elma çeşitlerinin üretimine ağırlık vermek gerekecektir. Tüketiciler için en uygun elma çeşidini tespit etmek için elmanın Fiyat, Tat, Dış Görünüş ve İç Görünüşü ile ilgili kriterler her bir elma çeşidi için AHS analizinde değerlendirilmiştir. Sonuç olarak tüketiciler elma satın alırken %30,75'i fiyata, %26,73'ü dış görünüşe, %23,61'i tada ve %18,91'i iç görünüşe daha fazla önem vermektedir. Ayrıca tüketiciler, fiyat en önemli kriter olduğunda Starking elma çeşidini, tat kriteri en önemli kriterse Granny Smith'i ve iç görünüş en önemli kriterse Amasya ya da Golden çeşitlerini tercih etmektedirler. Kriter ve seçenekler karşılaştırıldığında 15-74 yaş arasındaki tüketicilerin %30,19'u Starking, %27,50'si Golden, %23,97'si Amasya ve %18,34'ü ise Granny Smith elmalarını tercih ederken, 15-24 yaş arasındaki bireylerin %26,84'ü Granny Smith %26,75'i Starking, %24,40'ı Golden ve %22,01'i ise Amasya elmalarını daha çok satın almak istemektedir. Bu çalışma mikro açıdan değerlendirildiğinde tüketicilerin elma tüketimini artırmak için bölgede Starking Elma çeşidine uygun alanlarda diğer elma çeşitleri yerine verimi yüksek Starking elma çeşitlerinin yaygınlaştırılması gerekmekte bu şekilde maliyet avantajları ve fiyat düşüşleri tüketicilerin daha fazla elma tüketimlerine neden olacağı düşünülmektedir. Ayrıca 15-24 yaş arasındaki bireylerde elma tüketimini artırmak için ekşimsi elma çeşitlerinden biri olan Granny Smith çeşidinin sadece Erzurum'da değil tüm Türkiye'de belirli ölçülerde üretiminin artırılması gerekmekte ve bu çeşidin hem ithalatta fazla olması hem de genç bireylerde tüketiminin fazla olması fiyatının biraz daha yüksek olmasına neden olmaktadır. Uygun fiyatlardaki Granny Smith çeşidinin tüketicilere uygun şartlarda ulaştırılması ile genel anlamda bireylerin elma tüketim miktarını artıracığı düşünülmektedir. Bu çalışma tüketici tercihi dikkate alınarak yapılmış olup, bu çalışmayı destekleyici bir özellik olarak Erzurum ili alt bölgelere ayrılarak her bir elma çeşidi için toprak bitki özellikleri ve birtakım verim ve etkinlik çalışmalarının yapılması ile sosyal rant artırılabilir.

Kaynaklar

Abbott, J.A., Saftner, R.A., Gross, K.C., Vinyard, B.T. and Janick, J. 2004. Consumer Evaluation and Quality Measurement of Fresh-Cut Slices

- of Fuji, Golden Delicious, GoldRush and Granny Smith Apples. *Postharvest Biology and Technology*, 33(2): 127-140.
- Anonim, 2018. 2017 Yılı Erzurum İli Nüfusu. <https://www.nufusu.com/il/erzurum-nufusu>. Erişim Tarihi: 10.02.2018.
- Anonim, 2018. Türkiye Yaş Meyve ve Sebze İhracatçılar Birliği İstatistik Verileri. <Http://Www.Yms.Org.Tr/Files/Downloads/İstatistikler/2018>. Erişim Tarihi: 08.08.2019.
- Anonymous, 2019a. Fresh Apples Fresh Domestic Consumption by Country in MT. <https://www.indexmundi.com/agriculture/?commodity=apples&graph=fresh-domestic-consumption>. Erişim Tarihi: 09.08.2019.
- Anonymous, 2019b. World Population in the 2010-2019 Years. <https://population.un.org/wpp/Download/Standard/Population/>. Erişim Tarihi: 09.08.2019.
- Aşkın, M.A., Demirsoy, H., Demirsoy, L., Koyuncu, F., Koyuncu, M.A., Kankaya, A., Kepenek, K., Yıldırım, F., Hallaç, F. ve Dilmaçunal, T. 2002. Avrupa Birliği Ülkelerinde Yumuşak Çekirdekli Meyve Türleri Tarımı ve Yakın Gelecekte Beklenen Gelişmeler. *Avrupa Birliğine Uyum Aşamasında Bahçe Bitkileri Tarımı, Bildiriler Kitabı*, s. 147-165, Ankara.
- Baran, D. ve Topcu, Y. 2018. Coğrafi İşaretli Erzurum Küflü Peyniri'nin Tüketici Tercihlerine Dayalı Pazarlama Taktik ve Stratejileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Tarım ve Doğa Dergisi*, 21(2), 191-202.
- Bonany, J., Buehler, A., Carbó, J., Codarin, S., Donati, F., Echeverria, G., ... & Iglesias, I. 2013. Consumer Eating Quality Acceptance of New Apple Varieties in Different European Countries. *Food Quality and Preference*, 30(2): 250-259.
- Boyer, J. and Liu, R.H. 2004. Apple Phytochemicals and Their Health Benefits. *Nutrition Journal*, 3(1): 1-15.
- Bulantekin, Ö. ve Kuşçu, A. 2016. Elmada Bulunan Fitokimyasallar ve Diğer Zengin Bileşenlerin İnsan Sağlığına Yararları. *Meyve Bilimi*, 1(Özel Baskı): 213-218.
- Erturk, Y.E., Karadaş, K. ve Geçer, M.K. 2016. Iğdır İlinde Elma Üretimi ve Pazarlaması. *Meyve Bilimi*, 1(Özel Sayı): 38-43.

- FAO, 2019. Fruit Production in the World. <http://www.fao.org/faostat/en/#data/QC>. Erişim Tarihi: 07.08.2019.
- Harker, F.R., Gunson, F.A. and Jaeger, S.R. 2003. The Case for Fruit Quality: An Interpretive Review of Consumer Attitudes and Preferences for Apples. *Postharvest Biology and Technology*, 28: 333-347.
- ITC, 2019. Uluslararası Ticaret Merkezi İstatistikleri. Trade of Apple in the World. <https://www.trademap.org/Index.aspx>. Erişim Tarihi: 08.08.2019.
- Jesionkowska, K., Konopacka, D. and Plochanski, W. 2006. The Quality of Apples-Preferences among Consumers from Skierniewice, Poland. *Journal of Fruit and Ornamental Plant Research*, 14: 173-182.
- Kader, A. 2001. Importance of Fruits, Nuts and Vegetables in Human Nutrition and Health. *Perishables Handling Quarterly*, 106: 4-6.
- Kaşka, N., Güteryüz, M., Kaplankıran, M., Kafkas, S., Ercişli, S., Eşitken, A., Aslantaş, R., Akçay, E. 2005. Türkiye Meyveciliğinde Üretim Hedefleri. Türkiye Ziraat Mühendisliği VI. Teknik Kongresi, S. 519-549, Ankara.
- Kılıç, S. 2013. Örneklem Yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1): 44-46.
- Kwong, C.K. and Bai, H. 2002. A Fuzzy AHP Approach to the Determination of Importance Weights of Customer Requirements in Quality Function Deployment. *Journal of Intelligent Manufacturing*, 13(5): 367-377.
- Nemati, M. and Saghaian, S.H. 2018. Dynamics of Price Adjustment in Qualitatively Differentiated US. Markets: The Case of Organic and Non-organic Apples. *Journal of Agribusiness*, 36(1): 1-20.
- Opyd, P., Jurgowski, A., Juśkiewicz, J., Milala, J., Zduńczyk, Z. And Król, B. 2017. Nutritional and Health-Related Effects of a Diet Containing Apple Seed Meal in Rats: The Case of Amygdalin. *Nutrients*, 9(10): 1-12.
- Özongun, Ş., Dolunay, E., Öztürk, G. ve Pektaş, M. 2014. Eğirdir (Isparta) Şartlarında Bazı Elma Çeşitlerinin Performansları. *Meyve Bilimi*, 1(2): 21-29.
- Perez, A., Lin, B.H. and Allshouse, J. 2001. Demographic Profile of Apple Consumption in the United States. *Fruit and Tree Nuts*, 292, 37-47.
- Resmi Gazete, 2017. Milli Emlak Lojman Kira Bedeli ile İlgili Genel Tebliğ, Sayı: 30284.

- <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/12/20171228-7.htm>.
(Erişim Tarihi: 13.08.2019).
- Sampath, C., Rashid, M.R., Sang, S. and Ahmedna, M. 2017. Specific Bioactive Compounds in Ginger and Apple Alleviate Hyperglycemia in Mice with High Fat Diet-Induced Obesity Via Nrf2 Mediated Pathway. *Food Chemistry*, 226: 79-88.
- Sezgin, A.C. 2014. Meyve, Sebze ve Sağlığımız. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies* 2(2): 46-51.
- Sonmez, N.K., Sonmez, S., Çoslu, M. and Turkkan, H.R. 2019. Determination of Suitable Areas of Apple (*Malus Domestica*) Cultivation with AHP and GIS Techniques. *International Journal of Agriculture, Forestry and Life Sciences*, 3(1): 1-8.
- Storey, M. and Anderson, P. 2018. Total Fruit and Vegetable Consumption Increases among Consumers of Frozen Fruit and Vegetables. *Nutrition*, 46: 115-121.
- Sun, J., Chu, Y.F., Wu, X. and Liu, R.H. 2002. Antioxidant and Antiproliferative Activities of Common Fruits. *Journal of Agricultural and Food Chemistry*, 50(25): 7449-7454.
- Topcu, Y. 2019. Tüketicilerin Bölge Orijinli İçme Sütü Tüketim Davranışları: Iğdır İli Örneği. *ÇOMÜ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 7(1): 195-205.
- TÜİK, 2018. Türkiye İstatistik Kurumu 2017 Yılı Erzurum İli Nüfus İstatistikleri. <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr>. Erişim Tarihi: 10.02.2018.
- TÜİK, 2019a. Türkiye İstatistik Kurumu Türkiye’de Meyve Üretimi. <https://biruni.tuik.gov.tr/bitkiselapp/bitkisel.zul>. Erişim Tarihi: 08.08.2019.
- TÜİK, 2019b. Türkiye İstatistik Kurumu Bitkisel Üretim Denge Tabloları (Elma Tüketimi). <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=104&locale=tr>. Erişim Tarihi: 08.08.2019.
- Uzundumlu, A.S. 2011. Erzurum İlinde İşlenmiş ve İşlenmemiş İçme Sütü Tüketim Davranışlarının İncelenmesi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, Erzurum.
- Uzundumlu, A.S., Kurtoğlu, S. ve Ertek, N. 2018. Erzurum İlinde Tüketicilerin Elma Çeşidi Tercih Üzerinde Etkili Olan Faktörlerin Belirlenmesi. *ASOS Journal*, 6(76): 107-119.

- Uzundumlu, A.S., Özden, F., Köktürk, M. ve Temel, T. 2016. Erzurum İlinde En Uygun İçme Suyu Tercihinin Belirlenmesi Alınleri Ziraai Bilimler Dergisi, 30(1): 1-7.
- Uzundumlu, A.S., Yıldırım, B.Z. ve Kurtoğlu, S. 2018. Erzurum İli'nde Ekmek Tüketimini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. ASOS Journal, 6(77): 17-31.
- Van Der Merwe, A. 2013. Quantification of Genotypic Variation and Consumer Segmentation Related to Fruit Quality Attributes in Apple (*Malus X Domestica* Borkh.) (Doctoral Dissertation, Stellenbosch: Stellenbosch University).
- Yıkar, E. 2003. Elma. Tarımsal Ekonomi Araştırma Enstitüsü Bakış Dergisi, 4(7): 1-4.
- Yıldırım, M., Benzer, F., Çimen, M., Barış, D., Yıldırım, H., Sanyürek, N.K. ve Karakavuk, E. 2019. Isparta'da Yetişen Bazı Elma Çeşitlerinin Meyve Eti, Kabuk ve Çekirdek Yuvasındaki Antioksidan Kapasitesinin Belirlenmesi. Uluslararası Temel ve Uygulamalı Bilimler Dergisi, 5(1): 31-36.
- Yılmaz, S. ve Zengin, M. 2003. Erzurum Kent Halkının Süs Bitkilerine Olan Talebinin Belirlenmesi. Türkiye Ormancılık Dergisi, 4(1): 29-42.
- Yükseler, Z. (2018). Türkiye'de Gelir Dağılımı: Hangi Gelirin Dağılımı Ölçülüyor? <https://www.researchgate.net/publication/328075223>. Erişim Tarihi: 13.08.2019.
- Yüzbaşoğlu, R. ve Kızıloğlu, S. 2019. Tıbbi-Aromatik Bitkilerin Satın Alımında Bireylerin Bilinç Düzeyi (Erzurum Merkez İlçeleri Örneği). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(1): 119-132.



EĞİTİM KURUMLARI OLARAK SELÂHADDİN EYYÜBİ DÖNEMİNDE MEDRESELER

Educational Institutions In Selâhaddîn Eyyûbî Period

Dr. Öğr. Üyesi Hayati TETİK

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi -İslami İlimler Fakültesi-Felsefe ve Din Bilimler Bölümü
hayati_tetik@hotmail.com




<https://orcid.org/0000-0002-6131-0272>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-Journal of Ağrı İbrahim Çeçen
University Social Sciences Institute AİCUSBED 5/2 Ekim/Oktober 2019 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	03.09.2019
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	11.10.2019
Sayfa- <i>Pages</i> : 265-286	 https://doi.org/10.31463/aicusbed.614992



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

This article was checked by

 iThenticate®



EĞİTİM KURUMLARI OLARAK SELÂHADDİN EYYÛBÎ DÖNEMİNDE MEDRESELER

Educational Institutions in Selâhaddîn Eyyûbî Period

Hayati Tetik

Özet

Selâhaddîn Eyyûbî dönemi, İslâm dünyasında gerek askerî ve toplumsal gerekse ilmî faaliyetlerin inkişafı açısından önemli bir süreci temsil etmektedir. Bir fetih ve bunun üzerine inşa edilecek bir medeniyet projesinin eğitim kurumlarıyla işlevsel hale getirilmeyen yavan politikalarla varlığını devam ettiremeyeceği aşikârdır. İslâm eğitim tarihinde topyekûn kalkınmışlığını tesis eden bu eğitim kurumlarının başında, toplumun tüm dinamiklerine etki eden medreseler gelmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin dönemdeki fonksiyonlarına yakından muttali olan Selâhaddîn Eyyûbî, hem Nureddin Zengî dönemi medreselerini geliştirmeyi hem de yeni eğitim kurumlarını faaliyete geçirmek suretiyle bu kurumların etkinliğini daha da kalıcı hale getirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada Selâhaddîn Eyyûbî dönemindeki eğitim kurumlarını ana hatlarıyla ele alarak dönemde kurulan medreselere ve dönemin ilmî faaliyetlerine yönelik tespit ve değerlendirilmelerde bulunmayı hedeflemekteyiz.

Anahtar Kelimeler: Salâhaddîn, medrese, eğitim, öğretim, faaliyet.

Abstract

Salâhaddin's Eyyûbî period represents an important process in terms of the development of both military and social and scientific activities in the Islamic world. It is obvious that a conquest and a civilization project to be built on it cannot survive with uninspired policies that are not functionalized by educational institutions. In the history of Islamic education, madrasahs, which affect all dynamics of society, are the leading educational institutions that establish total development. Salâhaddîn Eyyûbî, who is closely mutated to the functions of the educational activities, aimed to make the effectiveness of these institutions even more by developing the madrasahs of NûreddinZengî period and by activating new educational institutions. In this study, by examining the educational institutions of Salâhaddin'sEyyûbî period in

general terms, the madrasas established in this period and the scientific activities of the period will be determined and evaluated.

Keywords: Salâhaddîn, Madrasah, education, teaching, activity.

1. Giriş

İslâm tarihinde Eyyûbî Devleti'nin kısa bir zaman dilimini kapsayan Selâhaddîn Eyyûbî dönemi, gerek askerî ve toplumsal gerekse ilmî faaliyetlerin inkişafı açısından önemli bir süreci temsil etmektedir.

Selâhaddîn Eyyûbî, Ehl-i sünnet inancını daha geniş çevrelere ulaştırmak amacıyla, Mısır'da İsmâiliyye mezhebine bağlı kurumların yerlerine Sünnî müesseseler inşa ederek, bilimsel çalışmalar noktainsizden İslâm tarihinin en kârlı zamanlarından birini meydana getirmiştir. Bu bilimsel çalışmaların ve İslâm talim tarihinde ilerlemeyi teşekkül eden bu terbiye kurumlarının önünde, toplumun bütün alanlarına tesir eden medreseler gelmektedir. O'nun döneminde Kâhire ve Dımaşk'ta açılan birçok medresede tefsir, hadis, fıkıh bilimleriyle birlikte fen bilimleri de öğretilmekteydi. Bununla birlikte Kur'ân bilimlerinin tedrisi için Dâru'l-Kurrâlar, hadîs bilimlerini tedrisi amacıyla Dâru'l-Hadîsler ve fen bilimlerine ait bilgileri okutmak hasebiyle Dâru'l-Hendeseler açılmıştır.¹

Medreseler inşa edilmeden evvel kuşkusuz en önemli eğitim-öğretim merkezi olarak cami ve mescitleri görmekteyiz. İslamiyetin ilk dönemlerinde sosyal hayatın merkezi konumunda olan camide çeşitli sosyokültürel faaliyetler gerçekleştiriliyordu. Şiir ve edebiyat yarışmaları, nikâh merasimi gibi birçok kültürel etkinlik buralarda düzenleniyor; kütüphaneler, kitapçı dükkânları ve okuma evleri genellikle camilerin etrafında inşa ediliyordu.²

İnşasıyla birlikte camilerde, tedrici olarak dini ilimlerin tedris edildiği anlaşılmaktadır. Kur'ân bilimleri, dil (bütün dalları ile), hadis, usûlü fıkıh, kelâm ve mezheplere dair bilimler hicri birinci yüzyıldan başlayarak camilerde öğretilmeye başlanmış, ikinci ve üçüncü yüzyılda da kemal düzeyine ulaşılmıştır. Câmilerde zikri geçen ilimlerin okutulduğu halkalar ve köşelerin olduğu,³ çeviri faaliyetlerinin icra edildiği, daha öncekilerin kültür

¹Hasan Şümeysânî, *Medârisü Dımaşk fi'l- 'Aşri'l-Eyyûbî* (Beyrut: 1403/1983),71; Akşit, Niyazi, *A'dan Z'ye Kültür ve Tarih Ansiklopedisi*, (İstanbul: Serhat Yayınevi, 2004),248-249.

²Ahmed Çelebi, *İslam'da Eğitim-Öğretim Tarihi*, çev. Ali Yardım (İstanbul: Damla Yayınevi, 1983),172-202.

³Bozkurt, Nebi. "Medrese". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 2003),28: 338-339.

mirası olarak tanımlayabildiğimiz unsurların aktarıldığı yerlerde câmilerdi. Medreselerin inşasından evvel bilimsel çalışmaların yürütüldüğü câmilerde konumuna binaen söz sahibi bilginlerin tedris gördüğü eğitim kurumları vasfını da taşıdığı anlaşılmaktadır.⁴

Mescidin ibadet ve ilim mahalli olması hasebiyle, orada başka işlerle meşgul olmanın esas maksadın icrasında aksamalara sebep olacağından Rasûlullah, “Çocuklarınızı, delilerinizi, husumetlerinizi, (yüksek) seslerinizi, kılıçlarınızı çekmeyi, hadleri uygulamayı mescitten uzak tutunuz...”⁵ buyurarak mescitlerdeki düzenin muhafazası için uyulması gereken kuralları hatırlatmıştır. Bu sebepten olsa gerek câmilerde devam eden eğitim-öğretim çalışmaları, câminin dışındaki kurumlar inşa edildikten sonrada işlevini sürdürdüğü gibi, minik talebelerin tedrisleri, onların mescit ve medreseleri pak kullanamayacakları fikrinden hareketle daha en baştan itibaren câmiin dışındaki mekânlarda yürütülmüştür. Diğer taraftan câmi dışı eğitim-öğretim faaliyetlerinin bir mahsulü olarak yüksek tahsil veren kurumların, teşekkül eden müesseselerin (medrese, dâru’l-hadis, dâru’l-kurrâ, dâru’t-tıbb)⁶ câmi merkezli yürütülmesi, bu mekânların mütemadiyen ön planda kaldığı sonucuna bizleri ulaştırmaktadır.

Câmilerin bu çok boyutlu faaliyetlerinin yanında İslâm eğitim-öğretim tarihinde adına medrese denilen kurumlar tesis edilmiştir. Medreseler câmiden daha hususi bir işlev göstermek üzere asırlarca hoca talebe ilişkilerinin keyfiyet esası üzere yürütüldüğü, gerek dini gerekse fenni bilginin ehil kişilerce aktarıldığı ve toplumda topyekûn kültür haznesinin biçimlenmesinde sistematik tarzda öncülük eden önemli birer mekân olarak kamunun zihnine kodlanmıştır.

İslâm tarihinde çok yönlü ilmî faaliyetin yürütüldüğü ve sözlükte “ders okutulan yer” anlamında ismi mekân olan “medrese” kelimesi, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü yer olarak tanımlanmaktadır. Çoğuluna “medâris”, burada talebelere ders okutana da “müderriş” denilmektedir.⁷

⁴ Ziya Kazıcı, *İslâm Müesseseleri Tarihi*, (İstanbul: Kervan Yay. 1991), 227.

⁵ Taberani, *Mu’cemu’l-Kebîr*, VIII/132; XX/173.

⁶ Cahid Baltacı, XV-XVI. *Asırlarda Osmanlı Medreseleri*, (İstanbul, İrfan Matbaası, 1976), 4; Yılmaz Öztuna, *Büyük Türkiye Tarihi*, (İstanbul: Ötügen Yayıncılık 1978), X, 313-314.

⁷ İbn Manzûr, Muhammed b. Mükerrrem, *Lisânu’l-‘Arab, Dâru Sâdır*, Beyrut 1993, III/205; Pedersen, *Mescid Mad.*, V, 357; Bozkurt, Nebi. “Medrese”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 2003), 28: 338-339.

Sünnî İslâm âleminde medreseleşme hareketinin başlangıcı olarak Nizâmülmülk devrinde inşa edilen Nizâmiye medreseleri zikredilse de, Nizâmiyelerden evvel de Sünnî İslâm âleminde medreselerin varlığına değinilmekte⁸ ve ilkönce inşa edilen medreselerin hangi dönem kurulduğu konusunda değişik fikirler zikredilmektedir. Corcî Zeydân, bir kısım Batılı bilim adamlarının medreselerin inşasını Abbâsî Halifesi Me'mûn'un Horasan valiliği zamanına dek götürmelerine rağmen böyle bir olguya tarihsel verilerde rastlayamadığını belirtir.⁹ Ancak kaynaklarda medrese olarak zikredilen yerin, fıkıh ve hadis bilgini Ebû Bekir Ahmed b. İshak es-Sıbgî (ö. 342/954) vasıtasıyla Nîşâbur'da inşa edilen bir dârüssünne olduğu¹⁰, Hasan b. Ahmed el-Mahledî ve Muhammed b. Hüseyin el-Hasenî gibi muhaddislerin imlâ meclisleri¹¹ tertiplelediği, zikri geçen dârüssünne de yaklaşık bin talebenin öğretim gördüğü,¹² bu kurumların aynı zamanda birerde vakfının mevcut olduğu, İmam Sıbgî'nin medrese ile vakfın iâşe ve ibatesini kendisinin peşinden öğrencisi Hakîm en-Nisâbüri'nin devam ettirmesini vakfiyeye kaydettirdiği zikredilmektedir.¹³ Diğer taraftan İbn Kesîr, Ebû Nasr Sâbü b. Erdeşîr'in Bağdat'ın batısındaki Kerh'te inşa ettiği Dârülilmin fıkıh bilginleri için ayrılan ilk eğitim kurumu olarak buranın Nizâmiye medreselerinden daha önce inşa edildiğini zikreder. Nizâmiye medreselerinin kurulmasından evvel adına Nîşâbur'da (Beyhakiyye ve Sa'diyye (Saîdiyye) medreselerinin de aralarında bulunduğu) medrese yaptırılan bilginlerden biri de Ebû İshak el-İsferâyînî'dir.¹⁴ Bununla birlikte Bağdat'taki Nizâmiye'den evvel Nîşâburun da bulunduğu Doğu İslâm âleminde otuzu aşkın medresenin mevcudiyetinden söz edilmektedir.¹⁵ Tüm bu bilgi birikimine rağmen medrese denilince zihnimizi daha çok, Nizâmülmülk vasıtasıyla Nîşâbur ve özellikle Bağdat'ta kurulan Nizâmiye medreselerin varlığı oluşturmaktadır. O, ülkenin muhtelif

⁸ Çelebi, *İslam'da Eğitim*, 112.

⁹ Corcî Zeydân, *İslâm Medeniyeti Tarihi* (trc. ZekîMeğamiz), (İstanbul 1978), III, 408.

¹⁰ Zehebî, *Siyeru a'lâmi'n-nübelâ* (nşr. Şuayb el-Arnaût – Hüseyin el-Esed), (Beyrut: 1405/1985), XVII, 170.

¹¹ Terim olarak imlâ, "bir kimsenin etrafındakilere ezberinden veya kitaptan bir şey yazdırması" anlamına gelmektedir. Bkz. Abdullah, Aydınlı. "İmlâ" *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2000), 22: 225-226.

¹² İbn Nukta, *et-Takyîd li-ma'rifetiruvâti's-sünen ve'l-mesânîd* (nşr. Kemâl Yûsuf el-Hût), (Beyrut 1408/1988), I, 230.

¹³ Bozkurt, "Medrese", 28: 338-339.

¹⁴ İbn Kesîr, *el-Bidâye ve'n-Nihâye*, (nşr. Ali M. Muavvaz v.dğr.) (Beyrut: 1407/1987), XI, 333.

¹⁵ Nâcî Ma'rûf, *MedârisKable'n-Nizâmiyye*, (Bağdat: 1973), 67-68.

şehirlerinde eğitim kurumları inşa ederek buraların varlığını devam ettirebilmesi içinde vakıflar kurdurarak, bilginlerin ve talebelerin maişet endişesi duymaksızın bilimle iştigal etmelerine zemin hazırlamıştır. Birçok medrese inşa ederek bilgi düzeylerini artıran Selçuklular ayrıca Şîî Fâtımîler'in Kahire'de inşa ettikleri Ezher ve Dârülhikme hasebiyle oluşturdukları fikirlere karşı durabilmişlerdir. Büyük Selçuklu Devleti'nin hâkimiyetini kaybetmesinin arkasından müteşekkil devletler onların yolundan gitmişlerdir. Nizâmülmülk 'ün İran ve Aşağı Mezopotamya'da icra ettiklerini Nûreddin Mahmud Zengî ve Selâhaddîn Eyyûbî de Yukarı Mezopotamya, Suriye ve Mısır'da gerçekleştirerek medrese kurumunun batıya taraf yayılım göstermesine vesile olmuşlardır.¹⁶

Eyyûbîler zamanında; Selâhaddîn Eyyûbî gibi, öteki sultanlar, emirler, egemen devlet adamları ve varlıklı insanlar vasıtasıyla Mısır, Kudüs, Suriye, Hicaz ve Yemen'de nice medreseler kurulmuştur.¹⁷ Eyyûbîler zamanında yalnızca Dımaşk'ta doksanı aşkın medresenin varlığında söz edilmektedir.¹⁸

Eğitim-öğretim faaliyetinin kendine has şartlarından kaynaklanan sebeplerin yanı sıra siyasi ve ekonomik faktörler, İslâm dünyasında medreseleşme hareketinin doğmasına zemin hazırlamış, Eyyûbî hanedanı mensubu sultanlar, Sultan Salâhaddîn'den itibaren ilmi ve âlimlere kol kanat gererek onlara önemli katkıda bulunmuşlardır.

Çalışmamızın bu bölümünde Selâhaddîn Eyyûbî dönemindeki eğitim kurumları ana hatlarıyla ele alınarak, bu dönemde kurulan medreseler ve dönemin ilmî faaliyetlerine yönelik tespit ve değerlendirilmelerde bulunulacaktır.

1. Dönemin Eğitim Kurumları

Eyyûbî Devleti'nin kuruluşuyla beraber medrese inşa etme faaliyeti bir ivme kazanmıştır. İlim ve irfanın yayılmasında hayati bir rol üstlenen medreseler, Şii propagandaya karşı Sünnî İslâm düşüncesinin kuvvetlenmesinde, Haçlılara karşı geniş kitlelerin desteğini almada devlet teşkilâtında görev alacak uzman kadronun yetiştirilmesinde ve siyasî birliği sağlamada mühim işlevler görmüştür. Bununla birlikte dört mezhep fihhına göre eğitim yapan bu medreseler güçlü vakıflar ve zengin kütüphanelerle desteklenerek, Eyyûbî siyasetinin temelini oluşturan Sünnî düşüncenin eğitim

¹⁶en-Nuaymî, *ed-Dâris fî Târîhi'l-Medâris*, (nşr. Ca'fer el-Hasenî) (Kahire: 1988), I, 99-100.

¹⁷ Çelebi, *İslâm'da Eğitim*, 116-117.

¹⁸Şümeysânî, *Medârisü Dımaşk*, 49.

merkezini oluşturarak, daha sağlıklı ve sistemli bir eğitimin işlenmesine fırsat oluşturmuştur.¹⁹

Salâhaddîn Eyyûbî, haçlılarla mücadele edebilmek için siyasi birliği oluşturmak ve geniş grupların yardımını alarak Ehli Sünnet anlayışını harekete geçirmek amacıyla²⁰ Fatimî hilâfetinin²¹ himâyesinde kurulan Şia eğitim kurumları mahalline Ehli Sünnet anlayışının egemen olduğu yeni kurumlar inşa etmiş²², yanındaki devlet adamları da izinden giderek Mısır, Şam ve Cezîre bölgelerinde kayda değer medreseler²³ faaliyete geçirmiştir.

Zengîler ve Eyyûbîler zamanında İslâm dünyasının önemli ilim merkezlerinin başında gelen Dımaşk, en seçkin ilim merkezlerinden birisine dönüşerek çok sayıda âlime ev sahipliği yapmıştır. Dımaşk'ta yapılan medreselerin fiziki manada İslâm âleminin sair yerlerindeki cami, sınıf, öğrenci ve hocaların kalacakları bölümler, eyvân, avlu, kütüphane, minâre, çuhadar odaları, aşevi ve fırın gibi ortak unsurları ihtiva etmesi açısından benzerlerinden bir farkının da olmadığı²⁴ dönemin ihtiyaçlarına cevap verecek kapasitede inşa edildiği belirtilmektedir.

Selâhaddîn Eyyûbî zamanında Dımaşk'ta daha çok fıkıh mezheplerine yönelik medrese inşa edilmiştir. Bu medreseler; Şafîî, Hanefî ve Hanbelî fıkıh medreseleri olarak çalışma sürdürdükleri gibi Şafîî fıkıh ile Hanefî fıkıhının tedrisatını yürüten ortak medreseler şeklinde de faaliyet göstermişlerdir. Bu medreseleri genel itibarıyla şu şekilde kategorize edebilmek mümkündür:

1.1.Şafîî medreseleri

İmam Şafîî'ye (ö. 204/820) bağlı fıkıh öğretisi ve bu yolda elde edilen fıkıh bilgisi Şafîî mezhebi (Şafîiyye) olarak isimlendirilmiştir. Aynı zamanda gidilen bu yolla alâkalı fıkıh bilginlerine ve dinin buyruklarını yerine getiren bireylerde Şafîî diye adlandırılmışlardır.²⁵ Bu ilmi oluşumların sonucunda

¹⁹ Şakir Gözütok, *İslâm'ın Altın Çağında İlim*, (İstanbul: Nesil Yayınları, 2012), 203.

²⁰ Hodgson, M.G. *İslâm'ın Serüveni*, çev. Tercüme Kurulu (İstanbul: İz Yayıncılık, 1993), II, 291.

²¹ Eymen Fuâd, Seyyid-A. Engin Beksaç. "Fâtımîler". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1995), XII: 235.

²² el-Makrîzî, *Mevâ'iz ve'l-İ'tibârî Zikri'l-Hitâte ve'l-Âsâr* (Beyrut: Dâru Sadr, ty.), I, 363.

²³ Abdüllatif Hamza, *el-Hareketü'l-Fikriyye fi Mısır fi'l-Asreyn: el-Eyyûbî ve'l-Memlûkî* (Kâhire: ty.), 159.

²⁴ Âdil Necm, "el-Medrese fi'l-İmârâtî'l-Eyyûbiyye fi Sûriye", *el-Havliyyâtî'l-Eseriyyeti'l-Arabiyyeti's-Sûriyye* (Dımaşk: 1974), 98.

²⁵ Bilal, Aybakan, "Şafîî Mezhebi". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları,

Şâfiî fikhını talim eden Nizâmülmülk, Selçuklu Sultanları Alparslan ve Melikşah'a vezirlik ettiği zamanda Selçuklular'ın himayesindeki Irak ve Horasan sınırlarında esaslı bayındırlık işlerini yürütmüş ve bilhassa Bağdat, Belh, Nişabur, Herat, İsfahan, Basra, Merv, Amül ve Musul'da birer medrese yaptırmıştır. Oldukça variyetli vakıflarla sahip olan bu kurumlara Şâfiî fikh bilgileri eğitimci olarak atanmış, maişet sıkıntısı taşımayan muallim ve öğrenciler böyle öğrenimlerini daha iyi ifa etmişlerdir. Diğer taraftan genellikle camilerde icra edilen eğitim hizmetleri Nizamiye medreseleriyle beraber kurumsallaşma eğilimine girmesiyle beraber buralardan icazet alanların çeşitli görevlere gelmesi bu kurumlara olan ilgi alakayı çoğaltmıştır. Böylelikle istisnaî bir duruma haiz olan Şâfiî mezhebi, Nizamülmülk'ün yaşamı boyunca kayda değer bilim alanları olmuştur. İkinci ilerleyişini Selahaddîn Eyyübî zamanında yakalayan Şâfiî mezhebi faaliyet alanını Eyyübî himayesindeki alanlara götürmüştür. Bu alanlarda kurulan medrese ve darühadislerde vazife alan Şâfiî müderrislerinin bilimsel çalışmaları neticesinde mezhebin yayılması yepyeni bir hız elde etmiştir.²⁶

Salâhaddîn Eyyübî döneminde Şâfiî fikhının tedrisatını yürüten ve bilinen onbeş tane medrese bulunmaktadır.

1.1.1. Salâhiyye Medresesi

Sultân Salâhaddîn bu eğitim kurumunu, Fatimî hilafetinin sona ermesiyle 572/1176 yılında imam Şâfiî türbesi etrafında kurmuştur. Suyûti tarafından burası medreselerin başı ve yeryüzünün devasa medresesi diye adlandırılan²⁷ bu medresede, Şâfiî fikhın tedrisinin yanında Hadis ve Kur'ân öğretimi de yapılmaktaydı.²⁸

1.1.2. Asrûniyye Medresesi

Dımaşk'ta Bâbü'l-ferec ile Bâbü'n-nasrın hemen giriş kısmında, Emevî Cami'nin batısında Dımaşk'ın ünlü bilginlerinden Şerefüddin Ebû Sa'îd Abdullah b. Muhammed b. Hibetullah b. Ebî Asrûn (ö. 585/1189) vasıtasıyla yapılmıştır.²⁹ Şâfiîler için tahsis edilen bu medreseye Dımaşk ve Baalbek'teki randımanlı tarlalardan gelen gelirler ve ayrıca Dımaşk'taki bir bostanın gelirlerinin de aralarında bulunduğu zengin vakıflar tahsis edilmiştir.³⁰

2010),38: 233-247.

²⁶Aybakan, "Şâfiî Mezhebi", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*,38: 233-247.

²⁷İbnVâsıl, *Müferricü'l-Kurûb fî Ahbâri benî Eyyüb*. (Kâhire:1975), V, 169.

²⁸en-Nuaymi, *ed-Dâris*, I, 362.

²⁹en-Nu'aymî, *ed-Dâris*, I, 302-308.

³⁰en-Nu'aymî, *ed-Dâris*, I, 399.

1.1.3. Takâviyye Medresesi

574/1179-1179 yılında Sultân Selâhaddin'in amcasının oğlu el-Melikü'l-Muzaffer Takıyüddin Ömer b.Şahinşah b. Eyyüb (ö.587/1191)un inşa ettirdiği bu mekânın,³¹ kaynaklarda Dımaşk'ta yapılan şaheser bir medrese olduğu ve Sultan Selâhaddin'in en yakını ve Eyyübîler'in üst yönetimlerinde bulun Takıyüddin'in inşa ettiği zikredilir.³²

1.1.4. İkbâliyye Medresesi

Bu medrese, Nureddin Zengî ve Selâhaddin Eyyübî dönemlerinin seçkin devlet ricalinden olan Cemâlüddin İkbâl (ö. 603/1207) vasıtasıyla yapılmıştır.³³ Cemâlüddin İkbâl kendisine ait olan iki evden birini Şafiî diğerini de Hanefî fakihleri için medrese olarak inşa etmiş ve buralar için kurduğu vakıfların gelirinin üçte ikisini Şafiî, üçte birini de Hanefî fakihlerine vakfetmiştir.³⁴

1.1.5. ZâhiriyyeBerrâniyye Medresesi

Selâhaddin'in oğullarından uzun yıllar Halep'in idaresinde bulunan el-Melikü'z-Zâhir Gıyâseddin (ö. 613/1216) tarafından 582/1186 senesinde şehir surları dışında yaptırılan³⁵ bu medresenin ilk müderrisliğine Şemseddin b.Sultan eş-Şeybânî (ö. 604/1208)³⁶ atanmıştır.

1.1.6. ŞâmiyyeBerrâniyye Medresesi

Selâhaddin Eyyübî'nin kız kardeşi Sittü's-Şâm' (ö. 616/1220) tarafından³⁷evden dönüştürülmüş olan bu medrese, gerek gelirleri yönünden gerekse fakih müderrislerinin de yoğun bir şekilde katılımı açısından³⁸ Dımaşk'ın önde gelen ilim merkezleri arasında bulunmaktadır.³⁹

1.1.7. Şâmiyye Cevvâniyye Medresesi

el-Medresetü's-Şâmiyye el-Cevvâniyye olarak şöhret bulan bu medrese Nûriyye Bimaristan yakınlarında Necmeddin Eyyub b. Şadi'nin kızı Sitti Şam

³¹en-Nu'aymî, *ed-Dâris*, I, 118-124.

³²Kürd Ali, *Hitatu's-Şâm* (Dımaşk: 1928), VI, 77.

³³Ebü Şâme, *ez-Zeyl 'ale'r-Ravzeteyn* (Beyrut 1974),59; en-Nu'aymî, *ed-Dâris*, I, 118-124.

³⁴İbn Şeddâd, Ebû Abdullah İzzeddin Muhammed b. Ali b. İbrâhim, *el-A'lâku'l-Hatîre fî Zikri Ümerâi's-Şâmve'l-Cezîre*, thk. Yahyâ Zekerîya Abbâre (Dımaşk: Vizâretü's-Sekâfe, 1991), II, 234.

³⁵en-Nu'aymî, *ed-Dâris*, I, 240.

³⁶Şümeysânî, *Medârisü Dımaşk*, 108.

³⁷Ebü Şâme, *Terâcim*, 119.

³⁸en-Nu'aymî, *ed-Dâris*, I, 277.

³⁹en-Nu'aymî, *ed-Dâris*, I, 301; İbn Şeddâd, *el-A'lâku'l-hatîre*, 241.

tarafından inşa ettirilmiş⁴⁰ ve özellikle Şafîî fıkhnın tedrisatı şart koşulmuştur.⁴¹ Müderrisliğine ise Ebu'l-Abbas Ahmed b. Muhammed b. Ali el-Kureşî'nin veya onun kuşağından muallimlik görevini ifa edecek kişilerin mevcudiyeti şart koşularak⁴² görevi ifa edebileceklerin ehil birisi olmasına vurgu yapılmıştır.

1.1.8. Ekiziyye Medresesi

Nureddin Zengî zamanında inşasına başlanılan ve Selâhaddîn döneminde bitirilen el-Emir EsedüddinEkz'e586/1190 nispetle bu medrese, "el-Medresetü'l-Ekziye" namıyla bilinmektedir.⁴³ İnşa edildikten bir yıl sonraDımaşk'ın batısında bir arazi ve medresenin doğusunda yer alan bir dükkânın medreseye vakfedildiği kaydedilmektedir.⁴⁴Tacüddin İbnCehbel, Burhanuddin el-Merağî gibi âlimlerin müderrislik yaptığı bu medrese, Şafîî fıkıh imamlarına vakfetmiştir.⁴⁵

1.1.9. Azîziyye Medresesi

Emevî Camii yakınlarında bulunan medresenin inşasına Selâhaddîn'in vefatının ardından yerine geçen büyük oğlu el-Melikü'l-Efdal zamanında başlanmış ancak el-Efdal'in Dımaşk'tan çıkma mecburiyetinde kalmasıyla inşası yarım kalan medresenin yapımı kardeşi el-Aziz Osman (ö.595/1198) tarafından bitirilerek⁴⁶onun ismine nispetle zikredilmiştir.⁴⁷Azîziyye medresesinin müderrisliğine ise o sırada kâdilkudât olan Muhyiddin b. Ebü'l-Me'âlî el-Kureşî getirilmiştir.⁴⁸Abdullatif b. Muhammed b. Abdulkerim es-Sencari gibi bilginler de burada müderrislik görevini ifa etmişlerdir.⁴⁹

1.1.10.Âdiliyye (Kübrâ) Medresesi

İnşasına Nureddin Zengî zamanında başlanan, vefatıyla yarım kalan medresenin yapımına el-Âdil zamanında devam edilmekle beraber inşası tam olarak bitirilememiş olan el-Medresetü'l-Âdiliyye'nin yapımı el-Muazzam zamanına rastlamaktadır. Ancak büyük bir kısmı el-Âdil döneminde

⁴⁰İbn Kesir, *el-Bidaye ve'n-Nihaye*,thk.Ahmet Ebu Mülhim, vd. (Beyrut: Mektebetü'l-Mearif, 1966), VII, 125; İbn Şeddâd, *el-A'lâku'l-hatîre*, 233.

⁴¹en-Nu'aymî, *ed-Dâris*, I, 303.

⁴²Nu'aymî, *ed-Dâris*, I, 303.

⁴³Şümeysânî, *Medârisü Dımaşk*,112-113.

⁴⁴en-Nu'aymî, *ed-Dâris*, I, 166-167.

⁴⁵İbnŞeddad, *el-'Alakü'l-Hatire*, 237.

⁴⁶en-Nu'aymî, *ed-Dâris*,I, 290-302.

⁴⁷en-Nu'aymî, *ed-Dâris*,I, 382.

⁴⁸İbn Şeddâd, *el-A'lâku'l-Hatîre*, 239.

⁴⁹İbn Şeddad, *el-'Alakü'l-Hatire*, 221.

yapıldığından el-Muazzam bu kurumun adını el-Medresetü'l-Âdiliyyetü'l-Kübrâ olarak devam etmesini istemiştir.⁵⁰

1.1.11. Sârimiyye Medresesi

Bu medresenin bânisi Sârimüddin Cevher Özbek'tir.⁵¹ Şehir surları içinde kurulan medreseyi Şafîilere vakfetmiş olan Cevher, vefat edene kadar mütevellî olarak vakfî kendisinin yönetmesini, daha sonra Şafîî fakihlere bırakılmasını şart koşmuştur.⁵²

1.1.12. Felekiyye Medresesi

el-Âdil'in anneleri bir olan kardeşi Feleküddin Süleyman (ö. 599/1202), Ferâdis kapısı yakınlarındaki evini medrese olarak vakfetmiş ve vefatından sonra buraya defnedilmiştir.⁵³

1.1.13. Devle'îyye Medresesi

Zamanın seçkin âlimlerinden oldukça zengin olan Şafîî fakih Cemâluddin Ebû Abdullah ed-Devle'î (ö. 635/1237) tarafından inşa edilen medresenin⁵⁴ ilk müderrisliğini de kendisi üslenmiş, vefatının ardından da medresenin haziresine defnedilmiştir.⁵⁵

1.1.14. Revâhiyye Medresesi

Şehir surları içerisinde kurulan bu medrese Dımaşk'ın önde gelen tüccarlarından Zekiyüddin Ebu'l-Kâsım İbn Revâha (ö. 623/1226) tarafından 600/1204 yılında inşa edilmiştir.⁵⁶

1.1.15. Mesrûriyye Medresesi

Berîd kapısı yakınlarındaki bu medrese, Fâtımîler döneminde Mısır'da halifelerin hizmetinde yer alan Şemsüddin el-Havâs Mesrûr et-Tavâşî tarafından inşa edilmiştir.⁵⁷

1.2. Hanefî Medreseleri

İslam hukuk siteminin gelişip yaygınlaşmasında, bu fikhın yöntem ve ideolojisinin oluşmasında önemli bir yeri olan İmâm-ı Âzam'a nisbetle Hanefî

⁵⁰en-Nu'aymî, *ed-Dâris*, I, 271-278.

⁵¹en-Nu'aymî, *ed-Dâris*, I, 246-250.

⁵²en-Nu'aymî, *ed-Dâris*, I, 326.

⁵³en-Nu'aymî, *ed-Dâris*, I, 431-432.

⁵⁴EbûŞâme, *Terâcim*, 166.

⁵⁵Nu'aymî, *ed-Dâris*, I, 242-243.

⁵⁶EbûŞâme, *Terâcim*, 149; İbnŞeddâd, *el-A'lâku'l-hatîre*, 241.

⁵⁷Ebû Şâme, *Terâcim*, 149.

mezhebi (Hanefîye), bu mezheple alâkalı olan fıkıh bilginlerine ve bu mezhep görüşüyle ibadet edenler ise Hanefî diye isimlendirilmiştir.⁵⁸

Kaynaklarda, V. (XI.) yüzyılda Bağdat ve etrafında bu mezhebin yaygınlaşmasında eğitim ve öğretim'in etkisinin olduğu, Hanefî fıkıh tedrisatının sistemli bir şekilde icra edildiği medreselerin varlığından söz edilir.⁵⁹ Nuaymî, Şam'da ilk Hanefî eğitim kurumunun 491'de (1098) inşa edilen Sâdiriyye Medresesi olduğunu, Selçuklu hâkimiyetiyle beraber Suriye bölgesinde inşa edilen Hanefî medreselerinin Nûreddîn Mahmud Zengî'nin hususî koruculuğuyla önem kazandığı, Eyyûbîler zamanında ise fıkıh öğretiminin Mısır'da da kayda değer bir resmiyet kaydettiğini belirtir.⁶⁰ Bununla birlikte Anadolu Selçukluları vasıtasıyla XIII yüzyıldan başlayarak Anadolu'da inşa edilen medreseler öteki dinî ilimlerin yanı sıra Hanefî fıkının sistemli olarak eğitim ve öğretiminin icra edildiği kurumlar olduğu, Suriye sınırlarında (VI-X.) yüzyıllarda aktif olarak elli iki Hanefî medresesinin olduğu kaydedilir.⁶¹ Selâhaddîn Eyyûbî döneminde Hanefî fıkı öğretiminin yapıldığı muhtelif medreseler şu şekilde sıralanabilir:

1.2.1. Hâtûniyye Medresesi

El-Melikü's-Salih Necmüddîn Eyyûb döneminde Muhammed b. Ebi'l-Kerem el-Hanefî es-Sencari, oğlu el-Kemal Abdullatif gibi müderrislerin görev yaptığı⁶² bu medrese, evvelce Nûreddîn Zengi ile nikâhlı olan vefatının ardından Salâhaddîn Eyyûbî ile izdivaç yapan ve ilme olan düşkünlüğüyle bilinen el-Hâtûn İsmetüddin bint Mu'inüddin Ener (ö. 581/1186) aracılığıyla inşa edilmiştir.⁶³

⁵⁸Ali, Bardakoğlu, "Hanefî Mezhebi" *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1997),16: 21-27.

⁵⁹Makdisi, George, *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*, (Edinburgh: Edinburgh University Yay.1981),17-23.

⁶⁰en-Nu'aymî, *ed-Dâris*, I,573.

⁶¹en-Nu'aymî, *ed-Dâris*I, 473-650.

⁶²en-Nu'aymî, *ed-Dâris*, I, 510-512.

⁶³en-Nu'aymî, *ed-Dâris*, I, 388-397; İbn Şeddâd, *Alakü'l-Hatire*, II, 205.

1.2.2. İkbâliyye Medresesi

Medresenin bânisi Salâhaddîn devrinin mühim devlet ricalinden olan Cemâlüddin İkbâl'dir (ö. 603/1207).⁶⁴ Geniş arazilere ve vakfiyelere sahip olan bu medrese⁶⁵, Hanefî mezhebinin müntesiplerine vakfedilmiştir.⁶⁶

1.2.3. Mukaddemiyye Cevvâniyye Medresesi

Selâhaddin zamanı devlet adamlarından Şemseddin Muhammed b. el-Mukaddem (ö. 583/1188) vasıtasıyla 575/1179 yılında Hanefî fukahâsi için⁶⁷ Dımaşk'ta Bâbü'l-ferâdis Mevkii'nde inşa edilmiştir.⁶⁸

1.2.4. Ferruḡşâhiyye Medresesi

Dımaşk'ta 578/1182 yılında İzzeddin Ferruḡşâh'ın annesi tarafından inşa edilen bu medrese⁶⁹, adını Sultân Selâhaddîn'in kardeşi Şahinşah'ın zevcesi olan Hatun bint İbrahim'in oğlu Ferruḡ Şah'tan almaktadır.⁷⁰

1.2.5. Kaymaziyye Medresesi

Medrese Salâhaddîn Eyyûbî döneminin mühim devlet adamlarından olan el-Emîr Sârimüddin Kaymaz en-Necmî (ö. 596/1200) tarafından yaptırılmıştır.⁷¹ Kaynaklarda medresenin ilk müderrisliğine Hamîdüddin es-Semerkandîsonra Zahîreddin el-Erbilî, müteakiben ise sırasıyla oğulları Şemseddin el-Erbilî ve Mecdeddin el-Erbilî'nin (ö. 677/1278) getirildiği belirtilmektedir.⁷²

1.3. Şafî-Hanefî Medreseleri

Selâhaddîn Eyyûbî döneminde mezhep taassubuna saplanmayarak Şafî ve Hanefî mezhep fıkıhlarının beraber öğretimini ilke edinen bazı medreseler de kaynaklarda zikredilmektedir.

⁶⁴en-Nu'aymî, *ed-Dâris*, I, 362-365

⁶⁵Ebû Şâme, *ez-Zeyl 'ale'r-Ravzeteyn*, 59; Şümeysânî, Hasan, *Medârisu Dımaşfi'l-Asri'l-Eyyûbi* (Beyrut: Dârü'l-Âfâkü'l-Cedîde, 1983), 68.

⁶⁶Ebu Şâme, Şihabüddin Ebu Muhammed Abdurrahman b. İsmail b. İbrahim el-Makdîsi, *er-Revdeteyn fî Ahbari'd-Devleteyn en-Nuriyyeve's-Salahiyye* (Kahire: Daru'l-Kütübü'l-İlmiyye, 1288), II, 179.

⁶⁷Ebû Şâme, *Kitâbü'r-Ravzeteyn*, III, 423-424.

⁶⁸Kürd Ali, *Hutatu's-Şâm*, VI, 77.

⁶⁹en-Nu'aymî, *ed-Dâris*, I, 561-565.

⁷⁰ez-Zehbî, *el-İber fî Haberi men Ğaber*, thk. Ebû Hacer Muhammed Zağlûl (Beyrut: Dârü'l-Kütübü'l-İlmiyye, 1985), IV, 235.

⁷¹en-Nu'aymî, *ed-Dâris*, I, 439-443.

⁷²en-Nu'aymî, *ed-Dâris*, I, 573; İbn Şeddâd, *el-A'lâku'l-hatîre*, 212.

1.3.1. Azrâviyye Medresesi

Dımaşk'ta Bâbü'n-Nasr sınırlarında Sultân Salâhaddîn'in yeğeni Azra bint Şâhinşâh b. Eyyûb (ö. 593/1196)⁷³ adına kurulan medrese Şafî ve Hanefî mezhep fikhının tedrisatı için vakfetmiştir.⁷⁴ eş-Şeyh el-Fakih 'İmadüddin Abdulaziz b. Muhammed b. Abdulkadir b. Halil el-Ensari ed-Dımaşki (1275 / 674) gibi birçok âlim burada müderrislik yapmıştır.⁷⁵

1.3.2. Demmâğiyye Medresesi

Emir Şücâüddin Mahmud b. ed-Demmâğ el-Âdilî'nin vefatından sonra eşi Âişe Hatun (ö. 638/1240), Emir Şücâüddin'in evini, Dımaşk yakınlarındaki birçok araziye ve bir hamamı Şâfiîler ve Hanefîler için bu medreseye vakfedilmiştir.⁷⁶ Bu medresenin ilk müderrisleri Dımaşk'a Eyyûbîler zamanında dışarıdan gelen Şâfiî ve Hanefî âlimlerdir.⁷⁷

1.4. Mâlikî Medresesi

Hicrî bir ve ikinci yüzyılda (VII-VIII.) Medinede ortaya çıkan ve bu fikhın temayüz etmesinde önemli bir yeri olan Mâlik b. Enes'e nisbetle Mâlikî mezhebi (Mâlikiyye), bu mezheple alâkalı olan fikh bilginlerine ve bu mezhep görüşüyle ibadet edenler ise Mâlikî diye vasıflandırılmıştır.⁷⁸

Kaynaklarda Mâlikî Medresesi olarak yapımına Nureddin Zengî zamanında başlanan ancak Selâhaddin Eyyûbî döneminde tamamlanan aşağıda ismi geçen tek bir medreseden bahsedilir.⁷⁹

1.4.1. Salâhiyye Medresesi

Nureddin Zengî zamanında yapımına başlanan Nâsiriyye diye de vasıflandırılan el-Bîmârîstan en-Nûrî (Nûreddîn Hastanesi)'nin yanibaşında yapılan bu medrese Selâhaddîn tarafından tamamlanmıştır.⁸⁰

⁷³Ebü Şâme, *Terâcimü Ricâli'l-Karneyn es-Sâdisve's-Sâbi'*, thk. Muhammed Zâhid b. el-Hasen b. Ali Zâhid el-Kevserî, nşr. İzzet el-Attâr el-Hüseynî (Kahire: 1366/1947), 11.

⁷⁴İbnu'l-Cevzi, *Miratu'z-Zaman fi Tevarihî'l-'Ayan*, (Dımaşk: Darü'r-Risaleti'l-'Alemyye, 2013), VIII, 177-179; Kürd Ali, *Hıtat*, VI, 86.

⁷⁵el-Hazîmi, Nasır Muhammed Ali, *el-Hayatu'l-İlmiyye fi Dımaşkî'l-Asrı'l-Eyyubi*, (Yüksek lisans tezi, Camiatu Ümmi'l-Kura Külliyyetü's-Şeria, 1421), II, 310.

⁷⁶Şümeysânî, Hasen, *Medârisü Dımaşkî'l-Asrı'l-Eyyûbî*, (Beyrut: Dâru'l-Âfâki'l-Cedîde, 1983), 148-149.

⁷⁷Şümeysânî, *Medârisü Dımaşk*, 149-150; Ebu Şâme, *Terâcimü Ricâli'l-Karneyn*, 169.

⁷⁸Eyyüp Said, Kaya, "Mâlikî Mezhebi". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 2003), 27: 519-535.

⁷⁹Şümeysânî, *Medârisü Dımaşk*, 96.

⁸⁰en-Nu'aymî, *ed-Dâris*, I, 331-332; İbn Şeddâd, *el-Alâku'l-Hatîre*, 245.

1.5.Hanbelî Medresesi

Ahmed b. Hanbel'in fikirleriyle teşekkül eden ve ona nispetle zikredilen mezhebe Hanbeli, bu mezheple alâkalı olan fıkıh bilginlerine ve bu mezhep görüşüyle ibadet edenler ise Hanbelî (çoğulu Hanâbile) diye isimlendirilmektedir.⁸¹

Nizâmiye medreselerinin kurulmasıyla devam eden eğitim öğretim faaliyetleri Selâhaddîn Eyyûbî'nin inşa ettiği Eyyûbî Devleti zamanında da devam ettiğini görmekteyiz. Zira Devlet bünyesindeki egemen bir kısım bireylerin kurduğu muhtelif vakıflar vasıtasıyla çalışmalarını devam ettiren bu medreseler, itikadı yönden Ehl-i sünnet dışı gruplarla mücadelelerini sürdürerek medreselerde bilhassa Sünnî fıkıh mezhepleriyle alâkalı eserlerin okutulmasına özen göstermişlerdir.⁸²

Salâhaddîn Eyyûbî döneminde Hanbelî mezhep fikhının öğretimi için faaliyet gösteren medrese sayısı çok değildir.

1.5.1. Ömeriyye Medresesi

O devrin önemli Hanbelî bilginlerinden Ebu Ömer el-Makdisî (ö. 607/1210) tarafından inşa edilen⁸³bu medrese, Dımaşk Salahiye'de bulunan Hanbelîlerin en büyük medresesidir.⁸⁴Yüzyıllarca ilmi faaliyetlerin ve Hanbelî fikhının tedrisatının yanında Kur'ân hafızlığı, Hadis ilminin de yürütüldüğü bu mekân hakkında İbn Abdulhadi, "İslam beldelerinde bu medreseden daha devasası olmamıştır" ifadesini kullanmıştır.⁸⁵ Öte yandan haftanın belirli günleri mezhep müderrisleri arasında bölünerek, Hanbelî fikhının tedrisatının yanında Şafiî, Hanefî ve Maliki mezhep fikhıların tedrisatları için de imkân sağlanmıştır.⁸⁶ Bu durum medrese tedrisatında gelinen olgunluğun bir nişanesi olarak anlaşılmaya müsaittir.

İslâm eğitim tarihinde topyekûn kalkınmışlığı tesis eden eğitim kurumlarının başında, toplumun tüm dinamiklerine etki eden medreseler gelmektedir. Zira İslam dünyasında ciddi bir eğitim, bilim ve din kurumu olan

⁸¹Ferhat, Koca, "Hanbelî Mezhebi ". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1997),15: 525-547.

⁸²Ferhat, Koca, "Hanbelî Mezhebi ", TDVİA,15: 525-547.

⁸³Ebû Şâme, *Terâcim*,71-75; en-Nu'aymî, *ed-Dâris*, II, 77-87.

⁸⁴İbn Kenan, Muhammed İsa, *el-Mervecü's-Sündüsiyyetü'l-Fesihe*, thk. Muhammed Ahmed Dehman (Dımaşk: 1947), 101.

⁸⁵Bedran, eş-Şeyh Abdulkadir Ahmed, *Münadimetü'l-Etlal* (Beirut: el-Mektebu'l-İslâmî,1985), 244.

⁸⁶İbnTûlûn, Şemsüddin Muhammed b. Tulun es-Salihied-Dımaşkî, *el-Kalâidü'l-Cevheriyye fi Tarihi's-Sevalihiyye*, (Dımaşk: Matbuatı Mecmeil-Luğati'l-Arabiyye, ty.), I, 259-262.

medreseler topluma yön vererek topluma dönük nice hizmetlere öncülük etmişlerdir. Nitekim İslam toplumunun en çok ihtiyaç duyduğu din ve hukuk adamları medreselerden yetişmişlerdir.⁸⁷ Bu denli önemli bir konuma erişmiş olan medreselerin ve dönemin ilmi faaliyetlerin bahsetmek yerinde olacaktır.

2. Dönemin İlmî Faaliyetleri

Selâhaddîn Eyyûbî ilmî alanda Nûreddîn Zengi'nin izinden giderek ilim ve ilim adamlarına büyük önem vermiştir. Başta kendisi ve hükümdarlarında çoğunluğu ilimle iştiğal etmiş hatta aralarından eser telif edenler bile olmuştur.⁸⁸ Kaynaklarda Sultân'ın Kur'ân'ı-Kerîm'i, Ebû Temmâm'ın el-Hamâsesini, Ebûlshâk eş-Şîrâzî'nin et-Tenbîhî'l-Fıkhını ezbere bildiği zikredilmektedir.⁸⁹ Aynı zamanda tarih ve edebiyat kültürüne de vakıf olan Sultân Selâhaddîn hakkında İbni Şeddâd, "Başkalarından duymadığımız güzel şeyleri ondan öğrenirdik"⁹⁰ diyerek alana vukufiyetini belirtmiştir. Selâhaddîn'in ilme ve ilim ehline verdiği önem, hanedan mensuplarınca da desteklenmiş, özellikle o devrin seçkin devlet adamlarından ve âlimlerinden Kadiyü'l-Fâzıl ve İmâdeddîn el-Kâtib, Sultan'ın ilmî faaliyetlerle alakalı kararlarında hayatî bir rol oynamışlardır.⁹¹ Diğer taraftan Mısır'da ehlisünnet taraftarları için yapılan medreselerin ihtiyaçlarını gidermek amacıyla da devasa vakıflar kurulmuştur. Aslında Fatımiler zamanında da büyük bir ilim ve irfan merkezi olan Mısır, Selâhaddînle birlikte ilmî alanda daha aktif bir görünüme kavuşmuştur.⁹² Şam bölgesinin İslâm dünyasında artan şöhretine, Zengî ve Eyyûbîlerin elde ettiği siyasî istikrar ve güvenliğin yanında medrese ve vakıfların önemli katkısı vardır. Zira söz konusu dönemde Dımaşk'ın ilmin en önemli merkezlerinden birine dönüşmesinde ve âlimlerin buraya yönelmesinde şehirde çok sayıda medresenin inşa edilmesi ve ilmî ehliyetini

⁸⁷ Yahya, Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi* (İstanbul: Alfa Yayınları, 2001), 40.

⁸⁸ Ahmed Ağırakça, *Salâhaddîn Eyyûbî ve Kudüs'ün Yeniden Fethi* (İstanbul: Beyan Yayınları, 1997), 199.

⁸⁹ İbn Şeddâd, *en-Nevâdiru's-Sultâniyye ve'l-Mehâsinu'l-Yûsufiyye*, thk. Cemâleddîn Şeyyâl (Kahire: 2. bs. Mektebetü'l-Hancı, 1994), 7.

⁹⁰ İbn Şeddâd, *en-Nevâdiru's-Sultâniyye*, 34.

⁹¹ Bedrettin Basuğuy, *"Salâhaddîn-i Eyyûbî Döneminde İlmî Hayat ve Dönemin Önde Gelen Âlimleri"*,

I. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu 13-14-15 Ekim (Elazığ: Asos Yayınları, 2016), 567.

⁹² Eymen Fuâd Seyyid-A. Engin Beksaç, "Fâtımîler", *DİA*, XII, 235.

kanıtlamış âlimler için çok sayıda mansıbın ortaya çıkması da etkili olmuştur.⁹³

Sultan Salâhaddîn zamanında Müslümanlar arasında siyasi birlik be beraberliğin oluşması, Kuzey Afrika ve Endülüs'ten gelen nice bilginin Mısır, Dımaşk ve Kudüs'te ikamet etmelerine ve ilmî çalışmalarını yürütmelerine fırsat doğurmuştur.⁹⁴ Bu arada Endülüs ve Avrupa'da zulme maruz kalan Yahudiler, emniyeti Mısır ve öteki İslâm ülkelerine gitmekte bulmuşlar hatta Mısır'a giden Yahudiler arasında daha sonra Sultan Salâhaddîn'in hususî hekimliğini üstlenecek ünlü tabip ve filozof Mûsâ b. Meymûn el-Kurtûbî'nin (ö.601/1204) de olduğu zikredilmektedir.⁹⁵

Bu devir siyasî ve askerî sahada olduğu kadar İslâmî düşünüş ve kültür hareketleri noktinazardan da yeniden bir canlandırma dönemi olarak dikkate sayandır. Zira ilim ve irfân sahalarındaki hareketlilikle birlikte aklî ve naklî ilimlerde de teberüz eden ilim adamları da göz önüne alındığında, dönemin İslâm tarihinin en aydın devirlerinden⁹⁶ biri olduğunu söyleyebiliriz.

Sultanın, âlimleri koruması ve önemsemesinden dolayıdır ki İslâm âleminin doğu ve batısından Abdüllatif el-Bağdâdî (ö.629/1231) gibi birçok ünlü âlimin Dımaşk ve Mısır'a gelmesine sebep olmuştur. Ayrıca buldukları yerde baskıya maruz kalan idareciler de O'nun himâyesine sığınmışlardır.⁹⁷ Bununla birlikte Zengîler ve Eyyûbîler zamanında birçok bilginin şahsen sultan ve melikler veya vakıflar vasıtasıyla desteklendikleri, sadece Selâhaddîn zamanında devlet tarafından 600 kadar âlimin bu durumda olduğu bilinmektedir.⁹⁸

İlmî alandaki gelişmeler dinî müktesebatla kayıtlı kalmamış, tıp ve eczacılık gibi bilimlerde kayda değer gelişmeler olmuştur. Sultân Salâhaddîn de selefi Nûreddîn gibi tıp ilmini ve kurumlarını önemsemiş; Mısır, Şam ve el-Cezîre gibi yerlerde inşa edilen hastaneler gitgide teorik ve uygulamalı derslerin icra edildiği birer merkez hâline dönüşmüştür. Bu hastanelerden Dımaşk'ta Nûreddîn'in yaptırdığı el-Bîmâristân en-Nûri (Büyük Hastane) ile

⁹³ Harun Yılmaz, *Zengîler ve Eyyûbîler Döneminde Dımaşk'ta Medrese* (1154-1260) (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, 2014), 133.

⁹⁴ Ağırakça, *Salâhaddîn Eyyûbî*, 201.

⁹⁵ el-Kıftî, *İhbârü'l-'Ulemâbi-Ehbâri'l-Hukemâ*, thk. Abdülmecîd Diyâb (Kuveyt: ty.), II, 426-428.

⁹⁶ Muhammed Zağlûl Selam, *El-Edebî'l-'Asri'l-Eyyûbî* (İskenderiye:1990), 85.

⁹⁷ Zağlûl, *el-Edeb*, 303-306.

⁹⁸ Lev Yaacov, *Charity, Endowments, and Charitable Institutions in Medieval Islam*, University Press of Florida (Gainesville:2005), 7.

Kahire’de Salâhaddîn’in yaptırdığı el-Bîmâristân en-Nâsirî (Salâhiyye Hastanesi), Salâhaddîn zamanındaki seçkin tıp merkezleri olarak çalışmalarını devam ettirmişlerdir. Bu iki tıp yerine İslâm âleminin muhtelif yerlerinden Müslüman, Hristiyan ve Yahudi doktorların gelmesiyle, teoriye ve pratiğe matuf önemli bir tıp ekolü oluşmuştur. Bununla birlikte hastanelerde icra edilen tıbbî araştırmalar ile yürütülen tıp eğitimi aracılığıyla klinik tıbbın oluşumu sağlanmıştır.⁹⁹

Bu zamandaki kayda değer değişimlerden biri de İslâm tarihinde yalnızca tıp eğitimini yürüten bir medresenin ed-Dahvâr tarafından inşa edilmesidir.¹⁰⁰ O, bilimsel istifadeye sunmak üzere burada alanla ilgili bir kütüphane de kurmuştur. Kendisinden sonra ise tıp ile ilgili tedrisat faaliyetlerini devam ettirmek için Şerefüddin Ali b. Yusuf b. Haydere er-Rahbi’nin görevlendirilmesini vasiyet etmiştir.¹⁰¹

Selâhaddîn Eyyübîde ilmî alanda Zengî’nin izinden giderek ilim ve ilim adamlarına büyük önem vermiş ve bu uğurda hiçbir fedakârlıktan kaçınmadan maddi imkânlar sağlamıştır. Denilebilir ki siyasetinin temelini ilme dayandırarak bu doğrultuda eğitim kurumlarını ve özellikle de medreselerin inşasını sağlamıştır.

Sonuç

İslâm tarihinde Eyyübî Devleti’nin kısa bir zaman dilimini kapsayan Sultan Selâhaddîn dönemi, Haçlılarla çetin savaşların yaşandığı, siyasi ve askeri çatışmaların yoğun olarak yapıldığı bir dönem olmasının yanı sıra ilmî faaliyetlerin inkişafı açısından önemli bir süreci temsil etmektedir. Bu ilmî faaliyetlerin ve İslâm eğitim tarihinde topyekûn kalkınmışlığı tesis eden bu eğitim kurumlarının başında, toplumun tüm dinamiklerine etki eden medreseler gelmektedir. Dönemin en kayda değer ve sistemli eğitim kurumları olan bu medreselerde ilmi faaliyetler ciddi bir biçimde icra edilmiştir. Bununla birlikte açılan birçok medrese, ilmi faaliyetler için

⁹⁹Basuğuy, "Salâhaddîn-i Eyyübî, 569.

¹⁰⁰Nu‘aymî, *ed-Dâris*, II, 101-109.

¹⁰¹Dündar, Mahmut, *Eyyübîler Dönemi Dımaşk Medreseleri*. İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi. 9:1 (2018 Bahar), 113-147.

sağlanan imkânlar neticesinde İslâm ülkelerinin her bir köşesinden müderris ve talebelerin yoğun bir şekilde gelmesiyle Haçlılara karşı olan mücadelede İslâm birliğinin oluşumu sağlanmıştır.

Kur'ân-ı Kerîm kıraatiyle birlikte mezheplerin fıkıh eğitimine de önem verilerek, bunlar için medreseler inşa edilmiştir. Dımaşk'ta Şafîî, Hanefî, Hanbelî medresesi kurulduğu gibi Şafîî ve Hanefî mezhep fıkıhlarının tedrisatı için de birçok medrese tesis edilmiştir. Bu eğitim kurumlarında mezhep fıkının tedrisatının yanında tefsir, hadis, Arap dili edebiyatı ve şiir gibi ilimler de tedris edilmiştir.

Selâhaddîn dönemindeki ilmî gelişmeler dinî ilimlerle kayıtlı kalmamış, tıp ve eczacılık gibi bilimlerde de kayda değer gelişmeler olmuştur. Mısır, Şam ve el-Cezîre gibi yerlerde inşa edilen hastaneler, giderek teorik ve uygulamalı derslerin okutulduğu birer tıp merkezine dönüşmüştür.

Selâhaddîn Eyyûbî, Zengî 'nin izinden giderek ilim ve ilim adamlarına büyük önem vermiş ve bu uğurda hiçbir fedakârlıktan kaçınmadan maddi imkânlar sağlayarak siyasetinin temelini ilme dayandırmıştır.

Kaynakça

- Âdil Necm, "el-Medrese fi'l-'imârâtî'l-Eyyûbiyyeti fi Sûriye". *el-Havliyyâti'l-eseriyyeti'l-arabiyyeti's-Sûriyye*. Dımaşk:1974.
- Ağrakça Ahmed, *Salâhaddîn Eyyûbî ve Kudüs'ün Yeniden Fethi*. İstanbul: Beyan Yayınları, 1997.
- Akşit, Niyazi. *A'dan Z'ye Kültür ve Tarih Ansiklopedisi*. İstanbul: Serhat Yayınevi, 2004.
- Akyüz, Yahya. *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları, 2001.
- Aydınlı, Abdullah. "İmlâ" *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 22: 225-226. İstanbul: TDV Yayınları, 2000.
- Aybakan, Bilal. "Şafîî Mezhebi". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 38: 233-247. İstanbul: TDV Yayınları, 2010.

- Baltacı, Cahid. XV-XVI. *Asırlarda Osmanlı Medreseleri*. İstanbul: İrfan Matbaası, 1976.
- Basuğuy, Bedrettin. "Salâhaddîn-i Eyyûbî Döneminde İlmî Hayat Ve Dönemin Önde Gelen Âlimleri", *I.Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu*. Elazığ: Asos Yayınları, 2016.
- Bedran, eş-Şeyh Abdulkadir Ahmed. *Münadimetü'l-Etlal*. Beyrut: el-Mektebu'l-İslami, 1985.
- Bilgili, Fatih Menderes. *Nizâmiye Medreselerinin İlk Dönemlerinde Dinî Eğitim*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, 1998.
- Bozkurt, Nebi. "Medrese ". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 28: 338-339. Ankara: TDV Yayınları, 2003.
- Çelebi, Ahmed. *İslam'da Eğitim-Öğretim Tarihi*, çev. Ali Yardım. İstanbul: Damla Yayınevi, 1983.
- Dündar, Mahmut. *Eyyûbîler Dönemi Dımaşk Medreseleri*. İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi. 9:1 (2018 Bahar), 113-147. (erişim 15.03.2019)
- Hamza, Abdüllatif. *El-Hareketü'l-Fikriyye fi Mısır fi'l-Asreyn: El-Eyyûbî ve'l-Memlûkî*. Kâhire: ty.
- Terâcimüricâli'l-karneyn es-sâdisve's-sâbi'*, thk. Muhammed Zâhidb. el-Hasen b. Ali Zâhid el-Kevserî, nşr. İzzet el-Attâr el-Hüseynî. Kahire: 1366/1947.
- el-Hazîmi, Nasır Muhammed Ali. *el-Hayatu'l-İlmiyye fi Dımaşk fi'l-Asrı'l-Eyyubi*, Yüksek Lisans Tezi. Suûdi Arabistan: CamiatuÜmmü'l-Kura Külliyyetü's-Şeria, 2009.
- el-Kıftî, *İhbârü'l-'Ulemâ bi-Ehbâri'l-Hukemâ*, thk. Abdülmecîd Diyâb. Kuveyt: ty.
- el-Makrîzî (ö.845/1442). *El-Mevâ'izve'l-İ'tibârbiZikri'l-Hitatte'l-Âsâr*. Beyrut: DâruSadr, ty.

- en-Nuaymi, Abdulkadir b. Muhammed ed-Dımaşki. *ed-Daris fi Tarihi'l-Medaris*, thk. Cafer el-Hasani. Kahire: Mektebetü's-Sakafetü'd-Diniyye, 1988.
- EbûŞâme, Şihabüddin Ebu Muhammed Abdurrahman b. İsmail b. İbrahim el-Makdisî. *er-Revdeteyn fi Ahbari'd-Devleteyn en-Nuriyyeve's-Salahiyye*. Kahire: Daru'l-Kütübü'l-İlmiyye, 1288.
- , *ez-Zeyl 'ale'r-Ravzeteyn*. Beyrut: 1974.
- ez-Zehebî (ö.748/1348). *el-İber fi Haberi men Ğaber*. thk. Ebû Hacer Muhammed Zağlûl. Beyrut: Dârü'l-Kütübü'l-İlmiyye, 1985.
- George, Makdisi. *Ortaçağda Yükseköğretim İslam Dünyası ve Hristiyan Batı*, çev. Ali Hakan Çavuşoğlu, Hasan Tuncay Başoğlu. İstanbul: Gelenek Yayınları, 2004.
- Gözütok, Şakir. *İslam'ın Altın Çağında İlim*, İstanbul: Nesil Yayınları, 2012.
- Hodgson, M.G. *İslâm'ın Serüveni*, çev. Tercüme Kurulu. İstanbul: İz Yayıncılık, 1993.
- İbn Kenan, Muhammed İsa, *el-Mervecü's-Sündüsiyyetü'l-Fesihe*. thk. Muhammed Ahmed Dehman. Dımaşk: 1947.
- İbn Kesir, İmadüddin Ebü'l-Feda İsmail b. Ömer, (nşr. Ali M. Muavvaz v.dğr.) Beyrut: 1407/ 1987.
- İbn Manzûr, Muhammed b. Mükerrrem, Lisânu'l-'Arab, Dâru Sâdir, Beyrut: 1993.
- İbn Şeddâd, Ebû Abdullah İzzeddin Muhammed b. Ali b. İbrâhim. *el-A'lâku'l-hatîre fi zikri Ümerâi's-Şâmve'l-Cezîre*, thk. Yahyâ Zekeriya Abbâre. Dımaşk: Vizâretü's-Sekâfe, 1991.
- en-Nevâdiru's-Sultâniyyeve'l-Mehâsinu'l-Yûsufiyye*. thk. Cemâleddîn Şeyyâl. Kahire: Mektebetü'l-Hanci, 1994.
- İbnTûlûn, Şemsüddin Muhammed b. Tulun es-Salihi ed-Dımaşkî, *el-Kalâidü'l-Cevheriyye fi Tarihi's-Sevalihiyye*. Dımaşk: Matbuatı Mecmeil-Luğati'l-Arabiyye, ty.

- İbnVâsıl, Ebû Abdüllâh Cemâleddîn (ö. 697/1298). *Müferricü'l-Kürûb fî Ahbâri Benî Eyyûb*, (III. Cilt), thk. Cemâleddîn eş-Şeyyâl, Kahire: 1960; (IV. Ve V. ciltler) thk. Haseneyn Muhammed Rebi'. Kahire: Dâru'l-Kutübve'l-Vesâiki'l-Kavmiyye, 1972, 1977; thk. Ömer Abdüsselâm Tedmürî. Beyrut: el-Mektebetü'l-'Asriyye, 2004.
- Abdüsselâm Tedmürî. Beyrut: el-Mektebetü'l-'Asriyye, 2004.
- Kaya, Eyyüp Said. "Mâlikî Mezhebi ". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*.27: 519-535. Ankara: TDV Yayınları, 2003.
- Koca, Ferhat. "Hanbelî Mezhebi ". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*.15: 525-547.İstanbul: TDV Yayınları, 1997.
- Kürd Ali, Muhammed. *Hitatu 'ş-Şâm*. Dımaşk: Matbaatü'l-Müfid, 1928.
- Nu'aymî, Ebü'l-Mefâhir Muhyiddin Abdülkâdir b. Muhammed b. Ömer ed-Dımaşkî (ö. 927/1521). *ed-Dâris fî Târihi'l-Medâris*, haz. İbrahim Şemsüddin, I-II, Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-'İlmiyye, 1990.
- Öztuna, Yılmaz. *Büyük Türkiye Tarihi*, İstanbul: Ötüken Yayıncılık,1978.
- Seyyid, Affaf, "el-Medâris fî asri'l-Eyyûbî", *Târihi'l-medâris fî Mısri'l-İslâmiyye* (ed. Abdülazim Ramazan). Kahire: el-Hey'etü'l-Mısriyyetü'l-Âmme li'l-Kitâb,1992.
- İbnu'l-Cevzi, *Miratu'z-Zaman fî Tevarihi'l-'Ayan*. Dımaşk: Darü'r-Risaleti'l-'Alemye, 2013.
- Şümeysâni, Hasan. *Medârisu Dımaşk fî'l-Asri'l-Eyyûbi*. Beyrut: Dâru'l-Âfâkü'l-Cedîde, 1983.
- Tibawi, A. L., "Originand Character of al-Madrasah", *Bulletin of the School of Orientaland African Studies*. University of London: 1962.
- Lev, Yaacov. *Charity, Endowmentsand Charitable Institutions in Medieval Islam*, University Press of Florida. Gainesville: 2005.
- Yılmaz, Harun. *El-Melikü'l-Muazzam ve Döneminde Dımaşk'ta Kurulan Medreseler*. Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi, 2008.

-----Zengiler Ve Eyyûbiler Döneminde Dimaşk'ta "Medrese" (1154-1260).

Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, 2014.

Zağlûl Selâm, Muhammed. *El-Edebî'l-'Asri'l-Eyyûbî*. İskenderiye:
Münşeâtü'l-Ma'ârif, 1990.



ÜNİVERSİTE KÜTÜPHANELERİNDE VERİ MADENCİLİĞİ
UYGULAMALARI: KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ KÜTÜPHANE VE
DOKÜMANTASYON DAİRE BAŞKANLIĞI ÖRNEĞİ
Data Mining Practices in University Libraries: Kırklareli University Library
and Documentation Department Case

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ALTAY

Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi- Bilgi Belge Yönetimi Bölümü

ahmetaltay57@hotmail.com




<https://orcid.org/0000-0002-2758-5999>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-Journal of Ağrı İbrahim Çeçen
University Social Sciences Institute AİCUSBED 5/2 Ekim/Oktober 2019 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	24.06.2019
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	29.09.2019
Sayfa- <i>Pages</i> : 287-316	 https://doi.org/10.31463/aicusbed.581572



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

This article was checked by

 iThenticate



ÜNİVERSİTE KÜTÜPHANELERİNDE VERİ MADENCİLİĞİ
UYGULAMALARI: KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ KÜTÜPHANE
VE DOKÜMANTASYON DAİRE BAŞKANLIĞI ÖRNEĞİ
Data Mining Practices in University Libraries: Kırklareli University Library
and Documentation Department Case

Ahmet ALTAY

Özet

Veri madenciliği devasa hacimli veriden anlamlı, faydalı ve önemli bilginin otomatik veya yarı-otomatik tekniklerle çıkarılması yöntemidir. Bu yöntem günümüzde pazarlama, bankacılık, sigortacılık ve tıp sektörü başta olmak üzere birçok sektörde etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Veri madenciliği uygulamalarının etkin bir şekilde kullanılabileceği kurumlardan birisi de kütüphaneler, özellikle de üniversite kütüphaneleridir. Veri madenciliği uygulamalarının hizmet ve politikaların geliştirilmesi amacıyla kullanılması üniversite kütüphaneleri için önemli bir konudur. Kütüphane bilgi sistemlerinde yapılan işlemler sonucunda biriken büyük hacimli veriler, üniversite kütüphanesi tarafından veri madenciliği teknikleriyle analiz edilirse kütüphanenin gelecekteki hizmet ve politikalarına önemli katkı sağlayacak bilgilere ulaşacağı öngörülmektedir.

Bu çalışmanın amacı; üniversite kütüphanelerinde veri madenciliği uygulamalarının genel bir çerçevesini çizmek ve bu uygulamaların sağlayacağı avantajlara dikkat çekmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada Kırklareli Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın kullandığı YORDAM Kütüphane Otomasyon Programındaki 2010-2018 yılları arasını kapsayan veriler veri madenciliği tekniği ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda veriler üzerinde kümeleme yöntemlerinden olan ayırıcı hiyerarşik kümeleme tekniği kullanılmıştır. Oluşturulan kümelerden elde edilen istatistiksel veriler ile veri madenciliğinin görselleştirme yaklaşımları kullanılarak çeşitli tablolar oluşturulmuştur. Oluşturulan tablolar değerlendirilerek kütüphanenin mevcut durumuna ilişkin tespitler yapılmış, geleceğe yönelik hizmet ve politikalarına ilişkin öneriler sunulmuştur. Çalışmanın Türkiye'deki diğer üniversite kütüphanelerinde veri madenciliği tekniği ile yapılacak çalışmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üniversite kütüphaneleri, veri madenciliği, kütüphane bilgi sistemi, kütüphane otomasyon programı, Kırklareli Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı

Abstract

Data mining is the automatic or semi-automatic method of extracting significant, useful, and important information from massive volume data. This method is used effectively in many sectors, especially in marketing, banking, insurance and medical sectors. One of these institutions where data mining applications can be used effectively is libraries, university libraries being in especial. The use of data mining applications with the aim of the development of services and policies is an important matter for university libraries. If large volumes of data accumulated as a result of the operations in library information systems are analyzed by the university library with the help of data mining techniques, it is thought that the information that can contribute to future service and policies of library will be reached.

The purpose of this study is to form a general framework of data mining applications in university libraries and to draw attention to the advantages of these applications. For this purpose, the data, which includes data of years 2010-2018, in YORDAM Library Automation Program used by Kırklareli University Library and Documentation Department data mining technique, were analyzed using data mining technique. Within this context, the separating hierarchical clustering method, which is one of the clustering methods, was used on the data. A variety of tables and charts were created using the statistical data obtained from the generated clusters and visualization approaches of data mining. The tables and charts were evaluated and evaluations were made regarding the current status of the library, and suggestions for future services and policies were presented. We think that the study will be a guide for the studies to be carried out using data mining technique in other university libraries in Turkey.

Key Words: University library; data mining; library information system; library automation program; Kırklareli University Library and Documentation Department

Giriş

Bilgi toplumu kuramının önemli teorisyenlerinden birisi olan Daniel Bell (1973, s. 18) şekillenmekte olan yeni toplumun en temel ve stratejik kurumlarının üniversiteler olacağını söylemiştir. Gerçekten de günümüz üniversiteleri, öğrenme ortamı yaratarak eğitim veren, bilimsel araştırmalar yapan, bilgi üreten, hem bilim dünyasının hem de iş dünyasının gereksinim duyduğu entelektüel sermayeyi yetiştiren önemli bilim ve araştırma kurumlarıdır (Ennals, 2003, s. 92). Bu özellikleriyle üniversiteler, bilgi üretiminin ve tüketiminin en yoğun olduğu kuruluşlardan biridir. Bilgi üretimi ve tüketimi fonksiyonunun temelinde ise üniversitelerin kütüphaneleri yer almaktadır (Polat ve Odabaş, 2011, s. 44).

İlk üniversitelerin ortaya çıkmasıyla birlikte üniversite bünyesinde her zaman var olan üniversite kütüphaneleri, üniversitelerde gerçekleştirilen

akademik etkinliklerin gereği olarak, ihtiyaç duyulan her türde ve formattaki bilgiyi talep eden herkese iletme zorunluluğunda olan başlıca bilgi merkezleridir. Üniversite ile kütüphane arasındaki ilişkinin temelini birinin bilgiye ve dolayısıyla bilgi kaynaklarına olan bağımlılığı, diğerinin ise bilginin sağlandığı, düzenlendiği ve kullanıma sunulduğu mekân olması oluşturmaktadır (Çakın, 1998, s. 40). Üniversitelerin araştırmalar yapma, araştırmalar sonucu elde edilen bilgiyi yorumlama ve bu bilgiyi yayına dönüştürerek toplum katmalarına duyurup yayma, öğrencilere yaşam boyu sürecek yeni bilgi edinme ve araştırma yapma alışkanlığı kazandırma gibi temel fonksiyonlarını etkin bir şekilde gerçekleştirmesi iyi yönetilen ve iyi hizmetler sunan kütüphanelerle mümkündür (Alkan, 1997, s. 235; Wolpert, 1998, s. 25). Başka bir deyişle Üniversitelerdeki mevcut araştırma potansiyelinin işlerlik kazanması, bilimsel çalışmalarda tekrarın önüne geçilmesi ve yeni yaklaşım ve gelişmelerin hayata geçirilmesi için üniversite kütüphanelerine büyük bir ihtiyaç vardır ve üniversite kütüphaneleri üniversitelerin yaşamsal bir parçasıdır (Işık, 2013, s. 101).

Literatüre bakıldığında üniversite kütüphanelerine ilişkin birçok tanımın yapıldığı görülmektedir. Örneğin Reitz (2004, s. 743), üniversite kütüphanelerini *“bir üniversite tarafından öğrencisinin, öğretim elemanları ve diğer personelin bilgi, araştırma ve müfredat gereksinimlerini karşılamak için kurulmuş, aynı zamanda üniversite tarafından yönetilen ve finanse edilen bir kütüphane veya kütüphane sistemi”* olarak ifade etmektedir. Üstün (1977, s. 229), üniversite kütüphanelerini *“bağlı oldukları üniversitelerin öğretim ve araştırma politikasına uygun olarak bilimsel yayınları seçmek, toplamak, kataloglamak ve yararlandırmaya sunmakla görevli kurumlar”* olarak tanımlamaktadır. Çakın (1998, s. 51), üniversite kütüphanelerinin Üniversitenin ayrılmaz bir parçası olduğunu söyleyerek, bu kütüphanelerin *“üniversitenin gereksinim duyduğu hangi formatta olursa olsun her türlü bilgiyi, sağlamakla, düzenlemekle ve bunlardan en üst düzeyde yararlanılması yolunda öncelikle öğretim elemanlarına, öğrencilere ve araştırmacılara hizmet vermekle yükümlü bulunan kurumlar”* olduklarını söylemektedir. Keseroğlu’na göre ise (2004, s. 15) üniversite kütüphaneleri *“derinlemesine, yerli yabancı kaynakları toplayan, düzenleyen, öğretim elemanları ile öğrencilerin yararlarına sunan kurumlardır.”* Başka bir tanıma göre üniversite kütüphaneleri, üniversitedeki akademisyenler ile öğrencilerinin eğitim ve öğretimine ilişkin ihtiyaçlarını karşılayan, üniversitenin amaçları doğrultusunda araştırma için en iyi bilgi kaynaklarını bir araya getiren ve bu kaynaklardan en üst düzeyde istifade edilebilmesi için en uygun ortamları

sağlayan birimlerdir (Çelik, 2000, s. 54). Bu tanımlardan yola çıkarak üniversite kütüphanelerini, bağlı bulunduğu üniversitelerin amaç ve işlevleri doğrultusunda kullanıcılarına kaynaklar sağlayan, çalışma ortamları sunan, üniversitenin bilimsel çalışmalarına destek sağlayan akademik kurumlar olarak tanımlamak mümkündür. Bu kütüphaneler taşıdıkları amaç, işlev ve sorumluluklardan dolayı bağlı oldukları üniversitelerin kalbi, hatta beyni konumundadır.

Üniversite kütüphaneleri; bilimin ilerlemesini ve bilginin üretimini sağlayan, üniversite içinde ve dışında gerçekleştirilen bilimsel çalışmaları destekleyen, her geçen gün hızla ilerleyen ve artan bilimsel literatürü yakından takip etme sorumluluğu bulunan kütüphanelerdir. Üniversite kütüphanelerinin amaçları arasında, teknik ve bilimsel bilgileri toplama, yorumlama, kullanıcı hizmetine sunmak yer almaktadır. Üniversite kütüphaneleri bu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirdikleri hizmet ve uygulamalarla hem akademisyenlerin bilimsel ve entelektüel gelişimine katkı sağlarlar hem de düşünen, eleştiren ve yaratıcı öğrenciler yetiştirilmesine... Özetle üniversite kütüphaneleri parçası bulunduğu üniversitenin eğitim, araştırma vb. diğer işlemlerinin gerçekleştirilmesine kütüphane hizmetleri aracılığıyla destek olurlar. (Bilar, 1999, s. 134; Kızılaslan, 2007, s. 65-66; Farkas, 2007, s. 239). Hizmet sunduğu kitlenin özelliği gereğince, üniversite kütüphaneleri bilgi kaynakları ve hizmetleri bakımından yetkin olması yanında gelişmelere uyum sağlama ve öncülük etme amacına da sahip olmalıdır (Polat ve Odabaş, 2011, s. 44).

Üniversite kütüphanelerinin yukarıda sıralanan görev, amaç ve işlevleri yerine getirebilmesi için kullanıcılarına etkin ve nitelikli hizmetler sunması gerekmektedir. Son yıllarda bilgi teknolojilerindeki gelişmeler ve yaşanan bilgi patlamasıyla birlikte bilgi içeren her türlü bilgi kaynağını en etkin biçimde kullanma ihtiyacı, iletişim hızındaki artış, ihtiyaç duyulan bilgilerin fazlalığı, bu bilgilerin hızlı bir şekilde elde edilmesi ve işlenmesi gibi zorunluluklar üniversite kütüphanesi kullanıcılarının gereksinim ve beklentilerini önemli ölçekte değiştirmiştir. Üniversite kütüphaneleri, dijital çağa uyum sağlayamadıkları sürece bağlı oldukları üniversitelerin amaç ve işlevlerini yerine getiremeyecekleri için değişen kullanıcı profiline ve beklentilerine bağlı olarak bilgi teknolojilerini daha fazla kullanmaya başlamışlardır. Üniversite kütüphanelerinde teknoloji tabanlı hizmet ve uygulamalar bütün iş ve süreçleri kuşatmaya başlamıştır (Karagöz Ashyürek, 2017, s. 154). Günümüzde üniversite kütüphanelerinin neredeyse tamamında kaynakların sağlanması, tanımlanması, analizi, dolaşımı ve yönetimi gibi bir

çok kütüphane işleminin bir arada yapılmasını sağlayan, bilgiye ulaşımı kolaylaştıran, kütüphaneler arası kaynak alışverişinin yapılmasında önemli rol oynayan bütünleşik kütüphane otomasyon sistemleri kullanılmaktadır (Ünal ve Orhan, 2006, s. 132). Bu sistemler kütüphanedeki hizmet ve uygulamaların hızlı, verimli ve daha az maliyetle verilmesini sağlamaktadır. Kütüphane personelinin birçok geleneksel iş yükünü üstlenerek kütüphaneye büyük kolaylıklar getirmektedir. Bununla beraber kütüphanelerde yapılan gündelik işlemler sonucunda kullanılan bilgi sistemlerinde devasa boyutta veriler de birikmektedir. Bu durum üniversite kütüphanelerinin sahip oldukları veriyi etkin bir şekilde analiz etmesini ve değerlendirmesini zorlaştırmaktadır. Ancak son yıllarda kütüphanelerin sahip oldukları verilere erişimini hızlı ve kolay bir şekilde düzenleyen ve gereksinim duyulan belgeyi veri havuzundan özetleyerek sağlayan yeni teknik ve uygulamalar ortaya çıkmıştır. Bunlardan birisi de veri madenciliğidir. Üniversite kütüphanelerinde iş süreçleri ve hizmetlerin sonucunda ortaya çıkan devasa veriler veri madenciliği tekniği ile analiz edildiğinde kütüphanenin mevcut hizmet ve uygulamalarındaki eksiklik ve yetersizliklerin tespitinde önemli ipuçları sağlamaktadır. Ayrıca elde edilen bilgiler kütüphanenin gelecekte planladığı hizmet ve politikalar için de yol gösterici olmaktadır.

Bu çalışma üniversite kütüphanelerinde veri madenciliği uygulamalarının kütüphanelerdeki iş, hizmet ve politika süreçlerine sağlayacağı yararları dikkat çekmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda çalışmada öncelikli olarak üniversite kütüphanelerinde veri madenciliği uygulamalarına ilişkin genel bir değerlendirme yapılmış, ardından ise Kırklareli Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığına ait YORDAM Kütüphane Otomasyon Programındaki 2010-2018 yılları arasını kapsayan veriler veri madenciliği uygulamalarından biri olan ayırıcı hiyerarşik kümeleme tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler değerlendirilerek kütüphanenin farklı kullanıcı gruplarına yönelik sağladığı ödünç verme hizmetlerine ve kütüphane hizmet binasının da bulunduğu ana yerleşke dışındaki yerleşkelerdeki kullanıcılarına sundukları hizmetlere ilişkin tespitlerde bulunulmuştur. Yapılan tespitler doğrultusunda kütüphanenin farklı kullanıcı gruplarına ve merkez yerleşke dışındaki yerleşkelerde bulunan kullanıcılarına yönelik sunabileceği hizmet ve politikalar noktasında da öneriler sunulmuştur. Türkiye'deki alanyazında bu tür çalışmaların çok az ve sınırlı kapsamda olduğu göz önüne alındığında çalışmanın Türkiye'deki üniversite kütüphanelerinde veri madenciliği tekniği

ile yapılacak daha geniş kapsamlı çalışmalar için öncü bir rol oynayacağı ön görülmektedir.

Veri Madenciliği: Kavramsal Çerçeve

Son yıllarda bilgi teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, bilgisayarların ve otomatik veri toplama araçlarının neredeyse bütün iş alanlarında çok kapsamlı bir şekilde uygulanmasını sağlamıştır. İşletmelerde bilgi sistemleri ve otomasyon programlarının yaygın olarak kullanımı sonucunda, çeşitli ortamlarda ve/veya biçimlerde çok büyük ölçekli işletimsel veri birikmiştir (Sever ve Oğuz, 2002, s. 2-3). Yakın zamana kadar işletmeler bilgi sistemlerinde biriken devasa veri yığınlarının çok küçük miktarı kullanabilmekteydiler. Çoğu durumda veriler kontrol edilebilirlik açısından çok büyük, analiz edilebilirlik açısından düzensiz ve anlamsız bir durumdaydı (Kantardzic, 2001, s. 7). İşletmelerin bilgi sistemlerinde atıl olarak duran bu verilerin içinden işletmeye değer katacak verilerin çekilebilmesi için yine bilgi teknolojilerinden yararlanarak yeni teknik ve metotlar geliştirilmiştir. Bu tekniklerden birisi de veri madenciliğidir.

Günümüz işletmelerinde özellikle kullanıcı odaklı işlemler sonucunda ortaya çıkan veriler büyük önem taşımaktadır. İşletmeler bu verileri etkin şekilde analiz etmek, kümelendirmek ve müşteri hizmetlerinde gerçekleştirecekleri yeni uygulama ve politikalarda kullanabilecekleri bilgilere dönüştürmek istemektedirler (Uçan, 2010, s. 1). Bu noktada veri madenciliği teknikleri işletmelere büyük kolaylık sağlamaktadır. Zira veri madenciliği yapay zeka, istatistik, makine öğrenimi, matematik vb. yöntemleri kullanarak veriler arasındaki gizli kalmış ilişkileri keşfetmekte ve karar vericilere hızlı bir şekilde anlaşılır ve güvenilir bilgiler sunmaktadır (Demiral, Soba ve Armutlu, 2017, s. 260). Başka bir deyişle veri madenciliği, işletmelerin karar aşamaları için yeni bilgiler üretmekte ya da gelecekle ilgili planlar ve tahminler yapmasına katkı sağlamaktadır (Arslantekin, 2003, s. 372).

1960'larda istatistikçilerin kullandığı veri avlama (data fishing) veya veri tarama (data dredging) terimlerinin, veri madenciliği kavramının ataları olduğu söylenebilir. İstatistikçiler veri avlama ve veri taramayı kapsamlı analizlere başlamadan önce gereksiz verilerin tespit edilip, veri yığınının ayıklanması için kullanmışlardır. Veri tabanı madenciliği (database mining) kavramı, 2000'li yılların başında San Diego' da bir veritabanı firması (o dönemki adı HNC) tarafından patentlenmiş ve veri madenciliği üzerine geliştirdikleri bir program grubunu piyasaya sürmek için kullanılmıştır.

Zamanla veritabanı madenciliği kavramı veri madenciliği olarak kullanılmaya başlanmıştır (Pektaş, 2013, s. 99).

Geniş miktardaki veri kümesinden; veriler arasındaki desenleri, düzensiz yapıları, değişiklikleri ve veriler arasındaki bağlantıları tespit etmek için kullanılan (Baykasoğlu, 2005, s. 2) veri madenciliğini “büyük miktarda veriden anlamlı bilgi çıkarma sanatı” (Arslantekin, 2003, s. 372) olarak tanımlamak mümkündür. Veri madenciliği, “veri tabanları, veri havuzu veya diğer bilgi havuzlarında saklanan büyük miktarlarda veriden ilgi çekici bilgileri bulma süreci” (Chaudhary, 2003, s. 476) olarak da ifade edilebilir. Başka bir deyişle veri madenciliği “veri ambarlarında saklanan yararlı olabilecek, aralarında bilinmeyen ilişkilerin olduğu verilerin keşfedilerek, bu verilerin hem anlaşılır hem de kullanılabilir bir şekle dönüştürülmesine yönelik geliştirilmiş yöntemler topluluğudur” (Oğuzlar, 2011, s. 5-6). Veritabanı, yapay zekâ, istatistik, makine öğrenimi, verilerin görselleştirilmesi ve örüntü tanımlama gibi bir çok farklı tekniği bir araya getiren multidisipliner bir alan olan veri madenciliği, “veritabanında yapısız olarak bulunan veriden anlaşılır ve kullanışlı bilgiyi elde etmeye yarayacak tümevarım işlemlerinin; uygulanması ve analiz edilmesine yönelik çalışmaların bütünüdür” (Akgöbek ve Çakır, 2009, s. 801). Veri madenciliğinin temel amacı ise, analiz yöntemiyle incelenerek bilgi çıkarımı yapılması zor olan büyük miktardaki veriden gizli ve yararlı bilginin ortaya çıkarılmasıdır (Coşkun ve Baykal, 2011, s. 52).

Veri madenciliği uygulamaları veri seçimi, ön işleme, indirgeme, veri dönüştürme ve veri madenciliği algoritmasını uygulama aşamalarından oluşmaktadır (Pektaş, 2013, s. 11):

- **Veri Seçimi:** Bu aşama, veri madenciliği için ciddi zaman alan bölümdür. Bu kısımda bilgi analizi doğru bir şekilde yapılmalı, aynı zamanda araştırma problemiyle bağlantısının kurulması gerekmektedir.
- **Ön İşleme:** Veri madenciliği çalışmasının başarımını ölçen aşamadır. Burada elde edilen veri daha sonraki aşamalarda kullanılabilmesi için düzenlenir. Bu aşamadaki başarı, sonucu doğrudan etkilemektedir.
- **İndirgeme:** Veri indirgenerek doğru değerler ve sonuçlar elde edilebilir. Bazı değişkenlerin çalışmaya dahil edilmediğinde sonuç değişmiyorsa veri indirgeme işlemi yapılmasında fayda vardır.
- **Veri Dönüştürme:** Verinin ana değeri değişmeden başka bir şekilde ifade edilmesi işlemidir.

- **Veri madenciliği algoritmasını uygulama:** Veriler veri madenciliği yapmak için uygun hale geldikten sonra uygun veri madenciliği algoritmaları uygulanır.

Veri madenciliği uygulamalarında, tahmin edici (Predictive) ve tanımlayıcı (descriptive) modeller kullanılmaktadır. Tahmin edici modelde, daha önceden sonuçları elde edilmiş veriler incelenerek bir model geliştirilir ve sonuçları belli olmayan veri kümelerinin sonuçları tahmin edilir. Tanımlayıcı modelde ise veriler arasındaki örüntü belirlenerek sonuçların elde edilmesi amaçlanmaktadır (Özekes, 2003, s. 67). Bunun dışında veri madenciliği modelleri işlevlerine göre; sınıflandırma (classification) ve kümeleme (clustering) alt başlıklarında da incelenebilir. Sınıflandırmada sınıflar önceden belirlenir. Yeni gelen öge daha önceden belirlenmiş bir sınıfa dâhil edilir. Burada ki öğrenme şekli denetimli öğrenmedir. Sınıflandırmada kullanılan bazı teknikler ise aşağıda sıralanmıştır (Şentürk, 2006, s. 9-13):

- **Karar Ağaçları (Decision Trees):** Veri setini birden çok alt kümeye ayırarak veriler arasındaki bağlantıyı ve kuralları ortaya çıkarmak için kullanılan tekniktir. Bu teknikte veriler belirli bir parametreye göre sürekli olarak bölünerek bir ağaç yapısı oluşturulur.
- **Yapay Sinir Ağları (Artificial Neural Networks):** İnsan beyninde bulunan nöronların çalışma şeklinden yola çıkarak bir model ortaya koyan ve aynı zamanda verilen veri setinden çıkarımlar yaparak öğrenebilen algoritmalarından oluşur.
- **Genetik Algoritmalar (Genetic Algorithms):** Genetik mühendisliği gibi genetik bilimi ile uğraşan diğer alanlardaki yapılan çalışmalar ışığında ortaya çıkan bir tekniktir. Canlılara ait olan özellikler (mutasyon, eşleşme vb.) bilgisayar ortamında kodlanarak oluşturulan algoritmalarlardır.
- **K-En Yakın Komşu (K-Nearest Neighbor):** Bu yöntem kümeleme ile benzer özelliklere sahip olsa da bir sınıflandırma türüdür. Bu teknikte verilerin birbirlerine olan en yakın komşuluk derecelerine göre birleştirme işlemi yapılır.
- **Naive-Bayes:** Bayes sınıflandırıcısı Bayes teoremini temel alan istatistiksel bir sınıflandırma tekniğidir. Naive Bayesian sınıflandırıcıları, belirli bir sınıftaki bir özellik değerinin etkisinin diğer özniteliklerin değerlerinden bağımsız olduğunu varsayarak, belirli bir örneğin belirli bir sınıfa ait olma olasılığını tahmin edebilme yeteneklerine sahiptirler.

Kümeleme (Clustering)'de ise herhangi bir sınıf yoktur. Kümeler (gruplar) öğelerin birbirlerine olan benzerliklerine göre ayrılır. Kümelemede

ki öğrenme şekli ise denetimsiz öğrenmedir. Kümelemede kullanılan bazı yöntemler ise şunlardır (Oğuzlar, 2011, s. 16-18):

- **Bölümlemeli yöntemler (Partial Methods):** Bu yöntemlerde n tane nokta daha önceden belirlenmiş olan k adet küme sayısına göre kümelere ayrılır. Hiyerarşik algoritmalarından daha hızlı çalışır ve çok yaygın olarak kullanılır. Bölümlemeli Yöntemler algoritmalarından olan K-Ortalama (K-Means), PAM, CLARA ve CLARANS yaygın olarak kullanılmaktadır.
- **Hiyerarşik yöntemler (Hierarchical methods) :** Temel amaç veri setini ayrı ayrı kümeler halinde gruplamaktır. Kümeleme işlemi verilerin birbirlerine olan benzerliklerine göre yapılır. Birçok kümeleme yönteminde küme sayısı önceden belirlenmiş olması gerekmesine rağmen bu teknikte küme sayısının daha önceden bilinmesine gerek yoktur. Hiyerarşik yöntemler kullanılarak bir küme ağacı oluşturulur. Bu yöntemler birleştirici ve ayırıcı kümeleme algoritmaları olarak iki grupta incelenir. Birleştirici kümeleme algoritmalarında, verilerin birbirlerine olan uzaklıklarına göre birleştirmesi esastır. Başlangıçta her bir veri bir küme olarak ele alınır, daha sonra birbirine en çok benzeyen iki veri birleştirilir. Ayırıcı kümeleme algoritmalarında ise, yukarıdan aşağıya doğru çalışan hiyerarşik bir yapı esastır. Burada bütün veri kümeleri ilk adımda tek bir küme olarak kabul edilir. Daha sonra her kümedeki veriler uzaklık hesaplama teknikleri kullanılarak bölünür ve küme tek bir nesne içerene kadar aynı işlemler tekrarlanır. Böylece oluşan her bir küme kendi arasında homojen bir yapıya sahip olurken, kümeler arasında heterojen bir yapı elde edilir.
- **Yoğunluğa dayalı yöntemler (Intensive methods):** Kümeler arasındaki yoğunluklara bakılarak, birbirlerine benzer nesnelere bir araya getirilir. Yoğunluğa dayalı yapılan kümeleme işlemlerinde DBSCAN, OPTICS ve DENCLUE algoritmaları kullanılmaktadır.
- **Izgara tabanlı yöntemler (Grid-based methods):** Çok büyük veri tabanlarını kümelere ayırmak için geliştirilen yöntemlerdir. Bellek gereksinimi fazla olan verilerin kümelenebilmesi için STING, Wave Cluster ve CLIQUE algoritmaları yaygın olarak kullanılmaktadır.

Veri madenciliği teknikleri günümüzde e-ticaret, işletme, bilim, tıp, kültür ve eğitim gibi pek çok farklı sektörde etkin bir şekilde kullanılmaktadır (Özkes, 2003, s. 66). Kütüphanelerde de veri madenciliği uygulamalarının son yıllarda artan bir oranda kullanıldığı görülmektedir (Demiral, Soba ve Armutlu, 2017, s. 243). Özellikle akademik amaç ve işlevlere sahip üniversite kütüphanelerinde veri madenciliği uygulamaları kullanıcı hizmetlerinde önemli avantajlar sağlamaktadır.

Üniversite Kütüphanelerinde Veri Madenciliği Uygulamaları

Tarihteki ilk örneklerinden günümüze kadar olan süreçte kütüphaneler, her zaman bilginin toplandığı merkezler olmuşlardır. Kütüphanelerin kullanıcılarına sağladığı bilgiyi taşıyan -kil tablet, parşömen, papirüs, kağıt, e-kitap vb.- araçlar değişmiş olsa da kütüphanelerin bilgi sağlama işlevleri hiç değişmemiştir. Son yıllarda e-yayınlar, veri tabanları, otomasyon programları vb. teknoloji alt yapılı yenilikler kütüphanelerin bilgi hizmetlerinde köklü bir dönüşüm yaşanmasına neden olmuştur. Bu dönüşümün kendisini en fazla hissettirdiği kütüphane türü ise akademik amaç ve işlevlere sahip olan üniversite kütüphaneleridir. Üniversite kütüphanelerinde kullanılan yazılım, donanım, bilgi sistemleri, otomasyon programları vb. teknolojilerin artması, farklı biçimde ve formatta kaydedilmiş devasa büyüklükte işlenmemiş veriyi de beraberinde getirmiştir. Üniversite kütüphaneleri depolanan büyük miktardaki veri içerisinde doğru ve gizli bilgiye ulaşmak için yeni teknik ve metot arayışına girmiştir. Bu süreçte veri madenciliği teknikleri üniversite kütüphanelerine büyük avantajlar sağlayabilecek bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Üniversite kütüphanelerinde veri madenciliği uygulamaları ham veriden faydalı bilgiyi çıkardığından önemi giderek artmakta ve kullanımı da yaygınlaşmaktadır (Şekeroğlu, 2010, s. 1).

Veri madenciliği uygulamaları üniversite kütüphanelerine kendilerini çevreleyen değişimle yeni ilişkiler kurmak, hizmet kalitesini yükseltmek ve kullanıcılarını değerlendirmek için fırsatlar sunmaktadır. Üniversite kütüphaneleri veri madenciliğinin düzenleyici ve kestirimci işlevlerinden istifade ederek kullanıcılarına daha gelişmiş bilgi hizmetleri sunabilirler ve kullanıcı memnuniyetini arttırabilirler. Her kütüphane türünde olduğu gibi üniversite kütüphanelerinde de kullanıcıları tanımak, onların ihtiyaç ve beklentilerini anlamak bu ihtiyaç ve beklentileri doğru bir şekilde değerlendirerek hizmetlerine yansıtma etkili bir kullanıcı hizmeti için olmazsa olmaz şartlardandır. Veri madenciliği tekniğiyle elde edilen bilgiler üniversite kütüphanelerinin kullanıcılarını daha iyi tanımaları ve özelliklerine göre hizmetler geliştirebilmeleri için önemli referanslardır. Ayrıca veri madenciliği üniversite kütüphanelerinin yönetim, planlama, karar alma ve alınan kararları takip etme süreçlerine de önemli katkılar sağlama potansiyeline sahiptir.

Üniversite kütüphaneleri veri madenciliği teknikleriyle yapacakları analizler sonucunda bütün kullanıcıları hakkında şu andakinden çok daha fazla bilgiye sahip olabilecektir. Bu bilgiyi sahip oldukları veri tabanları, bilgi

sistemleri ve otomasyon programından rahatlıkla derleyebilecektir. Kütüphaneler kullanıcılarının ne tür araştırmalar yaptıklarını ve bu araştırmaları yaparken hangi aramaları yaptıklarını keşfedebileceklerdir. Bununla ötesinde üniversite kütüphaneleri kullanıcılarının kendi kütüphaneleri dışında başka ne gibi yerlerde arama yaptıklarını öğrenebilecekler ve bu bilgiler doğrultusunda kendilerini yeniden gözden geçirebilecektir. Üniversite kütüphaneleri veri madenciliği teknikleriyle elde ettikleri bilgileri hem kendi süreçlerini iyileştirmek için kullanabilecek hem de bu bilgileri araştırmacılarla paylaşarak, onların araştırmalarına destek olabilecektir (Doğan, 2015, s. 64-65). Üniversite kütüphanelerinde veri madenciliği uygulamalarıyla elde edilen bulgular keşfedilmeyi bekleyen kullanıcı geribildirimleridir. Bu bulgulardan yola çıkarak:

- Üniversite kütüphanesini hangi kullanıcı grubunun ne düzeyde kullandığı tespit edilir.
- Kütüphane kullanıcı gruplarının gereksinimlerine yönelik öngörüler saptanabilir.
- Performans ölçüleri ve göstergelerine ilişkin standartlar oluşturulabilir.
- Hizmet kalitesine ilişkin değerlendirmeler yapılabilir.
- Fiziki, mali ve beşeri kaynaklardaki eksiklikler ve yetersizlikler tespit edilebilir ve bu kaynaklara ilişkin gelecek planlamaları yapılabilir.

Üniversite kütüphaneleri veri madenciliği sürecini aşağıdaki adımları takip edilerek gerçekleştirilebilir (Nicholson, 2003'den aktaran; Uçan, 2010, s. 23-25):

Odaklanacak alanların tespit edilmesi: Üniversite kütüphanelerinde veri madenciliğinin birinci aşaması madenciliğin yapılma amacı doğrultusunda uygulama yapılacak sahaların tespit edilmesidir. Veri madenciliğinin gerçekleştirileceği alan, belirli bir soruna bağlı olarak sınırlandırılabilmesi gibi karar verme süreçleri ve bilgi edinme için genel bir tarama da yapılabilir. Bu sebeple veri madenciliği işlemine karar vermeden önce veri madenciliğinin önceden yönlendirilmiş veya yönlendirilmemiş olması önemli bir husustur. Eğer yönlendirilmiş, yani problem odaklı bir tarama söz konusu ise önceden yol haritası oluşturulmalıdır. Örneğin bütçe sıkıntısı yaşayan bir kütüphanede kütüphane yönetimi veri madenciliği tekniklerini kullanarak hangi alanlarda kesintiye veya tasarrufa gideceğine karar verebilir. Belirli bir soruna odaklanmadan da genel bir veri madenciliği taraması yapılarak kütüphanenin mevcut durumu hakkında bilgi edinmek mümkündür. Ancak bu tür veri madenciliği uygulamalarında birçok zorluk ve sorunla karşı karşıya kalılabilmektedir. Tüm kütüphane verilerinin veri madenciliği işlemlerinden

geçirilmesi demek, veri madenciliği işlemleri öncesinde zorunlu olarak yapılması gereken veri temizleme ve uyarılama işlemlerinin oldukça uzun bir zaman sürmesi anlamına gelmektedir. Özellikle olasılık üzerine kurulu veri madenciliği modellemelerinin uygulanması sürecinde güçlü bilgisayarlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Veri kaynaklarının belirlenmesi: Problem ya da veri madenciliğinin amacı belirlendikten sonra uygun veri kaynaklarının belirlenmesi safhasına geçilir. Üniversite kütüphanelerinde veri madenciliği süreçleri işlemsel, birleştirilmemiş ve düşük-seviye veriler üzerinden yapılmaktadır. Bu durum büyük veri yığınlarının saklanması (depolama), depolama maliyetlerinin fazla olması, kütüphane kullanıcılarının mahremiyetlerinin korunması vb. nedenlerle kütüphane yöneticilerinin mezkûr verileri saklamak istememelerine sebep olmaktadır. Bununla birlikte veri madenciliği açısından en az kütüphane kaynakları kadar işlemsel veriler de önemli kaynaklardır. Bu nedenle üniversite kütüphaneleri için veri depolama sistemleri olmazsa olmaz bir gerekliliktir. Üniversite kütüphanelerindeki dijital veri kaynaklarında iki tür veriden bahsetmek mümkündür. Bu veri türlerinden ilki kütüphane sisteminde mevcut olan iç verilerdir. Bu veriler yayın bilgileri, yazar bilgileri, süreli yayınlar ya da tezler, işlemsel veriler, web arama kayıtlarından oluşmaktadır. Bahsedilen veriler oldukça zor ve karmaşık süreçler sonrasında veri madenciliği için uygun hale dönüştürülebilmektedir. İkinci veri türü ise dışsal verilerdir. Bu veriler dış bir kaynaktan elde edilebilerek oluşturulan, yerleşim yeri, demografik bilgiler vb. daha genel bilgileri içermektedir.

Veri ambarının oluşturulması: Üniversite kütüphanelerindeki veri madenciliği süreçlerinde gerekli olan verilerin farklı kaynaklardan sağlanması veri ambarlarının oluşturulmasını zorunlu hale getirmektedir. Oluşturulan veri ambarı ana kaynak dışında, diğer kaynaklardaki ortak ilişkisel alanları da dikkate alır. Veri ambarında bir araya getirilen veriler temizlenmiş ve dönüştürülmüş operasyonel verilerden teşekkül etmektedir. Veri ambarı oluşturmak için kütüphanedeki yönetici ya da sorumlu personelin gözetiminde verilerin seçilmesi, sürecin sağlıklı yürümesi bakımından son derece önemlidir. Temizlenme, düzenleme ve yeniden oluşturma aşamalarından sonra prosedür otomatik bir şekilde sürdürülmektedir.

Veri ambarının yapılandırılması: Veri ambarının oluşturulması ve yapılandırılması, veri madenciliği süreçlerinde en çok vakit ayrılması gereken aşamalardır. Bu aşamaların tekrar tekrar yenilenmesi gerekebilir. Bununla birlikte veri ambarı bir kez oluşturulduktan ve yapılandırıldıktan sonra, gelecekte yapılacak veri madenciliği uygulamaları için bir model teşkil

edebilir. Bu durum ileriki çalışmalarda zaman ve emekten tasarruf edilebileceği anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle oluşturulan ve yapılandırılan algoritmalar başka veri madenciliği uygulamalarında da tekrar kullanılabilir.

Uygun veri madenciliği araçlarının belirlenmesi: Veri ambarı oluşturulup yapılandırıldıktan sonra sıra analiz aşamasına gelmektedir. Bu aşamada veri ambarı üzerinden geleneksel istatistiksel raporlar hazırlamanın ötesinde, istatistiksel verilerin ardında gizli kalmış ilginç ve yararlı örüntüler de tespit edilebilmektedir. Bu örüntüler üniversite kütüphanelerinde değerlendirilebilecek anlamlı veriler elde edilebilmesi için son derece önemli kaynaklardır. Örneğin elde edilen örüntüler doğrultusunda kütüphane kullanıcılarının kütüphane kullanım yoğunlukları belirlenerek kütüphane personeli için verimli çalışma saatleri tespit edilebilir ya da kitap sirkülasyonu göz önünde tutularak kitap yerleşim düzeni tekrar düzenlenebilir.

Analiz ve Uygulama: Analizler raporlar ve karar verme modelleri ortaya konulduktan sonra onaylanmalıdır. Veri madenciliği sonuçlarının onaylanması kütüphane yöneticileri tarafından gerçekleştirilmelidir. Sonuçların ortaya çıkarılması, ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda adım ve uygulamaların planlanması ve planlanan adım ve uygulamaların gerçekleştirilebilirliğinin test edilmesi modellerin geliştirilmesi için son derece önemlidir. Eğer oluşturulan örüntüler kütüphane yöneticisi ya da sorumlu personel için bir örneklem içerisinde gerçekçi bulunmazsa, uygun olmayan örüntülerin niçin ortaya çıktığı, derinlemesine analiz edilmeli ve modeller tekrar tekrar test edilmelidir. Üniversite kütüphanelerindeki veri madenciliği sürecinin son adımı ise model ve örüntülerin tüm üniversite kütüphanesi sisteminde uygulanmasıdır. Oluşturulan sistemin kusursuz işlemesi için değişkenlerin bir müddet daha takip edilmesi, modellerin güçlendirmesi faydalı olacaktır. Sistemin esnek ve sürekli yenilenen bir yapıya evrilebilmesi için model değişkenliğini korumalıdır.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde Kırklareli Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından kullanılan YORDAM Kütüphane Otomasyon Programı'ndaki 2010-2018 yılları arasında yapılan işlemlerin sonucunda ortaya çıkan, kütüphaneden yapılan ödünç alma işlemleri, ödünç verilen kitapların konu başlıkları ve kütüphane üye sayısına ilişkin düzensiz veri yığınları veri madenciliği kümeleme yöntemlerinden olan ayırıcı hiyerarşik kümeleme yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda öncelikli olarak 10 Ocak 2019 tarihinde Kırklareli Üniversitesi Rektörlüğü'ne

bir dilekçe yazılarak ilgili verilerin Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'ndan alınabilmesi için izin istenmiştir. Kırklareli Üniversitesi Rektörlüğü'nden gelen 18 Ocak 2019 tarihli izin yazısı ile Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı yetkilileri ile görüşülerek, ilgili veriler talep edilmiştir. İstenilen veriler Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından 23 Ocak 2019 tarihinde Excel formatında 21 dosya şeklinde tarafımıza gönderilmiştir. İstatistiksel çalışmalar veritabanında yapılacağından Access veri tabanında bir tablo oluşturulup, 21 Excel dosyası bu tablo içerisine uygun alan adları ile aktarılmıştır. Bir tablo içerisinde kütüphanenin kullandığı Amerikan Kongre Kütüphanesi Sınıflandırma Sistemi (LC Classification)'ndeki sınıflama kodlarına uygun bir alan bulunmadığından dolayı ek bir tablo hazırlanıp iki tablo arasındaki bağlantı oluşturularak veriler arasındaki bütünlük sağlanmıştır. Daha sonra veri madenciliği aşamaları uygulanarak veritabanı tablosu analize uygun hale getirilmiştir.

Yapılan veri madenciliği uygulamalarının aşamalarına kısaca değinmek gerekirse, ilk aşama olan veri seçiminde YORDAM Kütüphane Otomasyon Programı'nda yapılacak çalışmayı kapsayan kitap ödünç alma alanları ile ilgili olan kayıtlar seçilmiştir. İkinci aşama olan ön işleme aşamasında, veri tabanında bulunan orijinal “sınıf” alanına ait verilerin (örn: QD 33/T864) sadece ilk karakteri ve ikinci karakteri alınarak “Sınıf 1” ve “Sınıf 2” alanları oluşturulmuştur. Bu aşamada bazı alanlardaki eksik verilerden dolayı veri tabanındaki bütünlüğü bozmayacak şekilde veri temizleme işlemi de yapılmıştır. Daha sonraki aşama olan indirgeme işleminde kütüphanenin veri tabanına ait tüm alanlar yerine araştırma probleminde uygun olarak, fakülte, bölüm, grup (lisans-yüksek lisans- memur), sınıf (LC sınıflama kodu) , ödünç tarihi ve cinsiyet alanları kullanılmıştır. Kitap ödünç alan kütüphane kullanıcılarının TC kimlik numarası, adı, soyadı, eser adı, demirbaş, konu başlıkları, e-posta ve telefon alanları veritabanından silinmiştir. Sonraki aşama olan veri dönüştürme aşamasında ise tarih alanındaki veri gün, ay ve yıl şeklindeyken araştırma probleminde uygun bir şekilde sadece yıla dönüştürülmüştür. Yine bu aşamada “1” ve “0” olarak kodlanan cinsiyet alanındaki veri, “erkek” ve “kız” olarak değiştirilmiştir.

Bulgular

Kırklareli Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından 2010-2018 yılları arasında ödünç verilen kitapların sayısının 62,137 olduğu **Tablo 1**'de görülmektedir. Bu sayının yirmi binin üzerinde potansiyel kullanıcıya sahip olan bir üniversite kütüphanesi için

yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Tabloda üniversitenin en büyük ve eski fakülteleri olan Fen Edebiyat Fakültesinin ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nin diğer fakültelere göre çok fazla ödünç kitap aldıkları göze çarpmaktadır. Üniversitenin aktif birimleri olan İlahiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Turizm Fakültesi ve Teknoloji Fakültesi'nde ise ödünç kitap alma oranı görece daha azdır. Yeni kurulan Hukuk Fakültesi ve kapatılan Teknik Eğitim Fakültesi'nin ödünç kitap alma oranının düşük olması ise olağandır. Enstitülerin kullanım oranlarına bakıldığında da Fen ve Sağlık Bilimleri Enstitülerinin, Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne nazaran daha az ödünç kitap aldığı görülmektedir. Yüksekokulların ödünç kitap alma rakamlarına bakıldığında Kırklareli'de üniversitenin merkez kampüsü olan Kayalı Kampüsü'nde yer alan Sağlık Yüksekokulu'nda 5322 ödünç işlemi yapılırken Lüleburgaz'da bulunan Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu'nda ise yalnızca 26 ödünç yayın alındığı görülmektedir.

Kırklareli Üniversitesi Meslek yüksekokullarının ödünç kitap alma istatistiklerinde çarpıcı veriler bulunmaktadır. Tabloya bakıldığında Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu ve Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu'nun diğer meslek yüksekokullarına göre oldukça yüksek bir ödünç kitap alma oranına sahip oldukları görülmektedir. Üniversitenin Kavaklı Yerleşkesi'nde bulunan iki meslek yüksekokulunun bu kadar yüksek düzeyde ödünç kitap alma sayısına sahip olmasının nedeni ise Merkez Kütüphanesi'nin 2016- 2017 akademik yılına kadar Kavaklı Yerleşkesi'nde hizmet veriyor olmasıdır. Kütüphane 2016-2017 akademik yılının başlangıcında üniversitenin ana kampüsü olan Kayalı Kampüsü'ne taşınmıştır. Nitekim taşınma öncesi ve sonrası kullanım farklılığı **Tablo 2'**de açık bir şekilde görülmektedir. Merkez Kütüphane'nin bulunduğu ana yerleşke dışında yer alan meslek yüksekokullarının ödünç kitap alma oranları ise gözle görülür bir biçimde düşüktür. 2010 yılından 2018 yılına kadar yaklaşık on yıllık süreçte Babaeski Meslek Yüksekokulu'nda 275, Lüleburgaz Meslek Yüksekokulu'nda 118, Pınarhisar Meslek Yüksekokulu'nda 207, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda ise 277 kez kütüphaneden ödünç kitap alma işlemi yapılmıştır. Kırklareli Merkezde kütüphaneye yaklaşık 10 km uzaklıktaki Karahıdır Yerleşkesinde hizmet veren Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda ve Kütüphaneye 40 km uzaklıkta olan Pınarhisar Meslek Yüksekokulu'nda merkez kütüphanenin şubesi bulunmamaktadır. Ancak Babaeski Meslek Yüksekokulu ve Lüleburgaz Meslek Yüksekokulu'nda merkez kütüphaneye bağlı olarak hizmet veren şube kitaplıklar

bulunmaktadır. Buna rağmen her iki meslek yüksekokulunda da ödünç kitap alma işlemlerinin bu derece düşük olması düşündürücüdür.

Tablo 1. Kırklareli Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'ndan 2010-2018 Yılları Arasında Ödünç Alınan Kitapların Akademik Birimlere Göre Dağılımını Gösteren Tablo

Akademik Birim	Ödünç Kitap Sayısı
Fen-Edebiyat Fakültesi	22,097
Hukuk Fakültesi	39
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	14,564
İlahiyat Fakültesi	871
Mimarlık Fakültesi	1,336
Mühendislik Fakültesi	3,157
Teknik Eğitim Fakültesi	561
Teknoloji Fakültesi	693
Turizm Fakültesi	2,053
Fen Bilimleri Enstitüsü	258
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	71
Sosyal Bilimler Enstitüsü	4,565
Sağlık Yüksekokulu	5,322
Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu	26
Babaeski Meslek Yüksekokulu	275
Lüleburgaz Meslek Yüksekokulu	118
Pınarhisar Meslek Yüksekokulu	207
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	3,185
Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu	2,416
Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu	277
TÖMER	46
TOPLAM	62,137

Tablo 2'ye bakıldığında üniversitenin kuruluş yıllarında ödünç kitap alımının yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Ayrıca yukarıda da ifade edildiği gibi Merkez Kütüphane Binasının farklı kampüse taşınması kütüphanenin ödünç kitap alma oranlarında ciddi dalgalanmalara yol açmıştır. Burada önemli bir ayrıntıyı ifade etmek gerekir. 2014 yılından itibaren üniversitenin fakülteleri yeni yapılan Kayalı Yerleşkesine yerleşirken

Üniversite Kütüphanesi çeşitli imkânsızlıklardan dolayı yaklaşık iki yıl boyunca ana kampüse taşınmamıştır. Başka bir ifade ile üniversitenin ana omurgası olan fakültelerle kütüphane arasında yaklaşık 20 km'lik bir uzaklık oluşmuştur. Tabloda 2014-2016 yıllarında fakültelerin birçoğunun kullanım oranlarındaki düşüşün temel nedeni budur. Aynı şekilde kütüphane taşındıktan sonra Kavaklı Yerleşkesindeki akademik birimlerin ödünç kitap alımlarında ciddi düşüşler de tabloda görülmektedir.

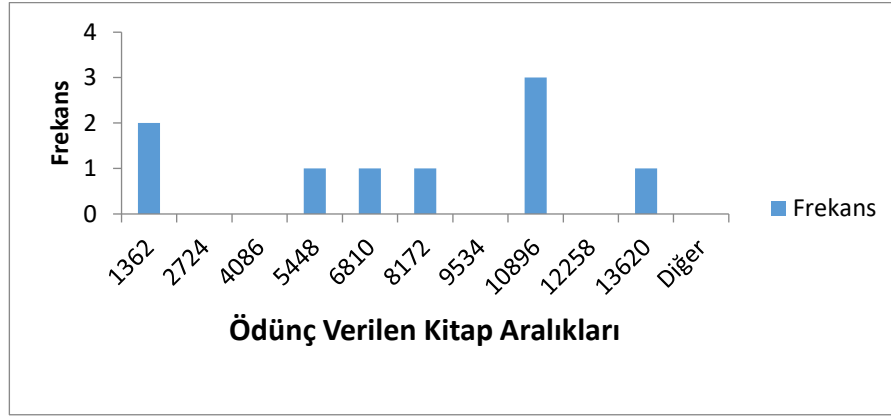
Tablo 2. Akademik Birimlerin Ödünç Aldıkları Kitapların Yıllara Göre Dağılımını Gösteren Tablo

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOPLAM
Fen-Edebiyat Fakültesi	3	0	5,570	5,205	2,508	685	1,790	3,055	3,281	22,097
Hukuk Fakültesi	0	0	0	0	0	0	0	5	34	39
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	2	0	4,115	2,916	884	712	1,486	2,096	2,353	14,564
İlahiyat Fakültesi	0	0	10	0	131	358	218	61	93	871
Mimarlık Fakültesi	0	0	2	0	6	27	270	489	542	1,336
Mühendislik Fakültesi	0	0	20	101	99	136	596	1,114	1,091	3,157
Teknik Eğitim Fakültesi	0	0	402	110	21	15	5	8	0	561
Teknoloji Fakültesi	0	0	29	22	12	14	147	244	225	693
Turizm Fakültesi	0	0	572	416	105	44	242	276	398	2,053
Fen Bilimleri Enstitüsü	2	8	34	35	15	19	15	62	68	258
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	2	0	0	0	0	0	0	30	39	71
Sosyal Bilimler Enstitüsü	0	0	1,033	916	595	441	531	576	473	4,565
Sağlık Yüksekokulu	0	0	25	60	57	41	1,237	2,001	1,901	5,322
Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu	0	0	1	2	0	6	7	2	8	26
Babaeski MYO	0	0	72	59	78	16	7	23	20	275
Lüleburgaz MYO	0	0	23	38	19	14	8	3	13	118
Pınarhisar MYO	0	0	39	73	22	21	9	21	22	207
Sağlık Hizmetleri MYO	0	0	43	334	659	1,235	642	135	137	3,185
Sosyal Bilimler MYO	0	0	159	382	712	732	316	63	52	2,416
Teknik Bilimler MYO	0	0	94	49	48	30	18	14	24	277
TÖMER	0	0	18	3	4	13	8	0	0	46
TOPLAM	9	8	12,261	10,721	5,975	4,559	7,552	10,278	10,774	62,137

2010-2018 yılları arasında kütüphaneden ödünç alınan kitapların yıllara göre dağılım sıklığını histogram tekniğiyle gösteren **Tablo 3**'te görülmektedir ki; dokuz yıllık zaman diliminde 0-1362 aralığında ödünç kitap

alma oranı 2010 ve 2011 olmak üzere 2 kez tekrar etmiştir. 4087-5448, 5449-6810, 6811-8172 ve 12259-13620 aralıklarındaki ödünç kitap alma oranları ise birer kez gerçekleşmiştir. 9535-10896 aralığındaki ödünç alma oranı ise 2013, 2017 ve 2018’de olmak üzere 3 kez meydana gelmiştir. Tablodan da anlaşılacağı üzere kütüphane ödünç verme rakamlarının yıllara göre dağılım sıklığında düzenli bir görüntü bulunmamaktadır.

Tablo 3. 2010-2018 Yılları Arasında Kütüphaneden Ödünç Alınan Kitapların Yıllara Göre Dağılım Sıklığını Gösteren Histogram



Kütüphaneden ödünç kitap alan kullanıcıların cinsiyete göre dağılımını gösteren **Tablo 4’e** bakıldığında bayan kullanıcıların erkek kullanıcılara göre çok daha yoğun ödünç kitap aldığı görülmektedir. 2010-2018 yılları arasında 22594 erkek kullanıcı ödünç kitap alırken, aynı dönemde kadın kullanıcılar ise 39543 ödünç kitap almıştır.

Tablo 4. Kütüphaneden Ödünç Kitap Alan Kullanıcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Ödünç Kitap Alma Sayısı
Erkek	22,594
Kız	39,543
Toplam	62,137

Tablo 5’e bakıldığında ise doktora öğrencilerinin ödünç kitap alma sayısının çok düşük olduğu göze çarpmaktadır. Ancak tabloyu değerlendirirken Kırklareli Üniversitesinde çok az bölümün doktora programının olduğu ve bu programlarda çok az öğrencinin eğitim gördüğü göz ardı edilmemelidir. Tabloda bir diğer dikkat çekici sonuçta akademik ve idari personelin çok az ödünç kitap almış olmasıdır. Özellikle idari personelin ödünç kitap alma oranı dikkat çekici oranda düşüktür.

Tablo 5. Kütüphaneden Ödünç Kitap Alan Kullanıcıların Görevine /İşine Göre Dağılımı

Akademik Personel	4,096
İdari Personel	68
Öğrenci (Önlisans, lisans)	51,650
Öğrenci Yüksek Lisans	6,249
Öğrenci (Doktora)	74
Toplam	62,137

Ödünç verilen kitapların konularına göre dağılımını gösteren **Tablo 6**'ya bakıldığında ağırlıklı olarak sosyal bilimlerle ilgili kitapların ödünç alındığı göze çarpmaktadır. Bu veriler diğer tablolardaki istatistiklerle örtüşmektedir. Üniversitede Mühendislik Fakültesi, Teknoloji Fakültesi, Sağlık Yüksekokulu ve Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu gibi çok sayıda öğrenci ve akademisyene sahip birimler olmasına rağmen bu alanlarda ödünç alınan kitap sayısı sınırlıdır. Sosyal bilimlerde ise dil ve edebiyat, felsefe, psikoloji, din, tarih, tarihe yardımcı bilimler, coğrafya, antropoloji ve turizm alanlarında dikkat çeken bir oranda ödünç kitap verildiği görülmektedir.

Tablo 6. Ödünç Verilen Kitapların Konu Başlığına Göre Dağılımı

Konu Başlıkları	Sayı
Amerika Tarihi	21
Askerlik	69
Bilim	2,827
Coğrafya. Antropoloji. Turizm	717
Denizcilik	2
Dil Ve Edebiyat	25,971
Eğitim	869
Felsefe. Psikoloji. Din	6,710
Genel Yapıtlar	26
Güzel Sanatlar	597
Hukuk	996
Kaynakçalar. Kütüphanecilik	34
Müzik	41
Siyaset Bilimi	1,319
Sosyal Bilimler	12,841

Tarım	47
Tarih	5,772
Tarihe Yardımcı Bilimler	122
Teknoloji	2,179
Tıp	886
Diğer	91
Toplam	62,137

Kırklareli Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığına üye olan okuyucu sayısını gösteren **Tablo 7**'de kütüphaneye üye olan akademisyen sayısının az olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle Kırklareli şehir merkezi dışında bulunan akademik birimlerde görev yapan akademik personelin sayısı Kırklareli merkezdeki birimlere göre çok daha az görünmektedir. Kütüphaneden ödünç kitap alan Fen-Edebiyat Fakültesi ve İktisat Fakültesinde görev yapan akademik personelin sayısı diğer birimlere göre daha çoktur. Tabloda dikkat çeken bir diğer sonuçta Kırklareli Üniversitesi idari personeli içerisinde yalnızca 11 kişinin kütüphaneye üye olup ödünç kitap almasıdır. Bu kişilerin neredeyse yarısı da İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi personelidir. Kütüphaneye üye olup ödünç kitap alan öğrenci sayısına bakacak olursak, Fen-Edebiyat Fakültesi ve İktisadi İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin diğer fakülte öğrencilerine göre daha çok sayıda olduğu görülmektedir. Yeni kurulmuş olan hukuk fakültesinin, öğrenci sayısı az olan Turizm fakültesinin, şu anda faaliyette olmayan Teknik Eğitim Fakültesinin sayılarının düşük olması normaldir. Ancak İlahiyat Fakültesi, Mimarlık Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve Teknoloji Fakültesi'ndeki kütüphane üyesi olan öğrenci sayısının oldukça az olduğu söylenebilir. Ayrıca merkez kampüs dışında yer alan ve ilçelerde faaliyet gösteren akademik birimlerde öğrenim gören öğrencilerin de büyük çoğunluğunun kütüphaneye üye olmadığı ve buradan ödünç kitap almadığı anlaşılmaktadır.

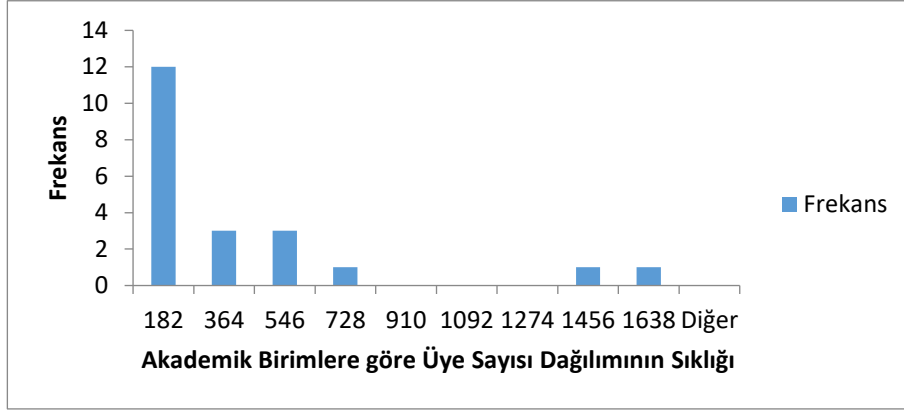
Tablo 7. Kırklareli Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'na Üye Olan Okuyucu Sayısı

Akademik Birim	Akademik Personel	İdari Personel	Öğrenci	TOPLAM
Fen-Edebiyat Fakültesi	74	2	1,561	1,637
Hukuk Fakültesi	6	0	0	6
İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi	69	5	1,264	1,338
İlahiyat Fakültesi	3	0	134	137
Mimarlık Fakültesi	6	0	184	190

Mühendislik Fakültesi	13	0	353	366
Teknik Eğitim Fakültesi	7	0	95	102
Teknoloji Fakültesi	8	0	112	120
Turizm Fakültesi	5	0	256	261
Fen Bilimleri Enstitüsü	0	0	21	21
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	0	0	11	11
Sosyal Bilimler Enstitüsü	0	0	223	223
Sağlık Yüksekokulu	6	1	684	691
Uygulamalı Bilimler Yüksek Okulu	2	0	3	5
Babaeski Meslek Yüksekokulu	3	0	60	63
Lüleburgaz Meslek Yüksekokulu	3	1	20	24
Pınarhisar Meslek Yüksekokulu	9	0	27	36
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	14	2	524	540
Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu	18	0	459	477
Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu	6	0	67	73
TÖMER	1	0	7	8
TOPLAM	250	11	6,068	6,329

Tablo 8'de Kırklareli Üniversitesi'ne bağlı 21 akademik birimden 12'sinin 0-182 aralığında kütüphane üyesi personel ve öğrenciye sahip oldukları görülmektedir. 183-364 üye aralığına sahip 3 akademik birim ve yine benzer şekilde 365-546 üye aralığına sahip 3 akademik birim bulunmaktadır. 547- 728, 1275-1456 ve 1457-1638 sayıları arasında kütüphane üyesine sahip 1'er akademik birim bulunmaktadır. Tıpkı kütüphane ödünç verme rakamlarının yıllara göre dağılım sıklığında olduğu gibi, kütüphane üye sayısının akademik birimlere göre dağılım sıklığında da düzenli bir görüntü bulunmamaktadır.

Tablo 8. Kütüphaneden Ödünç Alınan Kitapların Akademik Birimlere Göre Dağılım Sıklığını Gösteren Histogram



Sonuç ve Öneriler

Üniversite Kütüphaneleri kullanıcılarına daha iyi hizmet verebilmek için onları iyi tanımalıdır. Kullanıcıları iyi tanımanın en iyi yöntemlerinden biri ise kütüphanenin kullanıcılarına verdiği hizmetler sırasında kütüphane otomasyon programında biriken verilerinin veri madenciliği yöntemleri ile analizidir. Üniversite kütüphaneleri kurumlarındaki iş süreçleri ve hizmetlerin sonucunda ortaya çıkan verileri veri madenciliği uygulamalarıyla analiz edip bu analizleri değerlendirdiklerinde hem akademik ve idari personelin hem de öğrencilerin gereksinim ve beklentilerine uygun hizmetler geliştirebileceklerdir. Ayrıca Üniversite kütüphaneleri veri madenciliği yöntemlerini kullanarak verilen hizmetlerin ve kullanılan kaynakların yeterli olup olmadığı konusunda da önemli ipuçları elde edecektir. Sonuç olarak üniversite kütüphanelerinde veri madenciliği tekniği ile yapılan analizler son derece önemlidir. Bu nedenle üniversite kütüphanelerinde periyodik aralıklarla veri madenciliği çalışmaları yapılmalıdır.

Çalışmamızda Kırklareli Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından kullanılan YORDAM Kütüphane Otomasyon Programı'nda 2010-2018 yılları arasında biriken veriler veri madenciliği tekniğiyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bilgiler değerlendirilerek aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Kırklareli Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın mevcut üye sayısı ve ödünç kitap verme oranları yaklaşık yirmi beş bin potansiyel kullanıcıya sahip bir üniversite kütüphanesi için yetersizdir.
- Kütüphane Daire Başkanlığı merkez yerleşke dışındaki akademik birimlerde okuyan ya da görev yapan kullanıcılarına yeterli hizmet sunamamaktadır.

- Üniversitenin Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Sosyal Bilimler Meslek yüksekokulu ve İlahiyat Fakültesi'nin yer aldığı ve Kayalı Yerleşkesine taşınmadan önce Merkez Kütüphanesi Hizmet Binasının da bulunduğu Kavaklı Yerleşkesi'nde kütüphane bulunmamaktadır. Kitap ödünç almak isteyen öğrenciler yaklaşık 20 km uzaklıktaki kütüphaneye gitmek zorunda kalmaktadır. Nitekim Merkez Kütüphanesinin Kayalı Yerleşkesi'ne taşınmasından sonra buradaki akademik birimlerin ödünç kitap alma işlemlerinde ciddi oranda düşüş olduğu tablolarda görülmektedir.
- Aynı şekilde Kırklareli Merkez Karahıdır Yerleşkesi'nde yer alan Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda ve Pınarhisar Meslek Yüksekokulu'nda da merkez kütüphaneye bağlı bir birim kütüphanesi yoktur. Bu birimlerde de kütüphaneden ödünç kitap alma oranı çok düşüktür.
- Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu ve Lüleburgaz Meslek Yüksekokulu'nun bulunduğu Lüleburgaz Yerleşkesi'nde ve Babaeski Meslek Yüksekokulu'nun bulunduğu Babaeski Yerleşkesi'nde Merkez Kütüphane'ye bağlı hizmet veren şube kütüphaneler bulunmaktadır. Ancak buna rağmen her üç akademik birimin de ödünç alma oranı çok düşüktür. Tablodaki sonuçlar bu birimlerde hizmet veren şube kütüphanelerinin etkili bir şekilde kullanıcılara ulaşamadığını göstermektedir.
- Akademik birimlerin yıllık ödünç alma oranına bakıldığında ise bu birimlerin istikrarlı bir ödünç kitap alma düzeyinin olmadığı görülmektedir. Her birimin ödünç kitap alma sayısında yıllara göre dalgalanmalar yaşanmaktadır.
- Bayan kullanıcılar erkek kullanıcılara nazaran daha yüksek oranda ödünç kitap almaktadır.
- Akademik personelin kütüphaneden ödünç kitap alma oranı çok düşük düzeydedir. İdari personelin ise yok denecek kadar azdır. Kütüphaneye üye olan kullanıcı sayılarında da tablo farklı değildir. Kütüphaneye üye olan akademik personel sayısı yetersiz, idari personel ise yok denecek kadar düşüktür.
- Fen-Edebiyat Fakültesi ve İktisadi İdari Bilimleri Fakültesi öğrenci ve akademik personelinin diğer akademik birimlere göre çok daha yoğun ödünç kitap aldıkları görülmektedir. Her iki birimin kütüphaneye üye olan kullanıcı sayısı da diğer birimlere göre daha fazladır.
- Merkez kütüphane daha yoğun olarak dil, edebiyat, felsefe, psikoloji, din, tarih, coğrafya, antropoloji, turizm vb. gibi sosyal bilimler alanlarında ödünç kitap vermektedir. Sağlık bilimleri ve fen bilimleri alanlarında ise ödünç kitap verme oranı düşüktür

Çalışmada elde edilen sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Kırklareli Üniversitesi'nin ikinci büyük kampüsü olan Kavaklı Yerleşkesi'ne merkez kütüphane tarafından bir şube kütüphane kurulmalıdır. Burada bulunan akademik birimlerin merkez kütüphaneden çok sınırlı bir şekilde yararlandığı göz önüne alınarak şube kütüphanenin bir an önce faaliyet geçirilmesi son derece önemlidir. Açılacak kütüphaneye burada bulunan birimlerin akademik gelişimini destekleyici yayınlar, edebi yayınlar, güncel ve popüler yayınlar acil olarak temin edilmelidir.
- Merkez kütüphane tarafından Teknik Bilimler MYO ve Pınarhisar MYO'na da birer küçük şube kitaplık kurulabilir. Buraya kurulacak kitaplık için meslek yüksekokullarının yönetimleriyle işbirliğine gidilebilir.
- Kırklareli üniversitesi Merkez Kütüphanesi'nin Lüleburgaz Yerleşkesi'nde ve Babaeski Yerleşkesi'nde hizmet veren iki şube kütüphanesinin ödünç verme oranlarının çok düşük olmasının sebepleri araştırılarak, her iki şube kütüphanesinin de etkin bir kullanıcı hizmeti vermesi sağlanmalıdır.
- Üniversite kütüphanesi halkla ilişkiler çalışmalarında, kütüphaneden diğer kullanıcı gruplarına göre daha az ödünç kitap alan akademik personele, idari personele ve erkek kullanıcılara öncelik vermelidir. Kütüphane bu süreçte akademik birimlerle etkin işbirliği içinde olmalıdır.
- Merkez kütüphane sağlık bilimleri ve fen bilimleri alanında faaliyet gösteren akademik birimlere mensup öğrenci ve personelin kütüphaneyi daha çok kullanması ve kütüphaneden daha çok ödünç kitap alması için daha çok çaba sarfetmelidir. Bu birimlerdeki kullanıcılara kütüphane ve hizmetleri daha iyi tanıtılmalıdır. Bu süreçte birimlerin yönetimleriyle ortak çalışmalar ve işbirlikleri yapılmalıdır.
- Kütüphaneden yeterli düzeyde yararlan(a)mayan kullanıcılar için kütüphane tanıtımı, oryantasyon, tanıtım ziyaretleri, seminer, kurs, panel, konferans vb. etkinlikler düzenlenerek bu kullanıcıların kütüphaneden daha çok yararlanması sağlanmalıdır.

Bu çalışmada yapılan veri madenciliği uygulamaları Kırklareli Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığının kullandığı YORDAM Otomasyon Programı ile sınırlı kalmıştır. Elbette kütüphanenin kullandığı ve entegre olduğu diğer bilgi sistemlerini, veri tabanlarını kullanarak yapılacak veri madenciliği çalışmaları çok daha kapsamlı bilgiler sunacaktır. Bununla birlikte çalışmada elde edilen bilgiler hem kütüphanenin mevcut durumu hakkında, hem de gelecekte kullanıcı hizmetlerine yönelik izlenmesi gereken politika ve yöntemler hakkında önemli ipuçları sağlamıştır.

Elde edilen bilgilerin tek başına kütüphanenin gelecek stratejilerini belirlemek için yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Ancak bu bilgiler kütüphane yönetimine yol gösterebilecek niteliktedir.

Sonuç olarak, varlık sebebi kullanıcıları olan üniversite kütüphaneleri kullanıcılarının bilgi arama ve edinme davranışlarını yakından takip etmek zorundadırlar. Bu noktada veri madenciliği uygulamaları kütüphanelere büyük fırsatlar sağlamaktadır. Üniversite kütüphanelerinin otomasyon programları, bilgi sistemleri ve veritabanlarında biriken devasa boyuttaki veriler veri madenciliği teknikleri irdelenerek, verilerin kullanılabilirliği üzerinde çıkarımlar yapılabilir. Yapılacak bu çalışmalar üniversite kütüphanelerinin kullanıcılarının gereksinimlerini daha hızlı tespit ederek, onlara daha etkin hizmetler geliştirmesini sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akgöber, Ö. ve Çakır, F. (2009). Veri madenciliğinde bir uzman sistem tasarımı. Akademik Bilişim'09 - XI. Akademik Bilişim Konferansı, 11-13 Şubat 2009 Harran Üniversitesi, Şanlıurfa Bildiri Kitabı içinde (s. 801-805). Ankara: İnternet Teknolojileri Derneği.
- Alkan, N. (1997). Üniversite kütüphaneleri ve ulusal bilgi politikası. *Türk Kütüphaneciliği*, 11(3), 233-252. <https://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/1044/1043> adresinden 27 Mayıs 2019 tarihinde erişildi.
- Arslantekin, S. (2003). Veri madenciliği ve bilgi merkezleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(4), 369-380. <https://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/303/295> adresinden 27 Mayıs 2019 tarihinde erişildi.
- Baykasoğlu, A. (2005). Veri madenciliği ve çimento sektöründe bir uygulama. 7. Akademik Bilişim 2005. Gaziantep. 2-4 Şubat 2005. <https://ab.org.tr/ab05/tammetin/171.pdf> adresinden 27 Mayıs 2019 tarihinde erişildi.
- Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society: A venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.
- Bilar, S. (1999). Üniversite kütüphanelerinde “Bilgi Politikası” belirleme eylemi. 21. Yüzyıl’da Üniversite Kütüphanelerimiz Sempozyumu Bildirileri Edirne: 22-24 Ekim: 1998 içinde (s. 132-139). İstanbul: Trakya Üniversitesi Yayınları
- Chaudhary, D. (2003). Data mining: Techniques and algorithms. *International Journal Of Advanced Research In Computer Science And Software Engineering*, 3(8), 475-479.

- https://www.researchgate.net/publication/275007407_Data_Mining_Techniques_and_Algorithms adresinden 28 Mayıs 2019 tarihinde erişildi.
- Coşkun, C. ve Baykal. A. (2011). Veri madenciliğinde sınıflandırma algoritmalarının bir örnek üzerinde karşılaştırılması. *Akademik Bilişim Konferansı, 2-4 Şubat 2011, Malatya Bildiri kitabı* içinde (s. 51-58). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Çakın, İ. (1998). Üniversitelerimizin bilgiye erişim ortamları: genel değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cumhuriyetimiz 75. Yılı özel sayısı*, 37-67. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/616905> adresinden 29 Mayıs 2019 tarihinde erişildi.
- Çelik, A. (2000). Üniversite kütüphanelerinin geleceği. *Bilgi Dünyası, 1(1)*, 42-55.
- Demiral, G., Soba, M. ve Armutlu, Ş. (2017). Kütüphane veri tabanında veri madenciliği: Uşak Üniversitesi örneği. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 8(16)*, 241-264. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/376274> adresinden 30 Mayıs 2019 tarihinde erişildi.
- Doğan, K. (2015). *Büyük verinin üniversite kütüphaneleri açısından önemi ve kütüphane hizmetlerinde kullanımı: Ankara Üniversitesi kütüphaneleri örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ennals, R. (2003). Yeni binyılın üniversitesinin yeni paradigması olarak eylem-araştırma. O.N. Babüroğlu ve Z. Dicleli (Yay. Haz.). *Eğitimin geleceği: Üniversitelerin ve eğitimin değişen paradigması* içinde (s. 91-104). İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Farkas, M. G. (2007). *Social Software in Libraries : Building Collaboration, Communication and Community Online*. Medford, New Jersey: Information Today Inc.
- Işık, D. (2013). Üniversite kütüphanelerinde web 2.0 teknolojilerinin kullanımı ve web tabanlı kullanıcı eğitimi için öneriler. *Türk Kütüphaneciliği, 27(1)*, 100-116. <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/180/175> adresinden 27 Mayıs 2019 tarihinde erişildi.
- Kantardzic, M. (2001). *Data Mining Concepts, Models, Methods and Algorithms*. Piscataway, NJ: IEEE Press.

- Karagöz Aslıyürek, M. (2017). *Dijital Kültür Ortamında Bilgi Hizmetleri ve Kütüphaneler*. İstanbul: Hiper Yayın.
- Keseroğlu, H.S. (2004). *Kütüphane – Bilgi Belge Merkezi Kurma Kütüphane Programı Yazma Kılavuzu*. İstanbul: Nesil.
- Kızılaslan, D. (2007). *Bilgi okuryazarlığı ve üniversite kütüphaneleri: Bilgi okuryazarlığı planı hazırlama unsurları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Oğuzlar, A. (2011). *Temel Metin Madenciliği*. Bursa: Dora Yayınları.
- Özekes, S. (2003). Veri madenciliği modelleri ve uygulama alanları. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Dergisi*, (3), 65-82. <http://acikerisim.ticaret.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11467/208/M00041.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden 28 Mayıs 2019 tarihinde erişildi.
- Pektaş, A. O. (2013). *SPSS ile Veri Madenciliği*. İstanbul: Dikeyksen Yayınları.
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2011). Türkiye’de üniversite kütüphaneleri: Standartlar ve yönetici görüşleri doğrultusunda niceliksel bir değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 43-62. <http://dergipark.gov.tr/ataunisobil/issue/2827/38284> adresinden 29 Mayıs 2019 tarihinde erişildi.
- Reitz, Joan M. (2004). *Dictionary for library and information science*. London: Westport, Connecticut.
- Sever, H. ve Oğuz, B. (2002). Veri tabanlarında bilgi keşfine formel bir yaklaşım Kısım I: Eşleştirme sorguları ve algoritmalar. *Bilgi Dünyası*, 3(2), 1-33. <http://bd.org.tr/index.php/bd/article/view/244/238> adresinden 27 Mayıs 2019 tarihinde erişildi.
- Şekeroğlu, S. (2010). *Hizmet sektöründe bir veri madenciliği uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Şentürk, A. (2006). *Veri Madenciliği: Kavram ve teknikler*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Uçan, Ö. (2010). *Dijital kütüphanelerde veri madenciliği uygulamaları: Akdeniz Üniversitesi Merkez Kütüphanesi Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

- Ünal Orhan, İ. (2006). *Türkçe tabanlı kütüphane otomasyon programları ve üniversite kütüphanelerinde uygulanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Üstün, A. (1977). Üniversite kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni*, 26(4), 229-235.
- Wolpert, A. (1998). Services to remote users: Marketing the library's role. *Library Trends*, 47(1), 21-41. https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/8196/librarytrends47i1d_opt.pdf?sequence=1 adresinden 28 Mayıs 2019 tarihinde erişildi.



ÖĞRENCİLERİN MUHASEBE EĞİTİMİNE BAKIŞ AÇILARI VE MUHASEBE EĞİTİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Aspects of the Students to Accounting Education and Measurement and Evaluation at Accounting Education

Dr. Öğr. Üyesi Utku Şendurur

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi -İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü
usendurur@agri.edu.tr



<https://orcid.org/0000-0002-8303-4315>

Abdulkadir AKAN

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi




abdulkadirakan1@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6427-4965>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-Journal of Ağrı İbrahim Çeçen University Social Sciences Institute AİCUSBED 5/2 Ekim/Oktober 2019 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	27.07.2019
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	24.08.2019
Sayfa- <i>Pages</i> : 317-326	 https://doi.org/10.31463/aicusbed.567122



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

This article was checked by

 iThenticate



AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

Journal of Ağrı İbrahim Çeçen University Social Sciences Institute

AİCUSBED 5/2, 2019, 317-326



ÖĞRENCİLERİN MUHASEBE EĞİTİMİNE BAKIŞ AÇILARI VE MUHASEBE EĞİTİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Aspects of the Students to Accounting Education and Measurement
and Evaluation at Accounting Education

*Utku Şendurur
Abdulkadir Akan*

Özet

Bu çalışmanın temel amacı İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinin (İİBF) lisans programlarında eğitim alan öğrencilerin muhasebe eğitimine ve ölçme değerlendirme aşamalarına bakış açılarını tespit etmek ve belirlenen sorunlara ilişkin çözüm önerileri getirmektir. Araştırmanın ana evreni 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde eğitim gören 129 öğrencidir. Anketler vasıtasıyla elde edilen verilerden SPSS 25 programı kullanılarak frekans ve yüzde analizi yapılmış ve ortalama puanlarına bakılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin muhasebeyi orta derecede sevdiği, klasik yöntemle yapılan sınavı tercih ettikleri, öğretim üyesinin slayt üzerinden ders anlatmasını ve internet üzerinden ödev vermesini sevmedikleri, öğrencilerin öğretim üyesinin dersi anlatırken günlük hayattan örnekler vermesini ve daha fazla uygulama yapmasını istedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Muhasebe Eğitimi, Ölçme Değerlendirme, Anket, Yüzde ve Frekans Analizi

Abstract

This study aims to examine the aspects of the students who are receiving education at Faculty of Economics and Administrative Sciences towards accounting education and measurement and evaluation at accounting education and to attempt to suggest solutions to determined problems. A survey for 129 students who are receiving education at Ağrı İbrahim Çeçen University Faculty of Economics and Administrative Sciences is conducted. Frequency, proportion and mean analysis is done with SPSS 25 software. According to findings of the study, students like accounting at middle level, prefer essay exams, do not want homework on internet and using only power point to lecture but want more examples from workaday life more application.

Key Words: Accounting Education, Measurement and Evaluation, Survey, Frequency and Proportion Analysis

Giriş

Muhasebe eğitimi; muhasebe mesleğini yapmak isteyenlerin, işletmenin kararlarına faydalı bilgilerin belirlenmesi, not tutulması, değerlendirilmesi, sınıflandırılması, belgeler halinde sunulması ve bu bilgilerin uygulanması için kişinin kabiliyetinin geliştirilmesi şeklinde tanımlanabilir (Yardımcıoğlu & Büyükşalvarcı, 2007). Muhasebe eğitimindeki amaç ise; mali bilgileri kullanmak zorunda olan işletmenin, mali bilgilerinin doğruluğunu ve güvenilirliğini nasıl takdim edilmesi gerektiği konusunda muhasebe eğitimi alacak kişileri eğitmek olarak açıklanabilir (Öztürk & Kutlu, 2017).

Muhasebe eğitiminin başarıya ulaşmasını tespit edebilmek için gereken en önemli araç, ölçme ve değerlendirme yöntemleridir. Ölçme, eğitim zamanı içerisinde oluşan öğelerin incelenip raporlar halinde sunulması sonucunda elde edilen verilerin rakam ya da önceden sınırlanmış farklı sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlanabilir. Değerlendirme kavramı ise ölçüm konusu olan herhangi bir nesnenin, çalışmanın veya araştırmanın ölçme işleminin tamamlanması sonucunda elde edilen verilerin farklı ölçütlerle karşılaştırılmasıyla istenilen sonuçlara ulaşılması olarak açıklanabilir (Kutlu & vd, 2017). Muhasebe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin temel amacı, eğitim kalitesinin sağlıklı bir şekilde gelişimine katkıda bulunmak ve eğitim kalitesini iyileştirmektir. Bu sebeple 'eğitimde ölçme ve değerlendirme' oldukça önemlidir (Kutlu & Öztürk, 2015).

Ülkemizde muhasebe eğitimi genel olarak, Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde, Meslek Yüksekokullarında ve Üniversitelerde verilmektedir. Bu çalışmada, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerinin muhasebe eğitime ve eğitim öğretim kavramıyla çok yakından ilişkisi olan ölçme ve değerlendirme kavramlarına bakış açıları incelenmiş, muhasebe eğitiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerine olan eleştiriler açıklanmış ve birtakım çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın Sınırlılıkları

Çalışmada, frekans ve yüzde dağılımı, ortalamalar gibi istatistiki yöntemlerle analizler yapılmıştır. İleriki çalışmalarda ortalamaların farklı değişkenlere göre farkını tespit etmeye yönelik analizler ve faktör analizleri gibi daha ayrıntılı analizler yapılabilir. Çalışmada kullanılan veriler sadece Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İİBF'nde öğrenim gören öğrencilerden elde edilmiştir. Çalışmada anketlerden yola çıkarak sadece öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. İleriki çalışmalarda örneklem büyüklüğü genişletilebilir ve öğrenciler dışında öğreticilerin de görüşleri de alınabilir.

Literatür Taraması

Flowers vd (2005), çalışmalarını öğretmenler üzerinde gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre öğretmenlerin çoğunun öğrenci başarısının belirlenmesinde kullanılan ölçme ve

değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin zamanını alacağı düşüncelerine sahip oldukları bilgisi sonucuna varmışlardır.

Mass ve Leaby (2005), çalışmalarında kavram haritaları yöntemi ile eğitim alan öğrencilerin diğer yöntemlere göre yeteneklerinde daha fazla ilerleme olduğu, geliştirdiği ve kompleks yapıya sahip olduğu tecrübelerinin aktarımında da kolaylık sağladığını bulmuşlardır.

Irvine vd (2005), çalışmalarında kavram haritalama tekniğinin kullanılması halinde bu yöntemin öğrencilere daha fazla fayda sağlayacağı ve finansal muhasebe dersini alan öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracağı sonucuna ulaşmışlardır.

Bekiroğlu (2005), muhasebe eğitimi gören öğrencilerin, muhasebe eğitimine nasıl baktıkları üzerine çalışma yapılmıştır. Öğrencilere göre muhasebe dersleri üzerinde hoca faktörü önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kan (2007), çalışmasında, öğrencilerin yetenek ve becerilerini değerlendirmede ciddi bir role sahip olan öğrenci portfolyolarının ne anlama geldiğini, kapsamını ve portfolyo değerlendirmesinin artıları ve eksilerinin neler olduğunu incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, portfolyoların kullanılmasının ülkemizin gelişmesine süreç açısından önemli bir katkısı olduğu gözlenmiştir.

Dinç (2008), çalışmasında ilgili öğrencilerin muhasebe eğitimine olan bakış açılarını olumlu olarak saptanmış iken; bazılarında ise bu durumun olumsuz olduğunu tespit etmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin derslere daha fazla çalışması ve ilgi göstermesi durumunun meslek hayatlarına daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olacağı belirtilmiştir.

Özcan vd (2009), yapmış oldukları çalışmada, Akdeniz Üniversitesi bünyesinde faaliyetine devam eden meslek yüksekokulu ön lisans muhasebe programı öğrencilerine, hangi sebepten dolayı muhasebe programını tercih ettikleri sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda, bayan öğrencilerin erkeklere göre muhasebe dersine daha sempati duydukları ve aldıkları eğitimin muhasebe mesleğinde yararlı olacağını ortaya koymuşlardır.

Şengel (2010), çalışmasında, genel muhasebe başta olmak üzere birçok muhasebe alanında yabancı dilin önemli bir yeri olduğunu ve muhasebe mesleki bilgi anlamında yabancı dil olarak en çok İngilizce bilmenin, aranan özelliklerin başında geldiğini tespit etmiştir.

Özdemir (2010), araştırmasını, ön lisans muhasebe programında eğitim gören öğrenciler üzerinde yapmıştır. Çalışmasında, öğrencilerin muhasebe dersi hakkında ne düşündükleri ve meslek tercihlerinde etkili olan faktörlerin neler olduğu araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yarısı muhasebe dersine ilgisini olduğunu, diğer yarısı eğitime devam edip mali müşavir olmak istediğini ifade etmişlerdir.

Bıçak ve Çakmaklı (2011), İletişim Girdi Yönteminin etkili olup olmadığını incelemiştir. Öğrenciler üzerinde uygulanan test sonucunda; testin uygulama açısından kullanılabilir olduğunu ve aynı zamanda yöntemin

uygulanması ve değerlendirilmesi bilgisayar ile yapıldığından klasik yöntemde yapıldığı gibi kâğıt masrafı da olmayacağı için, kullanışlı ve daha ekonomik olduğunu tespit etmişlerdir.

Kocaarslan (2012), çalışmasında tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini kullanmıştır. Çalışma sonucunda tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini kullanacak olan öğretim elemanlarının gerekli eğitime tabi tutulmaları gerektiğini vurgulanmıştır.

Şad ve Göktaş (2013), çalışmalarını öğretim elemanları üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Öğretim elemanlarının klasik ve modern ölçme ve değerlendirme yöntemlerine bakış açıları araştırılmış ve öğretim elemanlarının diğer fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarına göre karşılaştırması yapıp, farklılıkları incelenmiştir. Çalışmalar sonucunda ölçme ve değerlendirme ile ilgili konularda eğitim almayan öğretim elemanlarının klasik yöntemleri daha fazla tercih ettikleri saptanmıştır.

Chirimbu (2013), çalışmasında, eğitimci olarak göreve başlamak isteyen sınıf öğretmeni adaylarının çoğunun alternatif değerlendirme tekniği konusunda yeterli bilgilerinin olmadığını tespit etmiştir.

Kutlu ve Öztürk (2015), araştırmalarında, teorik bilgilerin yetersiz kaldığı bunun yanında zamanı etkin kullanma, problem çözme ve organize çalışabilme gibi yetenekleri üzerinde de öğrencilere eğitim verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Tepeli ve Kayıhan (2015), İşletme bölümünde eğitim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirmiş oldukları çalışma sonucunda muhasebe derslerinin muhasebe mesleğinin tercih edilmesinde önemli bir yere sahip olduğu sonucuna varmışlardır.

Öztürk ve Kutlu (2017), araştırmalarında, muhasebe eğitimi alan öğrencilerin teknolojiye bakış açılarını ve bu ürünlerin kullanılmasının aldıkları muhasebe eğitimine olan etkilerini öğrenci bakış açısından değerlendirmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre; öğrenciler, bilgisayar, akıllı tahta, geliştirilmiş yazılım programları ve donanımları kullanılarak ders anlatılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Akpınar ve Yıldız (2018), çalışmalarında, muhasebe bölümü öğrencilerine muhasebe kavramı hakkında sahip oldukları duygu ve düşünceleri, hayvan, bitki, oyun ve renk metaforları aracılığıyla ortaya çıkararak muhasebe dersine olan olumsuz düşünceleri en aza indirmeyi amaçlamışlardır. Metaforların muhasebeye olan ilgi ve motivasyonları, derse ilişkin öğrenme istek ve kalıcılığı artırdığı sonucuna varmışlardır.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Çalışmanın amacı, muhasebe eğitimi alan öğrencilerin, muhasebe eğitimine ve ölçme değerlendirme aşamalarına bakış açılarını tespit etmek ve belirlenen sorunlara ilişkin çözüm önerileri getirmektir.

Literatürde, muhasebe eğitimi alan öğrencilerin, muhasebe eğitimine bakış açılarını inceleyen çok sayıda çalışma olsa da, öğrencilerin muhasebe eğitiminde ölçme ve değerlendirme hakkında görüşlerini araştıran

çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir. Çalışmanın literatürdeki bu boşluğu doldurması yönüyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın Veri Seti ve Yöntemi

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın veri seti ve yöntemine ilişkin bilgiler verilmiştir. Çalışmada Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde muhasebe eğitimi, öğrencilerin muhasebe eğitimine bakış açıları, beklentileri, muhasebe eğitimindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve karşılaşılan sorunlar öğrencilere uygulanan anket yardımı ile araştırılmış, ortaya çıkan sonuçlar yüzde ve frekans dağılımı yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu çalışma Yelgen ve Uyar (2018)'in çalışmasındaki ölçekten esinlenilerek yapılmıştır.

Çalışmada kullanılan veriler 2019 yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerine anket uygulanarak elde edilmiştir. Eksik veriler çıkarıldıktan sonra ulaşılan öğrenci sayısı toplam 129 kişidir. Çalışmada, ankete katılan öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerinin tespiti, bölümü, staj yapıp yapmama durumu, muhasebeye ilgi düzeyi ve muhasebe dersi için hangi sınav türünü seçtikleri olmak üzere 6 soru; muhasebe eğitimi, muhasebe eğitiminde öneriler ve karşılaşılan sorunlar ile ilgili de 5'li likert ölçeği kullanılarak hazırlanan 26 soru yer almaktadır. Yapılan analizlere göre veriler normal dağılmıştır (sig: 0.000). Anketin güvenilirlik analizi için yapılan Cronbach Alpha (α) analiz değeri ise 0.804'tür. Bu değer 0.8 ve üzeri olduğu için, uygulanan anketin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Çalışmada yüz yüze görüşme yöntemi ile öğrencilere anket uygulanmış ve araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS 25 paket programına aktarılarak frekans ve yüzde dağılımı ile ortalamalar gibi istatistiki yöntemlerle analiz edilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplara göre yapılan değerlendirmeler tabloların altında yer almaktadır. Ankete katılan öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo-1'de gösterildiği gibidir.

Tablo 1. Demografik Özellikler

<i>Cinsiyet</i>	Frekans	Yüzde
Kız	85	65.9
Erkek	44	34.1
TOPLAM	129	100
<i>Bölüm</i>	Frekans	Yüzde
İşletme	36	27.9
İktisat	44	34.1
SBKY	49	38.0
TOPLAM	129	100
<i>Staj durumu</i>	Frekans	Yüzde

Evet	14	10.9
Hayır	115	89.1
TOPLAM	129	100
Muhasebeye ilgi düzeyi	Frekans	Yüzde
Düşük	26	20.2
Orta	86	66.7
Yüksek	17	13.2
TOPLAM	129	100
Sınav türü	Frekans	Yüzde
Çoktan seçmeli	36	27.9
Klasik	84	65.1
Açık uçlu	2	1.6
Proje ödevi	7	5.4
TOPLAM	129	100

Ankete katılan öğrencilerin %65.9'u kız, %34.1'i ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin bölümlerine göre dağılımı şu şekildedir; Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi (SBKY) %38, İktisat %34.1 ve İşletme %27.9. Öğrencilerin %89.1'inin staj yapmamış olduğu, %10.9'nun ise staj yapmış olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına öğrencilerin büyük bir kısmının muhasebe eğitimi ile ilgili staj yapmadığı görülmektedir. Öğrencilerin %66.7'si orta derecede, %20.2'si düşük derecede ve %13.2'si yüksek derecede muhasebe ilgi duyduklarını söylemişlerdir. Hangi sınav türünü tercih ettikleri konusunda ise %65'lik bir oranla klasik yöntemle yapılan sınavı tercih ettikleri, %27.9'u çoktan seçmeli, %5.4'ü proje ödevini, geriye kalan %1.6'sı ise açık uçlu sınav türünü tercih ettikleri görülmüştür.

Tablo 2. Öğrenci Görüşleri

SORULAR	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	ORTAL AMA PUAN
Ders başladıktan sonra gelenler rahatsız ediyor.	15.5	20.2	13.2	19.4	31.8	3.32
Derste not alınca daha iyi öğreniyorum.	3.9	3.1	6.2	30.2	56.6	4.33
Muhasebenin mantığı vardır.	4.7	0	15.5	36.4	43.4	4.14
Muhasebe dersinde not tutmak zor	26.4	27.9	19.4	15.5	10.9	2.57
Muhasebe derslerinde ödevler internet ortamında yapılırsa daha iyi olur.	29.5	20.2	29.5	10.9	10.1	2.52
Öğretim üyesi slayt yardımı ile ders anlatmalıdır	24.8	15.5	38	11.6	9.3	2.67
Öğretim üyesi günlük hayattan örnek verdiğinde daha iyi anlıyorum.	6.2	5.4	5.4	47.3	35.7	4.01

Dersleri blok işlemek rahatsız etmiyor.	22.5	24.0	17.1	20.9	15.5	2.83
Muhasebe derslerinde görsel materyaller öğrenmeye yardımcı olur.	7	9.3	21.7	34.1	27.9	3.67
Öğretim üyesi günlük hayattan örnekler verdiği için daha iyi anlıyorum.	6.2	6.2	8.5	41.9	37.2	3.98
Muhasebe dersleri karışık geliyor.	18.6	17.8	28.7	24.8	10.1	2.9
Muhasebe dersleri etkileşimli olarak karşılıklı tartışma ortamında yapılırsa	11.6	3.9	27.9	38.8	17.8	3.47
Kuralları fazla olmasaydı muhasebeyi severdim.	14.0	17.8	31.8	26.4	10.1	3.01
Zorunlu muhasebe derslerini yerinde buluyorum.	7	7.8	27.9	31.8	25.6	3.61
Muhasebenin mantığını anlayınca çok kolaydır.	6.2	3.1	7	45.7	38	4.06
Sınıf dışında daha fazla uygulama yapılması gerektiğini düşünüyorum.	13.2	7.8	25.6	30.2	23.3	3.43
Program teorik bilgi açısından yeterli olabilir, ama uygulamada problemler var.	8.5	14.0	29.5	25.6	22.5	3.4
Yeterince uygulamaya ağırlık verilmediğinden kalıcı öğrenmenin gerçekleşmediğini düşünüyorum.	11.6	7.8	19.4	33.3	27.9	3.58
Programdaki derslerin ağırlıklı olarak teorik olduğunu düşünüyorum.	5.4	10.9	22.5	39.5	21.7	3.61
Derslerin sunum şeklinde anlatılmasını yararlı buluyorum.	23.3	17.1	25.6	22.5	11.6	2.82
Yapılan sınavlar bilgiyi ölçmeye yönelik değil, ezbere yöneliktir.	13.2	12.4	16.3	27.1	31	3.5
Değerlendirme sınavları zor değil kapsamlı olmalıdır.	5.4	7.0	19.4	39.5	28.7	3.79
Geçme notumuzun çok yüksek olduğunu düşünüyorum.	12.4	11.6	20.9	24.8	30.2	3.49
Vize veya final sınavları yerine ödev verilse daha iyi olur.	18.6	14.7	20.2	21.7	24.8	3.19
Öğrencilere daha fazla bireysel ödevler verilmesi gerektiğini düşünüyorum	14.7	14.0	15.5	28.7	27.1	3.4
Bizleri değerlendirmek için yapılan sınavların yeterli olduğunu düşünüyorum.	11.6	12.4	27.1	24.8	24	3.37

Ankete katılan öğrencilere İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde verilen muhasebe eğitiminden beklentilerini, memnuniyetlerini ve sorunlarını anlamak amacıyla 5'li likert ölçeği kullanılarak toplam 26 soru sorulmuştur. Tabloda bulunan rakamlar öğrencilerin verdiği cevapları yüzde (%) olarak ifade etmektedir. Ayrıca öğrencilerin işaretlediği şıklara puan verilerek (kesinlikle katılmıyorum=1, katılmıyorum=2, kararsızım=3, katılıyorum=4 ve kesinlikle katılıyorum=5) ortalama puanlar da hesaplanmıştır (Tablo 2).

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler muhasebe dersinde not tutmanın zor olmadığı (2.57), muhasebe derslerinde ödevlerin internet ortamında yapılmasını istemedikleri (2.52), öğretim üyesinin slayt tekniği ile eğitim vermesi görüşüne katılmadıkları (2.67), dersleri blok işlemenin öğrencileri rahatsız ettiği (2.83), birçoğuna muhasebe dersinin karışık

gelmediği (2.90) ve derslerin sunum şeklinde anlatılmasını yararlı bulmadıkları (2.82) konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler ayrıca, derste not alırken daha iyi öğrendiklerini (4.33), muhasebenin belirli bir mantığının olduğunu (4.14), öğretim üyesi günlük hayattan örnek verdiğinde dersi daha iyi anladıklarını ve muhasebe mantığını anladıkları takdirde muhasebenin daha kolay olduğunu söylemişlerdir. Ortaya çıkan sonuçlara göre öğrenciler, muhasebeyi zor bulmadıkları ve sevdikleri, muhasebe eğitimi verilirken daha çok uygulama yapılması gerektiği ama aynı zamanda da muhasebe eğitimindeki ölçme değerlendirmeden memnun olmadıkları konularında görüş birliğine varmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın sonuçları ve birtakım çözüm önerileri şu şekilde özetlenebilir:

- Öğrenciler derste not alında daha iyi öğrendiklerini ve muhasebenin belirli bir mantığı olduğunu belirtmişlerdir.
- Öğrencilere göre, öğretim üyesi slayt üzerinden ders anlatmamalı ve internet üzerinden ödev vermemelidir.
- Öğrencilere göre, öğretim üyesi dersi anlatırken günlük hayattan örnekler vermeli, daha fazla uygulama yapmalı ve karşılıklı etkileşim içerisinde olmalıdır.
- Öğrencilere göre, dersi geçme notları yüksektir ve sınavlar bilgilerini ölçmek için yeterli değildir.
- Öğrencilere göre, sınavlar test değil, bilgilerini daha iyi ölçtüklerini düşündükleri klasik sınav şeklinde olmalıdır.

Kaynakça

- Akpınar, S., & Yıldız, Ş. (2018, Ocak). Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Muhasebe Algılarına Yönelik Metaforlar. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 1-24.
- Bekiroğlu, F. O. (2005). "Ölçme ve Değerlendirmede Alternatif Yöntemler ve Portfolyo Kullanımı". *Edu7 Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5-11.
- Bıçak, B., & Çakmaklı, A. (2011). Yapılandırılmış İletişim Gridi Tekniğinin Bilişim Teknolojileri Dersi Ölçme ve Değerlendirme Süreci Açısından Etkinliğinin İncelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 121-131.
- Chirimbu, S. (2013). Using Alternative Assessment Methods in Foreign Language Teaching. Case Study: Alternative Assessment of Business English for University Students. *Scientific Bulletin of the Politehnica University of Timişoara Transactions on Modern Languages*, 91-98.
- Dinç, E. (2008). Meslek Seçiminde Etkili Faktörlerin İncelenmesi: Meslek Yüksek Okulu- Muhasebe Programı Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 90-106.

- Flower, C., & vd. (2005). "Teachers' Perceptions of Alternate Assessments". *Research and Pratices for Persons with Severe Disabilities*, 81-92.
- Irvine, H., Cooper , K., & Jones, G. (2005). *Concept Mapping to Enhance tudent Learning ina a Financial Accounting Subject*. Accounting Education Forum, Sydney.
- Kan, A. (2007). Portfolyo Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 133-144.
- Kocaarslan, M. (2012). Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği ve İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Maddenin Değişimi ve Tanınması Adlı Ünite de Kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 269-279.
- Kutlu, H. A., & Öztürk, S. (2015). Muhasebe Eğitiminde "Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri" Üzerine Görüşler. *Journal of Accounting, Finance and Auditing Studies*, 1-22.
- Kutlu, H. A., & vd. (2017, Nisan). Muhasebe Eğitiminde Ölçme Ve Değerlendirme: Öğrencilerin. *Muhasebe ve Finansman Dergisi* , 15-36.
- Mass, J., & Leaby, B. (2005). Concept Mapping-Exploring Its Value as a Meaningful Learning Accounting Education. *Global Perspectives on Accounting Education*, 2, 75-98.
- Özcan, İ., & vd. (2009). Muhasebe Programı Öğrencilerinin Cinsiyet ve Öğretim Durumunun Muhasebe Mesleğine Yönelik Tutumları ile İlişkilendirilmesi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 170-181.
- Özdemir, S. (2010). Ön Lisans Muhasebe Öğrencilerinin Kariyer Planlamasını Etkileyen Unsurlar: Ege Bölgesinde Bir Araştırma, *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*.
- Öztürk, S., & Kutlu, H. A. (2017). Muhasebe Eğitiminde Teknoloji Kullanılmasına Öğrencilerin Bakışı: Kafkas Üniversitesi'nde Bir Araştırma. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 781-799.
- Şad, S. N., & Göktaş, Ö. (2013). Öğretim Elemanlarının Geleneksel ve Çağdaş Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarının İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 82-108.
- Şengel, S. (2010). Sürekli Muhasebe Meslek Eğitiminin Önemi ve Bir Değerlendirme. *Journal of Accounting & Finance*, 81-94.
- Tepeli, Y., & Kayıhan, B. (2015). Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Muhasebe Mesleğine Bakış Açılarının Değerlendirilmesi: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 138-156.
- Uzay, Ş. (2005, Ocak). Muhasebe Meslek Stajyerlerinin Sorunları ve Beklentileri: Bir Araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*.
- Yardımcıoğlu, M., & Büyükşalvarcı, A. (2007). Muhasebe Eğitiminde Meslek Yüksekokullarının Yeterliliği ve Tercih Edilme Sebepleri: Selçuk Üniversitesinde Bir Uygulama. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*(36), 174.

Yelgen, E., & Uyar, S. (2018, Nisan). Muhasebe Eğitimi ve Y Kuşığı. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 148-168.



TÜRKİYE'DE GELİR DAĞILIMININ SOSYAL TABAKALAŞMA ÜZERİNE ETKİLERİ

The Influence of The Distribution of Income on Social Stratification in Turkey

Dr. Öğr. Üyesi Nazife Özge Beşer

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi -İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü
nokilic@agri.edu.tr



<https://orcid.org/0000-0002-6738-3638>

Doç. Dr. İlhan GÜLLÜ

igullu@hotmail.com




<https://orcid.org/0000-0003-4467-4579>

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Uluslararası İlişkiler Bölümü

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-Journal of Ağrı İbrahim Çeçen University Social Sciences Institute AİCUSBED 5/2 Ekim/Oktober 2019 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	06.05.2019
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	27.07.2019
Sayfa- <i>Pages</i> : 327-346	 https://doi.org/10.31463/aicusbed.560935



<http://dergipark.gov.tr/aicusbed>
This article was checked by

 iThenticate



AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ
Journal of Ağrı İbrahim Çeçen University Social Sciences Institute
AİCUSBED 5/2, 2019, 327-346



TÜRKİYE’DE GELİR DAĞILIMININ SOSYAL TABAKALAŞMA ÜZERİNE ETKİLERİ¹

The Influence of The Distribution of Income on Social Stratification in
Turkey

Nazife Özge Beşer
İlhan GÜLLÜ

Özet

Küreselleşme süreciyle birlikte ülkeler, özellikle dış ticaret gibi araçlarla ulusal ekonomilerini geliştirmiş, iktisadi kalkınma sürecinde önemli merhaleler kaydetmişlerdir. Az gelişmiş ülkeler arasındaki ya da gelişmekte olan ülkelerin alt grubundaki bazı ülkeler kişi başına gelir artışıyla bir üst gruba dahil olmuşlardır. Bununla beraber gelir artışına rağmen sosyal gruplar arasındaki çarpıklığın devam etmesi, söz konusu iyileşmenin sorgulanabilir niteliğini öne çıkarmaktadır. Küresel ölçekteki gelir artışından, ülke ve toplum tabakaları dengeli bir biçimde pay alamamıştır.

2006 yılında 530 milyar dolarlık hacme sahip Türkiye ekonomisi 2016 yılında 852 milyar dolarlık GSYH’ye ulaşmıştır. Ancak 10 bin dolar civarındaki kişi başına gelirin, toplumun katmanlarına dengeli bir şekilde ulaştığını söylemek mümkün değildir. 2006-2018 yılları arasında genel ortalama itibarıyla 0,40 oranına denk gelen “Gini katsayısı”, Türkiye’de toplumsal katmanlar arasındaki gelir dağılımının bozuk olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada Türkiye’nin 2006-2018 yılları arasındaki gelir değişimleri incelenmiş, sosyal tabakalar üzerindeki etkileri açısından gelişmekte olan ülkelere özgü ve Türkiye özelinde sonuçlar çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Tabakalaşma, Gelir Dağılımı, Gini Katsayısı, Türkiye, İktisadi Kalkınma, Kişi Başına Gelir

Abstract

With the globalization process, countries, especially foreign trade, have developed their national economies and have taken important steps in the process of economic development. Some countries from underdeveloped countries or sub-groups of developing countries have been included in a higher group with per capita income. Nevertheless, the persistence of social groups despite the increase in income

¹ Bu çalışmanın özeti “International Conference on Social Sciences-Cappadocia” isimli kongrede sözlü olarak sunulmuştur.

highlights the questionable nature of the said improvement. The country and community strata have not been able to get a balanced share of the revenue growth on a global scale.

While, in 2006 530 billion dollars represents the scale of Turkey, in 2016 it reached to the level of 852 billion dollars. However, it is not possible to say that Per capita income around 10 thousand dollars has reached a balanced level in society. Between the years 2006-2018, corresponding to the general average rate of 40 percent as "Gini coefficient", the distribution of income shows that bad between social strata in Turkey.

This study examined changes in income between the years of 2006-2018 in Turkey, specific to developing countries in terms of their impact on social strata and Turkey in particular has been increased results.

Key Words: Social Stratification, Income Distribution, Gini Coefficient, Turkey, Economic Development, Per Capita Income

Giriş

Toplumsal tabakaların şekillenmesinde başta sosyal, ekonomik, kültürel olmak üzere çok sayıda faktör etkili olmaktadır. Gelir dağılımı bireylerin tasarruf ve harcama alışkanlıkları üzerinden servet oluşumunu şekillendirmekte, sosyal sınıfların gelişimi üzerindeki etkileri kaçınılmaz olmaktadır. Yaklaşık son kırk yıldan beri ulusal ekonomilerin dünya ekonomisiyle kenetlenme süreci, fakirliğin kısır döngüsü içerisinde olan ülkelerden bazılarının bir üst gruba geçerek gelişmekte olan ülkeler sınıfına dahil olmalarıyla sonuçlanmıştır. Özellikle uluslararası ticaretin önündeki engellerin azalmış olması küresel ölçekte fakirliği azaltmış olmakla birlikte söz konusu süreç, insanlığı adil gelir dağılımına dayalı bir refah dünyasına ulaştıramamıştır. Dünya Servet ve Gelir Enstitüsü (World Wealth and Income Database)'nün 2017 yılında yayınlanan raporuna göre Dünyadaki gelir artışından, en zengin % 1'lik kesim en fakir % 50'lik kesime göre iki kat daha fazla yararlanmıştır. Ortadirek diye tarif edilen aradakiler ise ya yerinde saymış ya da gelir seviyeleri düşmüştür. 1980'lerden günümüze kadar olan süreç, sosyal tabakalar arasındaki ayrım en fakirler aleyhine olacak şekilde gelişmiştir (Le Monde, 2018).

Dünya ekonomisiyle kenetlenme sürecine girdiği 1980'lerden bu yana geçen dönemde Türkiye ekonomisi de benzer faktörlerin etkisi altında kalmıştır. 2006 yılında 530 milyar dolarlık hacme sahip Türkiye ekonomisi 2016 yılında 852 milyar dolarlık GSYH'ye ulaşmış ancak 10 bin dolar civarındaki kişi başına gelir, toplumun katmanlarına dengeli bir şekilde dağılmamıştır. 2006-2016 yılları arasında genel ortalama itibariyle 0,40 olan "Gini katsayısı", Türkiye'de toplumsal katmanlar arasındaki gelir

dağılımının bozuk olduğunu göstermektedir. Söz konusu durumun, Türkiye’ye özgü koşulları küresel değişimden soyutlanmadan ortaya konulmalıdır.

Bu çalışmada sosyal tabakalaşma, iktisadi boyutuyla ele alınacak ve gelişmekte olan ülkelerin iktisadi gelişme süreci Türkiye’nin son on yılda ortaya koyduğu dinamikler özelinde incelenecektir.

İktisadi Gelişme ve Sosyal Tabakaların Gelişimi

İktisadi gelişme ya da kalkınma sürecinde ülkeler, mevcut durumlarına göre daha yukarılara doğru mesafe kaydetmekte, bu durum ise sosyal sınıfların oluşumu ya da var olan tabakaların değişimi sonucunu doğurmaktadır. Bu bakımdan, on dokuzuncu ve yirminci yüzyıldaki iktisadi gelişme ve kalkınma çabaları tarihi sürecin günümüze taşıdığı örneklerdendir.

Kavramsal İlişki Bakımından İktisadi Gelişme ve Sosyal Tabakalaşma

İktisadi gelişme ve kalkınma kavramları ilk tanımlamalarda, bir ekonomide temel ihtiyaçların karşılanabilmesi gibi geri kalmışlık durumunun tersi ile ifade edilmişken, 1970’li yıllardan itibaren milli gelirdeki artış boyutunun ötesine geçmiştir. “Kalkınmanın temel amacı, üretim ve istihdam yapısını, tarımdan daha çok sanayi ve hizmetler sektörleri doğrultusunda dönüştürmek olunca bu yaklaşıma uygun olarak *kişi başına gelir* ülkenin refahındaki değişimleri göstermek için kullanılmaktaydı (Dinçer vd., 2003:6). Günümüzde gelişmekte olan ülkelerin kat etmiş oldukları iktisadi merhale kalkınma, sanayileşme sürecini tamamlamış olan ülkelerinki ise gelişme kavramları ile ifade edilmektedir. Gelişmekte olan ülkeler kalkınma sürecinde altyapı eğitim, sağlık gibi temel alanlarda önemli eşikleri aşmaya çalışırken, söz konusu alalardaki eksiklerini tamamlamış olan gelişmiş ülkeler çabalarını, iktisadi refahın adil dağılımını sağlamak konusunda yoğunlaştırmaktadırlar.

Kalkınma, kişi başına düşen gelirin ve salt üretimin arttırılmasının yanında az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki sosyo-kültürel yapının da değiştirilip, geliştirilmesi anlamına gelir. Büyüme ise, kişi başına düşen gelirin ve üretimin arttırılması olarak tanımlanır. Nicelikten çok nitelik bakımından önemlidir (Han ve Kaya, 2002: 2).

Ekonomik büyüme gelir artışlarıyla ölçüldüğü için toplumsal gelişmişliği yeterince açıklayamamaktadır. Diğer taraftan gelişmişlik kavramı, gelir artışı ve fiziki kapasite büyüklüğünün yanında, gelir gruplarının bölgelerarası dağılımı ile sosyal kültürel birikimi, başka bir ifadeyle toplumsal gelişmişlik düzeyini ifade etmektedir (Dinçer vd., 2003: 7).

Sosyo-ekonomik gelişmişlik, halkın yaşam kalitesini arttıran çok boyutlu bir süreçtir. Ekonomik, sosyal, siyasi ve kültürel hakların tatmin

edilmesini, kalkınma olanaklarının eşit dağılımını, toplumsal cinsiyet eşitliğini, yoksulların güçlendirilmesini, yani “tüm toplumsal sistemin yukarı doğru hareketi” ni gerektirir (Myrdal, 1977). Ancak toplumda belirli bir grup veya insanlar arasındaki değerli kaynakların (zenginlik, güç, sosyal fırsatlar) dağılımı eşitsizliğe neden olur (Stolley, 2005: 131).

Sosyal tabakalaşma, farklı insan gruplaşmaları arasındaki yapılaşmış eşitsizlikler olarak tanımlanabilir (Giddens, 2012:256). Sosyal sistemlerin üyeleri, ya açıkça veya zımmen, bazı niteliklere sahip bulunmaları veya değişik alanlardaki başarıları oranı ve değerine göre değerlendirilip derecelendirilmekte, tabakalaştırılmaktadır. Toplum üyelerinin birbirini değerlendirmesi işgal ettikleri mevkilerin derecelerinin karşılaştırılmasıyla olmaktadır. Bu karşılaştırma ve değerlendirmeler üzerinde grup üyeleri anlaşınca, yerleşen değer hükümleri sosyal değerlendirmeler halini almaktadır (Dönmezer, 1984: 303).

Wilfrede Pareto’ya göre tabakalaşma, bireylerin alt tabakalardan üst tabakalara ve üst tabakalardan alt tabakalara sürekli olarak hareket etmesi şeklinde tanımlanırken, Gerhard Lenski ise tabakalaşmanın başlangıçta işlevsel olduğunu kabul etmekle birlikte, bu işlevselliğin uzun bir süre ortadan kalkacağını ve toplumsal bir norm olarak devam etmeye eğilim göstereceğini belirtir (Tezcan, 1996: 127).

Sosyal tabakalaşma toplumda insan kategorilerinin hiyerarşik bir biçimde sıralandığı sistemdir. Dört önemli ilkeye dayanır (Ünal, 2016: 12):

-Sosyal tabakalaşma toplumun bir özelliğidir, bireysel farklılıkların basit bir yansıması değildir.

-Sosyal tabakalaşma kuşaktan kuşağa taşınır. Yüksek gelirli toplumlarda bazı bireyler sosyal hareketlilik-sosyal hiyerarşi içinde konum değişimi yaşayabilirler.

-Sosyal tabakalaşma evrenseldir, ancak değişkendir. Sosyal tabakalaşma her yerde bulunur. Bazı toplumlarda eşitsizlik çoğunlukla saygınlık konusudur.

İnsanlık tarihinde dört temel tabakalaşma biçimi ayırt edilmektedir. Bunlar; kölelik, kast, zümre ve sınıftan oluşmaktadır (Bozkurt, 2015:195). Kast sistemi, tarih boyunca Hindistan’ da görülen ve üzerinde birçok araştırma yapılmış bir tabakalaşma sistemidir. Zümreler sisteminde tabakalaşma ise, üyesi olunan ailenin toplumsal statüsüne bağlıdır. Toplumsal sınıf da diğer sistemlerden önemli biçimde farklılık göstermektedir. Sınıflar on yedinci yüzyıldan itibaren gelişip ortaya çıkan sanayi toplumlarının karakteristik özelliğidir (Ünal, 2016:28).

Sosyal Tabakalaşmanın Boyutları

Sosyologlar arasında tabakalaşmanın belirttiği eşitsizliğin boyutları konusunda bir uzlaşma olmamasına rağmen, bu temelin ekonomik, statü ve güç-iktidar farklarına ve bunların bir bileşimine dayandığı konusunda ortak bir kanaat vardır (Afacan, 2001:160).

Ekonomi

Tabakalaşmanın ekonomik boyutu, bir sosyal sistemin üretici iş hizmetlerinin ve maddi ürünlerin eşitsiz olarak dağılmasından ibarettir. Sözü geçen değerlerin eşitsiz olarak dağılması, tabakalaşmanın bir temelini oluşturur (Dönmezer, 1984: 306). Ekonomide üretim faktörlerinin aynı olup farklı piyasalarda farklı gelir elde etmeleri sonucu ekonomik eşitsizlikler ortaya çıkmaktadır. Bu durum mevcut üretim faktörlerinin de eşitsiz bir şekilde dağılmasına neden olmaktadır (Bayraktutan, 1994:186).

Üst tabakada yer almak ve bu statüyü devam ettirmek kayda değer bir zenginlikle olur. Weber’in belirttiği gibi, belirli bir sosyal tabakaya ait olanlardan belirli bir hayat tarzını sergilemeleri beklendiğinden, zengin bir kişinin tarzıyla yaşamak büyük miktarda paraya sahip olmayı gerektirmektedir (Afacan, 2001:168).

Statü

Kişinin toplum içerisindeki pozisyonu ve bu pozisyona toplumun gösterdiği saygıyı ifade eder. Statü, toplumsallaşma sürecinde birkaç açıdan önemlidir. Öncelikle toplumsal statüler değiştikçe, o statüden beklenen roller ve davranış kalıpları da değişmektedir (Zencirkıran, 2015: 88). Statü farklılıklarının temelinde mesleki saygınlık, entelektüel birikim, yetenek ve ailelerin konumu-mevkii bulunabilir. Statü, cinsiyet, ırk ve miras yoluyla devralınabilir veya çalışma ve başarı yoluyla kazanılabilir (Afacan, 2001: 174).

Max Weber’in kuramında sosyal statü, insanların birbirleri hakkında yaptıkları değerlendirmeleri anlatır ve bir statü grubu olumlu veya olumsuz, özel toplumsal onur değerlendirmelerine sahip bireylerden oluşur. Weber’in görüşü, ortak bir hayat tarzı ve tüketim kalıbıyla nitelenen gerçek topluluklar olarak statü gruplarını öne çıkartmasından dolayı önemlidir. Weber’e göre, ekonomik sınıflar olağan durumlarında birer toplumsal birlik oluşturmadıkları halde, statü grupları oluştururlar (Ünal, 2016:44).

Güç-İktidar

Tabakalaşmanın güç-iktidar boyutu, başkalarının ihtiyaçlarını ve dirençlerini dikkate almadan, istenen bir hareket tarzını ne gibi araçlarla olursa olsun yerine getirmek kabiliyetinin eşitsiz olarak dağıtılmasını ifade eder

(Dönmezer, 1984:306). Güç, izin verilsin veya verilmesin başkalarının eylemlerini etkileme ve kontrol edebilme özelliği olarak da tanımlanabilir. Güç bazı amaçlara ulaşmak için kullanılmaktadır. Diğer taraftan, otorite başkalarının davranışlarını az çok onların muvafakati doğrultusunda yönlendirmek ve kontrol etmektir. İnsanlar bir otoritenin emir ve rehberliğine uyma eğilimindedirler. Çünkü, bu otoritenin neyin yapılacağına karar verme hakkı ve deneyimi olduğuna inanılmaktadır. En büyük sosyal, ekonomik ve siyasi güç üst tabakalarda yoğunlaşmıştır (Afacan, 2001: 178).

Türkiye’de Sosyo-Ekonomik Gelişmeyi Belirleyen Faktörler

Sosyo-ekonomik gelişmeyi belirleyen faktörler çok çeşitli olmakla birlikte, bu göstergeleri sosyal, ekonomik ve coğrafi göstergeler olmak üzere üç ana grupta toplamak mümkündür. Sosyal göstergeler olarak, demografik, eğitim, sağlık, istihdam ve sosyal güvenlikle ilgili göstergeler kullanılmaktadır. Ekonomik göstergeler altında, mali ve finansal, imalat sanayi, tarım, dış ticaret, enerji, konut altyapı ve diğer sosyoekonomik göstergeler yer almaktadır. Coğrafi gösterge olarak ise, denizden yükseklik, deniz kıyısında olup olmama ve iklim türü göstergeleri kullanılmaktadır (Albayrak, 2005: 156).

Türkiye’de bölgeler arasında gelişmişlik farkının ekonomik ve sosyal sebepleri şöyle sıralanabilir: *i*-imalat sanayinin bölgesel olarak dengesiz dağılımı ve yalnızca birkaç bölgede toplanmış olması, *ii*- imalat sanayideki işgücü verimliliğinin bölgelerarasında farklılık göstermesi, *iii*-tarım sektöründeki emek verimliliğinin düşük olması, *iv*-iç ticaret hadlerinin tarımın aleyhine gelişmesi, *v*- geri kalmış bölgelerde doğurganlık oranının yüksek olması ve işgücüne katılım oranının düşük olması (Mutlu, 1992:105), *vi*- bölgesel planlama açısından kurumsal yapının yetersizliği, *vii*- bazı bölgelerde alt yapı yatırımlarının tamamlanmamış olması (Uzay, 2005: 95).

Bu bölgesel gelişmişlik farklarının azaltılması konusunda birtakım politika geliştirilebilmesi sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerinin ölçülmesini gerektirmektedir. Bu anlamda bölgelerarası farklılıkların sosyo-ekonomik gelişmişlik açısından değerlendirilmesine imkân veren bir takım ölçme ve değerlendirme kriteri ile çok çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD), Dünya Bankası, Avrupa Birliği (AB) ve Birleşmiş Milletler (BM) gibi uluslararası kuruluşlar söz konusu çalışmalarda farklı değişkenleri gözeterek sosyo-ekonomik gelişmişlik göstergeleri farklı şekillerde sınıflandırmaktadır (Sakarya ve İbişoğlu, 2015: 213).

Türkiye’de Ekonomik Gelişmenin Sonucu Olarak Sosyal Tabakalaşma

1980’li yıllar Türkiye’de tarım toplumu hâkim olmuştur. Çalışanların eğitim ve gelir seviyesi düşük olduğundan %12,95’i vasıfsız çalışanlar, %59,85’i çiftçiler ve çiftlik çalışanları sınıfında yer almaktadır. Yüksek dereceli profesyoneller ve düşük dereceli profesyoneller çalışanların %6, 21’ini oluşturmaktadır. Alt sınıf mesleklerinin payı %25,6 ve üst sınıf mesleklerinin payı %1,59’dur.

2000 yılına gelindiğinde bu yapı değişmiştir. Yüksek dereceli profesyoneller, %172 artarak 800 bine ulaşmıştır. Yine orta sınıf mesleklerinin payı da %51,56 olmuştur. 2012 yılından bu yana Türkiye’nin sınıf yapısının gelişmekte olan ülkelere benzediği görülebilir. Yüksek dereceli profesyonellerin sayısı 1,47 milyona ulaşarak toplam içindeki payı %5,91 olmuştur.

Orta sınıf meslek sınıflarındaki artış da %170 ile genel toplamdaki artıştan fazla olmuştur. Sıradan kafa işçileri sınıfı sayısı 1980’li yıllardan bu yana %357 artarak toplam içindeki payı %18,4’e yükselmiştir. Düşük dereceli profesyonellerin sayısı aynı dönemde 850 binden 2,43 milyona, küçük işverenler ve kendi işinde çalışanların sayısı 1 milyondan 4,57 milyona ve vasıflı çalışanların sayısı ise 1,29 milyondan 12,8 milyona ulaşmıştır. Böylece Türkiye nüfusunun yarısından fazlası orta sınıf mesleklerine dahil olmuştur (Yıldırım, 2016: 104).

Aşağıdaki Tablo 1, Türkiye’de 2006-2018 dönemi ekonomide yaşanan değişimi göstermektedir.

Tablo 1. Türkiye’de Ekonomik Göstergeler

Gösterge	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
GSMH (milyar\$)	731	775	788	823	799	717	864	851	784
KBGSYH (\$)	10,111	10,538	10,539	10,800	10,303	9,125	10,817	10,537	9,346
İhracat (milyar\$)	155	186	207	211	223	201	150	165,8	174,7
İthalat (milyar\$)	196	253	248	265	257	221	191	224	216

Kaynak: Dünya Bankası Göstergeleri (World Development Indicators), 2019

Türkiye’de eşitsizliğin en görünen yüzlerinden birisini gelirdeki farklılıklar ve buna bağlı olarak ortaya çıkan yoksulluk sorunu oluşturmaktadır.

Gelir Dağılımında Eşitsizlik ve Gelir Yoksulluğu

İktisadi büyüme kadar önemli bir konu da gelir dağılımı ve yoksulluk konularıdır. İktisadi büyüme, sadece az bir çoğunluğun gelirini artırabilir veya yoksulluk oranlarında bir artışa neden olabilir. Gelir dağılımı, bir ülkenin belirli bir dönemde ürettiği mal ve hizmetlerin para cinsinden ifadesi olan gayri safi yurtiçi hasılanın, bireyler veya üretim faktörleri arasında bölünmesi suretiyle elde edilmesidir (Topkaya, 2017: 112). Gelir eşitsizliği ise, bir ülkedeki gelirin o ülkede yaşayan bireyler tarafından adil ve eşit olarak bölüşülmemesi olarak tanımlanabilir (Kuştepeli ve Halaç, 2004: 144).

Gelir dağılımı bağlamında sosyo-ekonomik yaşamda eşitlik ilkesi, birçok toplum açısından önemli bir değer olarak görülmektedir. Siyasi düşüncesi, kültürel değerleri ve dini inancı ne olursa olsun insanlar eşitsizlik konusuna önem vermektedirler. Gelir dağılımının adaletli olmaması aynı zamanda büyüme ve makroekonomik istikrar için önemli etkilere sahip bulunmaktadır (Topkaya, 2017: 112).

Gelir dağılımı ve eşitsizliği birçok faktörü etkilediği gibi, birçok faktörde gelir dağılımını etkilemektedir. Gelir dağılımı eşitsizliğine neden olan faktörler şöyle sıralayabiliriz (Karaman ve Özçalık, 2007: 27): *i*-Çeşitli rizikoları kabullenebilmek, *ii*-Eğitim sistemi ve tarzı, *iii*-Bireyin iş tecrübesi, *iv*-Aileden gelen servetin çözülmesi, *v*-Piyasada değişen koşullardaki rekabet, *vi*-Bölgesel gelişmişlik düzeyi.

Gelir dağılımını etkileyen ve belirleyen faktörleri dikkate alırken yoksulluk kavramı göz ardı edilmemelidir. Gelir dağılımı yoksulluktan daha geniş bir kavram olmasına rağmen, nüfusun tümüne ait dağılımı belirlediği için, gelir dağılımı eşitsizliği ve yoksulluk arasında pozitif bir ilişki vardır. Gelir dağılımı eşitsizliği ne kadar artarsa yoksullukta o kadar artar (Kuştepeli ve Halaç, 2004:145).

Kişisel gelir dağılımı ile ilgili Türkiye’de çeşitli kişi ve kurumlar tarafından çok sayıda araştırma yapılmış ve bu araştırmalarda farklı yöntemler kullanılmıştır. Ancak kişisel gelir dağılımını ortaya çıkarmak üzere yapılan çalışmaların çoğunluğu gelir dağılımı anketlerini kullanarak veri elde etmekte ve gelir dağılımı eşitsizliği analiz edilirken genellikle yüzde paylar analizi ile Gini katsayısı dikkate alınmaktadır (İslamoğlu, 2017:128). Bu analiz doğrultusunda hanehalkları kullanılabilir gelirlerine göre küçükten büyüğe doğru sıralanarak 5 gruba ayrıldığında; “ilk %20’lik grup” geliri en düşük olan grubu, “son %20’lik grup” ise geliri en yüksek olan grubu tanımlamaktadır. Tablo 2’de Türkiye’de 2010-2017 yılları arası kişisel gelir dağılımı konusunda yapılan çalışmalara ait veriler gösterilmektedir.

Tablo 2. Kişisel Gelir Dağılımı Sonuçları

%20’lik gruplar	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
İlk %20	5.8	5.8	5.9	6.1	6.2	6.1	6.2	6.3
İkinci %20	10.6	10.6	10.6	10.7	10.9	10.7	10.6	10.6
Üçüncü %20	15.3	15.2	15.3	15.2	15.3	15.2	15.0	15.1
Dördüncü %20	21.9	21.7	21.7	21.4	21.7	21.5	21.1	21.4
Son %20	46.4	46.7	46.6	46.6	45.9	46.5	47.2	46.7
Gini Katsayısı	0.402	0.404	0.402	0.400	0.391	0.397	0.404	0.400
P80/P20	8.0	8.0	8.0	7.7	7.4	7.6	7.7	7.6

Kaynak: TÜİK, Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması

Ülkemizdeki gelir dağılımı ve yoksulluğun boyutu incelendiğinde dengeli bir gelir dağılımından söz etmek mümkün değildir. 2010 yılı ile 2016 yılı karşılaştırıldığında, yüzde paylar analizine göre ilk %20’lik grubun gelirden aldığı payda %0.4 artış yaşanırken, son %20’lik grubun payında %0.8 artış yaşanmıştır. Üçüncü %20’lik gelir grubunda olan orta gelirli kesimin aldığı payda 2010 yılından buyana pek fazla değişiklik olmamıştır. TÜİK tarafından yayınlanan Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması Raporu’na göre %20’lik gruplar itibarıyla kişisel gelir dağılımına bakıldığında ilk %20’lik ile son %20’lik dilim arasında yaklaşık 8 kat olması gelir dağılımı adaletsizliğini açık şekilde ortaya koymaktadır.

Gelir dağılımı eşitsizliğini ölçmek için kullanılan araçlar oldukça fazla olmasına rağmen, ülkemizde genellikle Gini katsayısı kullanılmaktadır.

Gelir dağılımındaki eşitsizliği ölçmek amacıyla kullanılan Gini katsayısı Türkiye için Tablo 3’te verilmiştir. Gini katsayısı 0 ile 1 aralığında değer almaktadır. Gini katsayısının 0 olması mutlak eşitliği gösterirken, 1 olması ise mutlak eşitsizlik anlamına gelmektedir.

Tablo 3. Hanehalkı Kullanılabilir Gelire Göre Gini Katsayısı

Yıllar	Gini Katsayısı
2006	0,403
2007	0,387
2008	0,405
2009	0,415
2010	0,402
2011	0,404
2012	0,402
2013	0,400
2014	0,391
2015	0,397
2016	0,404
2017	0,400

Kaynak: TÜİK, Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması 2006-2015

Tablo 3, hane halkı kullanılabilir gelire göre, Türkiye’de Gini katsayısı 2006 yılından 2009 yılına kadar gerilemiş ve 2009 yılında yükselerek 0,415 olmuştur. Bu durum, 2008 yılında yaşanan küresel ekonomik krizin Türkiye genelinde gelir dağılımında bir bozulmaya neden olduğunu işaret etmektedir.

Dünyada ve TÜİK tarafından yapılan yoksulluk analizleri ile karşılaştırmalarda yoksulluk sınırı kişi başına günlük gelir olarak satın alma gücü paritesi bazında ele alınmaktadır. TÜİK’in her yıl düzenli olarak yaptığı yoksulluk çalışmasında tüketim harcamasına dayalı olarak mutlak ve görel yoksulluk sınırları ile 1\$, 2.15\$ ve 4.3\$ olarak tanımlanan yoksulluk sınırları ile harcaması bu sınırların altında kalan yoksul nüfusun oranları hesaplanmaktadır.

Bir ülke ekonomisinin kalkınmışlığının ölçülmesinde sadece iktisadi büyümenin yeterli olmamasından dolayı insan endeksli ölçme teknikleri

geliştirilmiştir. Bundan dolayı Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) tarafından geliştirilen İnsani Gelişmişlik Endeksi (HDI), insani kalkınmanın ölçülmesini sağlarken, ülkeleri kendi içinde ve başka ülkelerle karşılaştırmasına imkân sağlamaktadır (Tüylüoğlu ve Karalı, 2005:78).

İnsani gelişmişlik endeksi 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Değerin 0’a yakın olması düşük insani gelişmişlik seviyesini, 1’e yaklaşması ise yüksek insani gelişmişlik seviyesini ifade etmektedir.

HDI sıralamasına göre ülkeler gelişmişlik düzeylerine göre günümüzde dört grupta değerlendirilir (Şahin ve Gökdemir, 2016:9). Bu durum aşağıdaki Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4. Gelişmişlik Seviyesi

İnsani Gelişmişlik Seviyesi	Skor Aralığı
Düşük İnsani Gelişmişlik	0-0,479
Orta İnsani Gelişmişlik	0,480-0,670
Yüksek İnsani Gelişmişlik	0,671-0,780
Çok Yüksek İnsani Gelişmişlik	0,781-1

Kaynak: UNDP, 2019

Tablo 5. İnsani Gelişim Endeksi

Yıllar	İnsani Gelişim Endeksi (HDI)
2006	0,701
2007	0,708
2008	0,710
2009	0,718
2010	0,734
2011	0,753
2012	0,760
2013	0,771
2014	0,778
2015	0,783
2016	0,787
2017	0,791

Kaynak: UNDP, 2019

Türkiye’nin insani kalkınma göstergelerinde artış ve azalışlar HDI’nın değerlerini yıllar içerisinde etkilemiştir. Tablo 5’de 2006 yılında 0,701 olan HDI değeri, 2016 yılında insani kalkınma göstergelerindeki

artışlara paralel olarak 0,787'ye yükselmiştir. 2008 yılında yaşanan küresel finansal kriz nedeniyle fazla artış göstermeyen HDI endeksi bu yıllardan sonra sürekli olarak artış göstermiştir.

Sosyal Güvenliğe Dair Eşitsizlikler

Sosyal devlet kavramının vazgeçilmez unsurlarından biri olan sosyal güvenlik kavramı, İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si'nde "herkesin analık, işsizlik, yaşlılık ve ölüm gibi insan iradesi dışında meydana gelen risklere karşı güven içerisinde olması gereğinin yanı sıra, beslenme ve barınma gibi her türlü temel ihtiyacın karşılanması" olarak ifade edilmektedir (Çiftiyıldız ve Şahin, 2017: 106).

Türkiye'de yoksullukla mücadele etmek, sosyal güvenlik sistemi dışında kalan yoksulların ekonomik ve sosyal hayata daha aktif katılımlarını sağlamak ve acil ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla 1986 yılında 3294 sayılı yasa ile Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu kurulmuştur. 2004 yılı sonunda ise Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu Genel Sekreterliği yeniden yapılandırılarak, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü oluşturulmuştur (Gül ve Gül, 2008: 368). 8 Haziran 2011'de ise 27958 tarihli Resmî Gazetede yayınlanan 633 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB) kurulmuştur. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının 633 sayılı KHK'de belirtilen görevleri arasında şunlar yer almaktadır (Üzümcü ve Korkat, 2014: 154);

- * aile yapısı ve değerlerini korumak,
- * çocukları her türlü istismardan korumak,
- * kadınlara karşı ayrımcılığı önlemek,
- * engelli ve yaşlıları her türlü ihlal ve dışlanmaya karşı korumak.

Bu amaçla yapılan yardımlar; doğum yardımları, engelli evde bakım yardımı, sosyal ve ekonomik destek, koruyucu aile ödemeleri, engelli ve engelli yakını, şartlı eğitim yardımı, sağlık yardımı, eşi vefat etmiş kadınlar, yaşlı aylığı ve diğer yardımlar olarak sınıflandırılmaktadır.

Sosyal yardım programları, genel anlamda sosyal güvenlik sistemlerinden ayrılan ve bu yönüyle piyasa başarısızlıklarına çözüm getirmeyi amaçlayan, sosyal güvenlik uygulamalarının aksine; sosyal yardım programları, sisteme maddi katkı yapılmaksızın yardım alıcısına yarar sağlayan ve yoksulları hedef kitle olarak seçtikleri refah uygulamalarındandır. Bu yardımlar genellikle vergiler ile finanse edilmektedir. Herhangi bir karşılık söz konusu olmaksızın gereksinim içinde bulunan kişileri kapsamaktadır. Sosyal yardımlar, tek yanlı olarak devlet ya

da kamu makamlarınca yasal yetki ve görev verilmiş gönüllü kuruluşlar tarafından yapılmaktadır. Yararlanan kişinin herhangi bir mali katkısı söz konusu değildir (Çift yıldız ve Şahin, 2017:110).

Tablo 6 Türkiye’de sosyal koruma kapsamında yardım ve maaş alan kişi sayısını göstermektedir.

Tablo 6. Sosyal Koruma Kapsamında Yardım ve Maaş Alan Kişi Sayısı

Toplam Kişi Sayısı	2015		2016		2017	
	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın
Maaş alan	7.267	5.269	7.439	5.459	7.623	5.637
Engelli maaşı	508	324	505	334	502	345
Emekli/yaşlı maaşı alan	6536	1998	6717	2093	6907	2187
Dul/yetim maaşı alan	256	3151	262	3307	263	3397

Kaynak: TÜİK, Gelir Dağılımı ve Yaşam Koşulları İstatistikleri

Tablo 7, 2017 yılında Türkiye’de gelir gruplarının gelir türlerine göre oransal olarak bileşimini göstermektedir.

Tablo 7. 2017 Yılında Yüzde 20’lik Gruplar ve Gelir Türlerine Göre, Yıllık Gelirlerin Oransal Dağılımı (Dikey)

Gelir Türleri	En yoksul %20	İkinci %20	Üçüncü %20	Dördüncü %20	En zengin %20
Maaş-ücret	39.9	46.1	46.9	51.7	49.8
Yevmiye	14.1	7.4	3.6	2.3	0.4
Müşebbislik geliri	17.4	15.7	15	14.1	24.1
Tarım	8.7	6.6	5.6	4.5	2.8
Tarım dışı	8.6	9.1	9.4	9.7	21.2
Gayrimenkul	0.7	1.2	1.8	2.8	4.7
Menkul kıymet	1.9	1.6	1.5	1.6	4.6
Emekli, dul ve yetim aylığı	12.1	21.4	25.8	23	13.7
Diğer sosyal transferler	7.4	2.8	2.3	1.6	0.9
Diğer hanelerden transfer	5.2	3.3	2.9	2.7	1.8

Diğer	1.3	0.5	0.3	0.2	0
--------------	-----	-----	-----	-----	---

Kaynak: TÜİK, 2019, Gelir Dağılımı ve Yaşam Koşulları İstatistikleri

Tabloda görüldüğü gibi, maaş ve ücret alan en yoksul %20'lik nüfus en zengin %20'lik nüfusun yarısı kadardır. Sosyal transferlere bakıldığında ise en zengin %20'lik nüfusta çok düşük olmasına rağmen, en yoksul %20'lik nüfusta bile çok az yer tutmaktadır. Bu sonuç yapılan sosyal yardımların bu yardımlardan yararlanacak nüfusa gelir garantisi vermekten oldukça uzak olduklarını ortaya koymaktadır.

Eğitime Dair Eşitsizlikler

Bir ülkenin gelişmişliği, o ülkede yaşayan insanların iyi ve sürekli bir eğitim almaları ve bu eğitim sonucunda elde ettikleri bilgi ve beceriyi ekonomiye kazandırmalarına bağlıdır. Bireylerin bilinçlenmesi, çalışma, öğrenme ve düşünme isteği ile donatılması sonucu kalkınmaya olan katkıları da artmaktadır. İşgücünün veriminin artırılması, sürdürülebilir sosyal ve ekonomik kalkınmanın desteklenmesi ve hızlandırılması, değişimin ve gelişimin anahtarı olan eğitimin görevi olmaktadır (Çakmak, 2008: 39).

Dünya genelinde okuma-yazma oranlarında gözlemlenen kadın-erkek farklılaşması gittikçe azalmakla birlikte Türkiye'de okuma yazma oranlarında görülen kadın-erkek farklılaşması oldukça yüksektir. Eğitim alanında yaşanan eşitsizlikler ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin ve çocuğun dünyaya geldiği koşulların dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Okula başlama ve devam etme sürecinde etkin olan en önemli nedenler incelendiğinde yaşanan yerin eğitim açısından sunduğu fırsatların azlığı, cinsiyet ayrımcılığını pekiştirmekle birlikte erkek çocuklarının kız çocuklarından daha fazla okula gönderilmesine neden olmaktadır (Gök, 2016: 354).

Tablo 8. Cinsiyete Göre Nüfusun Okur-Yazarlık Oranı %

Yıllar	Kadın	Erkek
2006	80	96
2007	81	96
2008	86	96
2009	87	97
2010	90	97
2011	91	98
2012	91	98
2013	92	98

2014	92	98
2015	93	98
2016	82	88
2017	94	96

Kaynak: World Bank, 2019 (2008 yılı hariç bütün veriler Dünya Bankası Kalkınma Göstergelerinden elde edilirken, 2008 yılı verisi TÜİK Nüfus ve Kalkınma Göstergelerinden elde edilmiştir.

Tablo 8, 15 yaş üzeri kadın erkek okur yazarlık oranlarını yüzde olarak göstermektedir. Kadın ve erkek okur-yazarlık oranları incelendiğinde kadın okuryazarlığı ve erkek okuryazarlığı arasında önemli farkların olduğu görülmektedir. Tabloya göre, 2006 yılında okuma yazma bilmeyen erkek sayısı %4, okuma yazma bilmeyen kadın %19’dur. 2015 yılına kadar aradaki fark giderek azalmış olsa da 2015 yılında okuma yazma bilmeyen erkek sayısı %2, okuma yazma bilmeyen kadın sayısı %7’dir. Bunun nedenleri arasında bölgesel gelişmişlik düzeyi, aile yapısı ve cinsiyet ayrımcılığı gibi durumlar sayılabilir.

Ekonomik gelişmişlik seviyesi yüksek olan ülkelerde kadınların okuma-yazma oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak Türkiye’de milli gelir artışına rağmen özellikle Doğu Bölgeleri’nde eğitimde fırsat eşitliğinin yakalanamadığı gözlenmekte ve ülke çapında gelir seviyesi düşük olan ailelerin kız çocuklarının %6’sı ortalama olarak 2 yıldan daha az sürede eğitim görmekte ve bu oran yine Doğu illerinde %43’e kadar yükselmektedir (Kaya, 2015: 3). Türkiye’de kadınların okuma-yazma oranının düşük olmasının sebepleri arasında, kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmesi, okuma-yazmasının önemsenmemesi, kız çocuklarına ailede anneye yardımcı gözüyle bakılması yatmaktadır (Özaydınlık, 2014)

Tablo 9, 2006-2016 yılları arasında Türkiye’de yetişkin okur-yazarlık oranlarını göstermektedir.

Tablo 9. 15 Yaş Üstü Okuma Yazma Bilen ve Bilmeyen Kişi Sayısı

Yıllar	Okuma Yazma Bilenler	Okuma Yazma Bilmeyenler
2010	48.128.011	3.812.092
2011	50.508.897	3.163.396
2012	52.021.230	2.784.257
2013	53.091.478	2.643.712
2014	54.875.143	2.622.084
2015	56.161.148	2.583.951

2016	57.246.916	2.462.604
------	------------	-----------

Kaynak: TÜİK, 2019

Tablo 9, Türkiye’de 15 yaş üstü okuma-yazma bilen ve bilmeyenlerin sayısını vermektedir. Tablo incelendiğinde 2010 yılından bu yana okuma yazma bilenlerin sayısının sürekli olarak artmasının yanında, okuma yazma bilmeyenlerin sayısının da önemsenmeyecek kadar fazla olduğu görülmektedir.

Türkiye’de son yıllarda kamunun artan eğitim yatırımlarıyla okullaşma oranları hızla artmış ve genç nüfus için eğitimde tabakalaşma azalmıştır, ama eğitim yaşını geçmiş kişiler arasındaki fark değişmemiştir (Güneş ve Tekgüç, 2016: 376).

Sağlık Alanında Eşitsizlikler

Sağlık alanında eşitsizlik başta yoksulluk olmak üzere, işsizlik, yeterli ve sağlıklı beslenememe, sağlıksız gıda, temiz içme suyuna ulaşamama, eğitimsizlik ve ülkede yaşanan terör olayları veya savaşlar gibi nedenlerden dolayı ortaya çıkmaktadır. Eşitsizlikle ilgili temel sorun gelir seviyesi düşük olan bireylerin gerek ödeme güçlüğünden gerekse de yeterli bilince sahip olmamalarından dolayı sağlık hizmetlerine ulaşamamalarıdır.

Tablo 10. Doğumda Yaşam Beklentisi (Yıl)

Yıllar	Doğumda Beklenen Yaşam Süresi
2010	74.154
2011	74.437
2012	74.711
2013	74.97
2014	75.23
2015	75.49
2016	75.75
2017	76.00

Kaynak: Dünya Bankası, 2019

Tablo 11. Ölüm Oranları (1000 kişi)

Yıllar	Ölüm Oranları
2010	5.849
2011	5.835
2012	5.824
2013	5.817
2014	5.814
2015	5.814
2016	5.819
2017	5.83

Kaynak: Dünya Bankası, 2019

Tablo 10 ve 11 Türkiye’de 2010-2017 yılları arasında doğumda yaşam beklentisi ve ölüm oranlarını göstermektedir. Tablo 9 incelendiğinde 2010 yılından itibaren doğumda yaşam beklentisinin sürekli olarak arttığı gözlenmektedir. Tablo 11 incelendiğinde ise ölüm oranlarının yıldan yıla düştüğü görülmektedir. Bu durumun yaşanmasında son yıllarda sağlık hizmetlerine erişimin genişlemesi ve özellikle sosyal güvenlik kurumları arasındaki farklılıkların azaltılması olarak gösterilebilir.

Sağlık hizmetlerine erişimin artmasıyla birlikte toplumsal tabakalaşmanın azaldığı söylenebilir. Fakat sağlık hizmetlerine yapılan kamu harcamaları artmadığı ve bölgeler arası eşitsizliği azaltma yönünde adımlar atılmadığı sürece tabakalaşmanın giderek yoğunlaşması kaçınılmazdır. Dolayısıyla sağlık politikasını oluşturanların gelir eşitsizliğinin sağlık hizmetlerine erişime etkisini en aza indirmeleri gerekmektedir. Bu açıdan son yıllarda giderek yaygınlaşan ilaç ve muayene ücreti katkı payları, erişimde eşitsizliği arttıran politikalar olmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Günümüz itibariyle Türkiye, gelişmekte olan ülkeler grubunun yukarısında bulunan, 850 milyar dolar civarında GSYH’sı, on bin dolar

civarında seyreden Kişi Başına GSYH'sı ile orta büyüklükte bir ülkedir. Dış ticaretinin büyük bölümünü Avrupa ülkeleriyle yapmakta olup ekonomisi Batılı bir görünüm arz etmektedir. Özellikle 1980'lerden itibaren büyük bir dönüşüm geçirmekte olan sosyal ve ekonomik yapısı, sosyal tabakalar bakımından aynı sonuçlar doğurmamıştır. 1980'lerde %75'lik kısmı kırsalda yaşayan nüfusu varken günümüzde nüfusunun %80'i şehirli olan bir Türkiye'nin, yüzleştiği ve çözüm bulması gereken sosyal ve ekonomik sorunları da çeşitlenmiş ve derinleşmiştir. Gelirin sosyal tabakalar arasında adil bir şekilde dağılmasının önündeki engellerin aşılması için daha fazla çaba gösterilmelidir.

Türkiye'nin sanayileşme sürecinin gerisinde kalmış olması ve günümüz gelişmiş ülkelerin özelleştirme sürecini onlarla aynı dönemde yaşamış olması, Türkiye ekonomisinin sanayileşme sürecini sekteye uğratmıştır. İstihdamdaki daralma, temel tüketim mal ve hizmetlerindeki pahalılık gibi nedenlerle ithalata bağımlı bir sanayi üretiminin yıkıcı etkileri en çok dar gelirli grupları üzerinde olmaktadır. Bilgi ekonomisinin sunduğu imkanlardan yararlanarak yeni teknolojiler geliştirmek suretiyle söz konusu gruplara yönelik istihdam alanı genişletilmelidir.

Sektörler arasındaki geçişlerin sancılı olması, gelişen sektörlerdeki gelir artışının getirmesi gereken refahın dengeli olmasını önlemektedir. Ülke ekonomisinin tarım sektörünü ihmal etmeden sanayi sektörlerine ağırlık vermesi ve gelişmiş hizmet sektörlerinden bireylerinin faydalanmasını sağlamalıdır.

Başta 1994, 2001 ve 2008 yıllarında görülen, yerel ve küresel kaynaklardan beslenen ekonomik krizler; gelir seviyesi düşük grupların daha fakirleşmesine yol açarken, spekülatif fırsatları değerlendirebilen küçük grupların zenginleşmesini sağlamıştır. Sosyal devlet anlayışının kurumlar nezdinde uygulama alanı bulması, benzer durumlarda alt sosyal tabakalardaki yıkımı en aza indirecektir.

Cumhuriyet kurulduğundan beri Türkiye'nin iktisadi kalkınma sürecindeki en temel sorunu finansal kaynakların yetersizliği olmuş, bu da sosyal devlet anlayışının yerleşmesini ve gereklerinin yerine getirilmesini engellemiştir. İktisadi kalkınmanın aktörü olacak bir burjuva yaratma girişimleri ise kısmen sağlanmış olsa bile daha sonraki yıllarda kalkınma sürecinde bocalamıştır.

Bununla birlikte yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreğinde, Avrupa Birliğine aday ülke konumundaki Türkiye, fakirliğin kısır döngüsü diye tarif edilen sarmalı aşarak gelişmekte olan ülkeler arasında yukarılarda yer

bulmuştur. On bin dolar gelir tuzağını da aşması ve vatandaşlarına, sosyal tabakalar arasındaki uçurumu derinleştirmeden refah sunması mümkündür.

Kaynakça

- Afacan, H. H. (2001), *Toplumbilimi*, Yeni Akademi Kitabevi, Konya.
- Albayrak, A.S. (2005), “Türkiye’de İllerin Sosyoekonomik Gelişmişlik Düzeylerinin Çok Değişkenli İstatistik Yöntemlerle İncelenmesi”, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 1, Sayı1.
- Bayraktutan, Yusuf (1994), “Bölgesel Dengesizlik ve Bölgesel Kalkınma”, *Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi*, Cilt:10, Sayı:3-4.
- Bozkurt, V. (2015), *Değişen Dünya’da Sosyoloji*, Ekin Basım Yayın Dağıtım, Bursa.
- Çakmak, Özlem (2008), “Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi”, *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33-41.
- Çiftiyıldız, K. ve Şahin H. (2017), *Ağrı İlinin Sosyo-Ekonomik Profili içinde: Ağrı İli Sosyal Güvenlik ve Sosyal Yardım Verileri*, AİCÜ Yayın, No:19.
- Dinçer, Bülent, Özaslan Metin, Kavasoglu Taner (2003), *İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması*, DPT, Yayın No: 2671.
- Dönmezer, Sulhi (1984), *Sosyoloji*, Savaş Yayınları, 9. Baskı, Ankara.
- Giddens, Anthony (2012), *Sosyoloji*, Kırmızı Yayınları, Ankara.
- Gök, Maide (2016), “Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet ve Tabakalaşma” içinde: *Türkiye’de Toplumsal Tabakalaşma ve Eşitsizlik*, Matbu Kitap.
- Gül, Sallan S. ve Gül H. (2008), *Türkiye’de Yoksulluk, Yoksulluk Yardımları ve İstihdam*, (Yay. Haz.: N. Oktik). *Türkiye’de Yoksulluk Çalışmaları içinde* (s. 361-396). İzmir: Yakın Kitabevi.
- Güneş, A. N. Z., ve Tekgüç H. (2016), “Türkiye’de Sağlık ve Tabakalaşma: Eşitsizliklerin Sağlıkta Tabakalaşmaya Etkisi” içinde: *Türkiye’de Toplumsal Tabakalaşma ve Eşitsizlik*, Matbu Kitap.
- Han, Ergül ve Kaya Aysen (2002), *Kalkınma Ekonomisi: Teori ve Politika*, Etam A.Ş. Matbaa, Eskişehir.
- İslamoğlu, E. (2017), *Türkiye’de Gelir Dağılımı*, (Yay. Haz.: Ç. Özdemir ve E. İslamoğlu). *Gelir Dağılımı ve Yoksulluk: Kavram, Teori, Uygulama içinde* (s. 127-140). Seçkin Yayıncılık.
- Kuştepe, Yeşim ve Halaç, Umut (2004), “Türkiye’de Genel Gelir Dağılımının Analizi ve İyileştirilmesi”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 6, Sayı:4.
- Karaman, Banu ve Özçalık, Melih (2007), “Türkiye’de Gelir Dağılımı Eşitsizliğinin Bir Sonucu: Çocuk İşgücü, Yönetim ve Ekonomi”, *Cilt:14, Sayı:1*.
- Kaya Çabuk, Nilay (2015), “Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Eğitim”, http://kizlarinegitimi.meb.gov.tr/KEP-I/files/img/toplum_cinsiyet_ve_egitim.pdf.

- Le Monde, https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2017/12/14/les-inegalites-dans-le-monde-en-hausse-depuis-quaranteans_5229478_4355770.html.
- Mutlu, Servet (1992), “Bölge Gelişmesinde Temel Etmenler ve Türkiye’de Durum”, Amme İdaresi Dergisi, Cilt 25, Sayı 3.
- Myrdal, Gunnar (1977), Asian Drama; An Inquiry into the Poverty of Nations, Penguin Books Ltd., Harmondsworth, England.
- Özaydınlık, K. (2014), “Toplumsal cinsiyet temelinde kadın ve eğitim”, Sosyal Politikaları Çalışmaları Dergisi, 14(33), 93-112.
- Sakarya, Âdem ve İbişoğlu, Çiğdem (2015), “Türkiye’de İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Endeksinin Coğrafi Ağırlıklı Regresyonu Modeli ile Analizi, Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı:32.
- Stolley, Kathy S. (2005), The Basics of Sociology, Greenwood Press, London.
- Şahin, Güller ve Gökdemir Levent (2016), “İnsani Gelişme Endeksi Bileşenlerinin Türkiye Ölçeğinde ARDL Sınır Testi İle Sınanması”, Gazi İktisat ve İşletme Dergisi (2)1.
- Tezcan, Mahmut (1996), Eğitim Sosyolojisi, 10. Baskı, Feryal Matbaası, Ankara.
- Topkaya, Ö. (2017), Türkiye’de Gelir Dağılımı, (Yay. Haz.: Ç. Özdemir ve E. İslamoğlu). Küresel Gelir Dağılımı: Kavram, Teori, Uygulama içinde (s. 112-125). Seçkin Yayıncılık.
- Tüylüoğlu, Şevket ve Karalı, Burak (2005), “İnsani Kalkınma Endeksi ve Türkiye İçin Değerlendirilmesi”, S.Ü. İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi.
- Uzay, Nispet (2005), Bölgesel Gelişmişlik Farklarının Giderilmesi ve Bölgesel Kalkınma Ajansları, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Ünal, Ahmet Zeki (2016), Toplumda Tabakalaşma ve Hareketlilik, Birleşik Yayınevi, Ankara.
- Üzümcü, A. ve Korkat, A. (2014), “Türkiye’de Gelir Dağılımı Adaletsizliği ve Yoksullukla Mücadelede Sosyal Yardımların Gelişimi (2003-2012), Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi Cilt 5, Sayı 8, 2014 ISSN: 1309 – 4289.
- Yıldırım, Cengizhan (2016), “Neoliberal Dönemde Türkiye’de Sosyal Sınıflar ve Değişen Orta Sınıf” içinde: Türkiye’de Toplumsal Tabakalaşma ve Eşitsizlik, Matbu Kitap.
- Zencirkıran, Memet (2015), Sosyoloji, Dora Yayınları, Bursa.
- <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=world-development-indicators>. Erişim Tarihi: 16.12.2018.
- <http://hdr.undp.org/en/indicators/137506#>. Erişim Tarihi: 22.07.2019.
- <https://databank.worldbank.org/reports.aspx?source=world-development-indicators#>. Erişim Tarihi: 22.07.2019.
- <http://www.tuik.gov.tr/Start.do>. Erişim Tarihi: 22.07.2019.



DIŞ SAĞLIĞI HİZMETLERİNDE KALİTE: VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ DIŞ HEKİMLİĞİ HASTANESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Quality in Dental Health Services: A Research On Van Yuzuncu Yıl
University (Yyu) Dentistry Hospital

Yasin KILIÇLI

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü



<https://orcid.org/0000-0001-7801-3168>

Dr. Öğr. Üyesi Ertuğrul ÇAVDAR

Kastamonu Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü



ecavdar@kastamonu.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-1522-8775>

Dr. Mehmet Nuri YÜKSEK

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Diş Hekimliği Fakültesi, Ağız ve Çene Cerrahisi Anabilim
Dalı




dt.mnyukse@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6162-0818>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-Journal of Ağrı İbrahim Çeçen
University Social Sciences Institute AİCUSBED 5/2 Ekim/Oktober 2019 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	06.05.2019
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	18.10.2019
Sayfa- <i>Pages</i> : 347-370	 https://doi.org/10.31463/aicusbed.560821



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

This article was checked by

 iThenticate



AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ
Journal of Ağrı İbrahim Çeçen University Social Sciences Institute
AİCUSBED 5/2, 2019, 347-370



DIŞ SAğLIğI HİZMETLERİNDE KALİTE: VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ DIŞ HEKİMLİğİ HASTANESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Quality in Dental Health Services: A Research On Van Yuzuncu Yıl
University (Yyu) Dentistry Hospital

Yasin KILIÇLI
Ertuğrul ÇAVDAR
Mehmet Nuri YÜKSEK

Özet

İnsanların sağlık alanındaki hassasiyetleri bu alandaki hizmet kalitesi beklentilerini de yükseltmektedir. Sağlık hizmetlerinin titizlik isteyen karmaşık yapısı bu alanda kalitenin sağlanması ve ölçülmesini zorlaştırmaktadır. Bu çalışmada ServQual ölçeğinin beş boyutunun yanı sıra bilgilendirme boyutu da dikkate alınarak, algılanan hizmet kalitesi üzerinden, ağız ve diş sağlığı alanında hizmet veren Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Diş Hekimliği hastanesinin hizmet kalitesi ve memnuniyet düzeyi ölçülmüştür. Yapılan analizlerde hastanenin hizmet kalitesinin tüm kalite boyutları açısından iyi olarak değerlendirildiği ve genel memnuniyet düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca genel memnuniyet ve kalite boyutları arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon analizinde, gerek boyutların kendi aralarında gerekse boyutlar ile genel memnuniyet aralarında güçlü pozitif ilişkiler bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hizmet Kalitesi, Hizmet Kalitesi Boyutları, Ağız ve Diş Sağlığı, Genel Memnuniyet, ServQual.

Abstract

The sensitivity of people in the field of health is also increases the service quality expectations in this area. The complex nature of the health care services makes it difficult to achieve and measure quality in this area. In this study, the service quality and satisfaction level of the Van Yüzüncü Yıl University Dental Hospital, which provides service in the field of mouth and

dental health, has been measured based on the perceived service quality, taking into account the five dimensions of ServQual scale as well as the information size. In the analyzes, it was seen that the service quality of the hospital was considered good in terms of all quality dimensions and the overall satisfaction level was high. Furthermore, in the correlation analysis for the relationships between the general satisfaction and quality dimensions, strong positive relationships were found between the dimensions themselves and between the dimensions and overall satisfaction.

Key Words: Service Quality, Dimensions of Service Quality, Mouth and Dental Health, General Satisfaction, ServQual.**Giriş**

Günümüzün rekabetçi dünyasında, tüm kuruluşlarda önemi giderek daha da artan kalite, rekabet avantajı elde etmek ve uzun vadede başarıyı sağlamak için etkin rol oynayan önemli bir stratejik kaldıraç olarak kabul edilmektedir (Bahadori vd., 2015: 678). Dinamik bir yapıya sahip olan kalite kavramı kurumların önemli ve ayrılmaz bir parçası olarak görülmelidir (Vakani vd., 2011: 583). Geçmişte kalite, kullanılan malların veya faydalanılan hizmetlerin nitelikleri üzerinden tanımlanırken, günümüzde daha çok müşteri taleplerine ve isteklerine uygunluk olarak tanımlanmaktadır (West, 2001: 41). Kalitenin düzeyini bilmek ve onu olduğu seviyede değerlendirebilmek için kalite ölçülebilir somut bir kavrama dönüştürülmelidir. Üretim sektöründe üretilen mal veya malzemelerin kalitesi ulusal veya uluslararası ölçütlere dayandırılarak kolayca yapılabilir. Ancak hizmetin soyut yapısı kalite düzeyinin hizmet sektöründe ölçümünü daha zor bir hale getirmektedir. Hizmet veren işletmelerde teknik kalite ve fonksiyonel kalite olmak üzere 2 çeşit kalite vardır. Hizmet veren sağlık kuruluşlarında, teknik kalite, tanınan ve izlenimlerin teknik kısımlarını ele alarak tanımlanır ve bu bilgilere genellikle sağlık hizmeti veren sağlayıcılar tarafından ulaşılabilir. Fonksiyonel(işlevsel) kalite, sağlık hizmetinin hastaya nasıl bir tutum ile uygulandığını ifade eder ve bu tutum hastaların kalite algısının temel belirleyicisi haline gelmektedir (John vd., 2016: 742-743). Genel olarak, kalite, bir ürünün, sürecin veya hizmetin özelliklerinin belirlenmiş veya belirgin olan ihtiyaçların karşılanma derecesi olarak tanımlanabilir (Adebayo vd., 2014: 20).

Son yıllarda ülkemiz genelinde sağlık hizmetleri hızla gelişmektedir. Buna paralel olarak vatandaşların sağlık alanında kalite algısı hızlı ve etkin hizmet alma talebiyle birlikte giderek artmaktadır. Bilimde, kültürde ve ekonomideki olumlu yönde meydana gelen gelişmeler, sağlık hizmetlerinde belli bir standardı yakalama ihtiyacını doğurmuştur(Özcan vd., 2013: 822).

Bu nedenle sağlık hizmetleri, öncelikli olarak sektördeki artan rekabete ve hastaların artan hizmet kalitesi anlayışlarının eğilimlerine yanıt olarak müşteri odaklı hale gelmiştir. Bu eğilimlerin bir sonucu olarak, müşteri memnuniyeti değerlendirmeleri ve müşterilerin hizmet kalitesine ilişkin değerlendirmeleri, sağlık hizmetleri pazarlamasının önemli unsurları haline gelmiştir (Kaldenberg vd., 1997: 70).

Sağlık sektöründeki önemli alanlardan biriside ağız ve diş sağlığı olup, bu alanda da toplumun kalite beklentisi her geçen gün biraz daha artmaktadır. Sağlık sektörü, ağız ve diş bakımının sağlanması tüketici odaklı bir yaklaşıma doğru kaydıkça, hizmet kalitesi anketleri, diş hekimliği hizmetlerinin kalitesinin ölçülmesinde giderek daha önemli bir araç haline gelmiştir (Sur vd., 2004: 651).

Hizmet kalitesinin ölçülmesinde kullanılan birçok yöntem olup, bunlardan en yaygın olarak kullanılanı Parasuraman vd. (1985) tarafından geliştirilen ServQual ölçeğidir. İlk olarak on kalite boyutu ile tanımlanan ServQual yöntemi hizmet kalitesini beklenen hizmet kalitesi ile algılanan hizmet kalitesi arasındaki fark üzerinden tanımlamaktadır. Hizmet kalitesi, müşteri beklentileri ile sunulan gerçek performansın karşılaştırılması sonucu belirlenir (Çatı, vd. 2008: 241). Yüksek bir hizmet kalitesi algısı için beklentilerin aşılması gerekmektedir. Aksi takdirde hizmet kalitesi kabul edilemez olarak değerlendirilir. Beklentilerin algılanan hizmet ile karşılanması durumunda ise hizmet kalitesi tatmin edici olarak değerlendirilir (Gümüšoęlu, vd. 2007: 126).

ServQual yöntemi 1988 (parasuraman vd.) yılındaki çalışma ile farklı hizmet gruplarının değerlendirilmesine yönelik olarak yeniden değerlendirilerek beş boyuta indirgenmiştir. Literatürde farklı hizmet sektörlerine yönelik olarak ServQual ölçeğinin kullanıldığı birçok çalışmaya rastlanılmaktadır. Hizmet sektörüne bağlı olarak farklı çalışmalarda hizmete özgü yeni boyutlar tanımlanmış olmakla birlikte genel hizmet kalitesinin değerlendirilmesinde bu beş boyut ortak kabul görmüştür. ServQual ölçeğinin beş boyutu:

Fiziksel koşullar: Alet, ekipman, hizmet ile ilgili diğer araçlar, çalışanların giyimi, dekorasyon ve iletişim araçları olarak tanımlanır.

Güvenilirlik: Verilen hizmetin doğru ve güvenilir bir şekilde yerine getirebilmesi ve müşterilerin yaşadığı problemlerin çözümü gibi konuları içerir. Performansın sürekliliğini gerektirir.

Heveslilik: Hizmeti sunanların müşterilere yardım etmeye istekli olması, hizmetin doğru ve hızlı bir şekilde verilmesini içerir.

Güvence: Çalışanların nazik olması, müşterilerde güven duygusu oluşturabilmesi, müşterilerin sorularına cevap verebilmeleri kapsamında değerlendirilmektedir.

Empati: Çalışanların kendilerini müşterilerini yerine koyabilmelerini, müşterilere bireysel olarak ilgi göstermelerini ve müşteri gereksinimlerinin doğru olarak anlaşılmasını içermektedir.

Beş boyuta indirgenmiş yeni ServQual ölçeği, bu boyutlara ilişkin müşteri beklenti ve algılarını ölçmeye yönelik 22'şer önermeden oluşmaktadır. ServQual ölçeğinin bu 22 ifadesini kullanan diğer bir yöntem ise Cronin ve Taylor (1992) tarafından geliştirilen ServPerf ölçeğidir. ServPerf ölçeğinde sadece algılanan hizmet kalitesini ölçmek üzere ServQual ölçeğinin 22 ifadesi tek bir boyut olarak değerlendirilmiştir.

ServQual ve ServPerf ölçeklerinin karşılaştırıldığı çalışmada Bülbül ve Demirel (2008) ServPerf ölçeğinin ifade edildiği gibi tek bir boyuttan oluşmadığını, onunda beş boyuttan oluştuğunu ifade etmişlerdir.

Çavdar v.d.(2017) yaptıkları çalışmada bilgilendirmenin de bir hizmet kalitesi boyutu olarak değerlendirilebileceğini belirtmişlerdir. Sosyal hizmetler ve icra dairesi hizmetlerinden faydalanan kişilerin kalite boyutlarına ilişkin önem değerlendirmeleri üzerinden yaptıkları çalışmada, ServQual ölçeğinin beş boyutuna ek olarak bilgilendirme de önemli bir boyut olarak değerlendirmişlerdir. Çalışmada bilgilendirme boyutunu ölçmek üzere, kurumda bilgi alınabilecek birimler varlığı, hizmetten yararlanma koşullarına ilişkin gerekli bilgilendirmenin yapılması, devam eden süreçlerin durumuna ilişkin bilgilendirme yapılması ve hizmetle ilgili bilgi kaynaklarının yeterli olmasına ilişkin önem değerlendirmeleri kullanılmıştır. Geliştirilen bu yeni ölçek sosyal hizmetlerin (Kıpçak v.d. 2019) ve icra dairesi hizmetlerinin (Önal v.d. 2019) kalitesini değerlendirilmek üzere kullanılmıştır. Çavdar(2019) yaptığı çalışmada her üç çalışmada kullanılan önem ve durum değerlendirme verilerini kullanmış, altı boyutu içeren yeni ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizlerinde tüm veri setleri için uyum iyiliği değerlerinin sağlandığını belirtmiştir. Bununla birlikte bu yeni ölçeğin tüm hizmet sektörlerinde kullanılabilirliğinin test edilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, Yüzüncü Yıl Üniversitesinde bulunan Diş Hekimliği Fakültesinin hizmet kalitesini incelemektir. Bu çalışmada da ServQual ölçeğinin beş boyutuna ek olarak Çavdar v.d.(2017) tarafından dile getirilen bilgilendirme boyutları dikkate alınmıştır. Sağlık alanında hizmet kalitesinin önemi, ağız ve diş sağlığı hizmetlerinin kalitesine yönelik

çalışmaların azlığı ve hizmet kalitesinin ölçümünde bilgilendirme boyutunu da kapsamı yönünden çalışma literatüre katkı sağlamaktadır. Sağlık hizmetlerinin kalitesine yönelik literatür incelendikten sonra çalışmanın uygulama kısmında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesine gelen hastalara uygulanan anketlerin verileri kullanılarak yapılan analizlere yer verilmiştir.

Literatür Taraması

Daha önce sağlık sektöründe kalite üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında zaman müşteri memnuniyeti ve hizmet kalitesi üzerine odaklandığı görülmektedir. Söz konusu kalite anlayışını ölçmek ve değerlendirmek için yazarlar tarafından birçok farklı ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılmıştır. Sağlık alanında hizmet kalitesi ile müşteri memnuniyeti ve bunların algılanan ve beklenen kalite anlayışı üzerine yapılan bazı çalışmalar aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

Lim ve Tang (2000), Singapur hastanesinde hastaların hizmet kalitesi açısından beklentilerini ve algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada elde edilen bulgular neticesinde, hastaların beklentileri ve algıları arasında genel bir hizmet kalitesi boşluğu olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Baldwin ve Sohal (2003), çalışmalarında, diş bakımı hizmetinin hangi yönleri, hastaların alınan hizmetin kalitesine yönelik algılarını en önemli şekilde etkilediğini bulmayı amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda hastanın korkusu ve endişesi, hastanın zamanında doğru hizmeti alması ve alınacak olan tedavi planlarına hastaların dahil edilmesi, kalite algısı üzerine olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır.

Al-Mudaf ve diğ. (2003), üç ayrı merkezde oral cerrahi, periodontik ve sabit protezler olmak üzere üç farklı bölümde dişhekimliği hizmetleri ile hasta memnuniyetini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda, hastalar tarafından en düşük puan alan unsurlar, klinikte diş hekimine ulaşmak için randevu ve bekleme süreleridir. Ayrıca katılımcılar, doktorun diş tedavisinden ve tıbbi kayıtların gizliliğinden daha az memnun kalmışlardır. Hastalar tarafından iyi puan alan unsurlar ise iletişim ve kliniklerin fiziksel özellikleri olmuştur.

Palihawadana ve R. Barnes (2004), diş sağlığı hizmetlerinde hizmet kalitesini yönetmeyi ve ölçmeyi amaçlamışlardır. Çalışma bulguları, “fiyat” ve “tecrübe” gibi iki değişkenin, müşteriler tarafından değerlendirildiğinde hizmet kalitesi algılarını etkileyebilecek önemli iki değişken olduğunu göstermişlerdir.

Esa ve diğ. (2004), yaptıkları çalışmanın amacı, Malezya Silahlı Kuvvetlerde (MAF) görevli subaylar arasında ağız sağlığı hizmetlerinden memnuniyet/memnuniyetsizlik derecelerini değerlendirmektir. Yapılan analizlerde, memnuniyet açısından değerlendirilen en önemli altı faktör; modern ekipman, diş hekiminin arkadaş gibi davranması, cerrahinin iyi olması, iyi tedavi, güler yüzlü personel ve ağrıları hafifletme derecesidir. Ayrıca memnuniyetsizlik açısından önemli altı faktör; uzun bekleme süresi, takip edilmeyen tedavi sırası, dişhekiminin bulunmaması, personelin agresif tutumu, tedavinin kalitesizliği ve kısıtlı tedavi süresi olduğunu belirtmişlerdir.

Hashim (2005), yaptığı çalışmada, bir Dişhekimliği Fakültesindeki dişhekimliği hizmetlerinden hasta memnuniyet düzeyleri hakkında bilgi almayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, tedavi seçeneklerinin açıklanmaması ve kliniğin yerleşim yerine olan uzaklığı dışında hastalar verilen hizmetlerden memnun kaldığı bulunmuştur.

Venero ve diğ. (2007), yaptıkları çalışmada, ilk ve ikinci düzey yöneticilerin hastanelerini ve bireysel bölümlerini nasıl algıladıklarını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda, liderlik, politika, strateji, ortaklık ve kaynaklar yöneticiler tarafından yüksek puan alınırken, insanlar, toplum ve müşterilerin ise daha düşük puan aldıklarını tespit etmişlerdir.

Hadwich ve diğ. (2010), çalışmalarında, sağlık hizmetlerinin gereksinimlerini araştırmak ve “algılanan e-sağlık hizmeti kalitesi” nin yapısını analiz etmek için bir ölçüm modeli geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda, erişilebilirlik, yeterlilik, bilgi, kullanılabilirlik/kullanıcı dostu olma, güvenlik, sistem entegrasyonu, güven, bireyselleşme, empati, etik davranış, performans derecesi, güvenilirlik ve cevap verme yeteneği olmak üzere 13 maddenin işlevsel olarak kullanılabilenliğini bulmuşlardır.

Vakani ve diğ. (2011), bir üniversite diş hekimliği hastanesinin ana faaliyetleri etrafındaki kalitesini değerlendirmek ve iyileştirmeye ihtiyaç duyan güçlü yönleri, boşlukları ve alanları tanımlamaya çalışmışlardır. Çalışma sonuçlarına göre, hastane de sürekli öğrenme, yenilik ve iyileştirme, ve kurumsal sosyal sorumluluk müşteriler tarafından tatmin edici olarak değerlendirilmiştir.

Diş sağlığı hizmetlerinin kalitesini empati ve duyarlılık boyutlarına göre araştıran Dewi ve diğ. (2011), çalışma sonucunda beklentiler ile algılar arasında önemli ölçüde farklılıkların olduğunu ortaya koymuşlar. Ayrıca hasta memnuniyetinin değerlendirilmesinde en önemli etken, uzun bekleme süreleri

olmuştur. Bunu takiben diş hekimlerinin tedaviye yönelik bilgisi ve hastanın dişhekimi tarafından bilgilendirilmesi gelmektedir.

Chang ve Chang (2013), yaptıkları çalışmada, hizmet kalitesinde anahtar faktörleri tanımlamak ve dişhekimliği hizmet kalitesini arttırmak için kavramsal bir çerçeve sunmayı amaçlamışlardır. Sonuç olarak, hizmet kalitesi faktörleri ile hasta memnuniyeti arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Ahmed ve diğ. (2015), çalışmalarında, Riyad Koleji diş hekimliği kliniğinde hasta memnuniyetini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, klinikte kullanılan araç ve gereçlerden hastalar memnun kalmışlar ve sağlanan hizmetin maliyeti makul bir seviyede olduğunu açıklamışlardır. Genel olarak Riyad dişhekimliği kliniğinde hastalar aldıkları hizmet konusunda olumlu değerlendirmeler yapmıştır.

Juvance (2015), yaptığı çalışmanın amacı, diş sağlığı ve hasta memnuniyetinin kalite yönlerini belirlemektir. Çalışma sonucunda, “Diş hekimi dişi kurtarmak için elinden gelenin en iyisini yapması” ve “kullanılan araç ve gereçlerin hijyenik izlenim sağlaması” hastalar tarafından en önemli unsurlar olarak görülmüştür. Bu unsurlara bakıldığı zaman hastaların diş sağlığı hizmetlerinin fonksiyonel yönlerine daha fazla önem verdiği sonucuna varılmıştır.

John ve diğ. (2016), çalışmalarında kamu diş sağlığı hizmetlerinde hastaların hizmet kalitesinde beklentilerini ve algılarını incelemek ve onların “memnuniyet boşluğu”nu ölçmeyi hedef almışlardır. Çalışmada elde ettikleri sonuç, diş ağrısı tedavisi için başvuran hastaların randevu ile gelenlere göre daha memnun olduklarını göstermişlerdir. En önemli hizmet kalitesi boyutlarının, diş sağlığı hizmeti sağlayıcılarının duyarlılığı, güvencesi ve empatisi ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Hastaların beklentileri ve tüm boyutlar bakımından sağlanan hizmet algıları arasında anlamlı bir fark olduğunu gözlemlemişlerdir.

Tebai ve diğ. (2017), yaptıkları çalışmada, Endonezya koşullarına ve kültürüne göre ağız sağlığı hizmetlerinin memnuniyetini ölçmek ve Endonezya Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesinin eğitim-öğretim hastanesinde diş bakımı kalitesinin boşluklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda, Endonezya insanları için tatmin edici bir ağız sağlık hizmetinin var olduğu belirtilmiştir.

Eslamipour ve diğ. (2017), İranlı yetişkin nüfus arasındaki diş sağlığı memnuniyet düzeyini değerlendirmek ve memnuniyeti etkileyen dişhekimliği hizmetlerine ilişkin sosyo-demografik faktörleri tanımlamayı

amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, en az memnuniyet oranına bekleme süreleri ve en fazla memnuniyet oranına ise erişim kolaylığının sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Sahu ve diğ. (2017), yaptıkları çalışmanın amacı, Multan Diş Hastanesi tarafından sağlanan dişhekimliği hizmetlerinden hasta memnuniyetini etkileyen faktörleri değerlendirmektir. Çalışma sonucu, hastaların büyük bir kısmının hastanede sunulan hizmetlerden memnun kaldıklarını göstermiştir.

Uygulama

Hizmet kalitesi ölçümünde en yaygın kullanılan araçlardan biri Parasuraman v.d.(1988) tarafından geliştirilen ServQual yöntemidir. ServQual yönteminde, müşterilerin hizmeti almadan önce bekledikleri hizmet ile hizmeti aldıktan sonra algıladıkları hizmet karşılaştırılmaktadır. Eğer müşterinin algıladığı hizmet, beklentilerini karşılıyor ise, algılanan hizmet ile beklenen hizmet arasında ya fark olmaması ya da çok az bir fark olması beklenmektedir.

Parasuraman ve diğ. (1988) tarafından geliştirilen ServQual ölçüm modeli hizmet kalitesini beklenen ile algılanan hizmet arasındaki fark olarak kabul ederken, Cronin ve Taylor (1994) ise, hizmet kalitesinin ölçümü ile müşteri memnuniyeti arasındaki ilişkiyi araştırmışlar ve anketi cevaplayan kişilerin performans değerlendirmesinin zaten beklentinin içinde yer aldığını varsayarak hizmet kalitesinin ölçümü için algılanan hizmetin yeterli olacağı sonucuna vararak sadece performansa dayalı olarak geliştirdikleri ServPerf ölçüm modelini kullanmışlardır.

Kuruluşların hizmet kalitesini ölçmek için ServQual ölçüm modelinde sırasıyla beklenti için 22 öge, algı için de 22 öge kullanılırken, ServPerf ölçüm modelinde ise sadece performansa dayalı algı için 22 öge kullanılmıştır. Bu çalışmada Parasuraman ve v.d. (1988) tarafından geliştirilen ServQual ölçüm modelinde kullanılan Fiziksel Özellikler, Güvenilirlik, Heveslilik, Güvence ve Empati olmak üzere beş boyut ve algılanan hizmete yönelik 22 değişken öge esas alınarak hizmet kalitesi ölçülmüştür. ServQual ölçeğinde kullanılan müşteri beklentilerinin ölçülmesine gerek görülmemiştir.

ServQual ölçeğinde tanımlanan beş hizmet kalitesine ilaveten altıncı bir boyutu olarak “bilgilendirmeyi” dikkate alan ilk çalışma Çavdar v.d. (2017) tarafından yapılmış olup, müşterilerin önem değerlendirmeleri üzerinden yapılan analizlerde, hizmet kalitesinin değerlendirilmesinde bilgilendirmenin de müşteriler tarafından önemli bir boyut olarak değerlendirildiği ifade edilmiştir. Kıpçak v.d. (2019) bilgilendirmeyi de içeren

altı boyutlu ölçeği sosyal hizmetlerin kalitesinin değerlendirmek üzere kullanmışlardır. Bilgilendirmeyi içeren diğer bir çalışmada icra dairelerinin hizmet kalitesini ölçmek üzere Önal v.d. (2019) tarafından yapılmıştır. Çavdar(2019) her üç çalışmada kullanılan veri setleri üzerinden yaptığı doğrulayıcı faktör analizlerinde, bilgilendirmeyi de içeren altı boyutlu ölçeğin uyum iyiliği değerlerini sağladığını, bununla birlikte bu ölçeğin hizmet kalitesini ölçmede genel geçerliliğinin değerlendirilebilmesi için farklı hizmet sektörlerinde de test edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Hizmet kalitesinde bilginin ve bilgilendirmenin önemine vurgu yapan diğer iki çalışma diş sağlığı hizmetlerinde kalitenin ölçülmesine yönelik Dewi v.d. (2011) ve Hadwich v.d. (2010) in yaptıkları çalışmalardır.

Çalışmada ServQual ölçeğinin beş boyutunu değerlendiren 22 soruya ek olarak bilgilendirme boyutunu ölçen 4 soruya yer verilerek hizmetin içeriği ve işleyiş sürecine ilişkin bilgilendirme düzeyi ölçülmek istenmektedir (Çavdar v.d., 2017). Çalışmada bilgilendirme boyutunu ölçmek üzere, kurumda bilgi alınabilecek birimler varlığı, hizmetten yararlanma koşullarına ilişkin gerekli bilgilendirmenin yapılması, devam eden süreçlerin durumuna ilişkin bilgilendirme yapılması ve hizmetle ilgili bilgi kaynaklarının yeterli olmasına ilişkin değerlendirmeler kullanılmıştır. Ayrıca genel memnuniyet derecesini ölçmek için 4 soru daha sorularak çalışma anketi hazırlanmıştır.

ServQual ölçeğine göre hazırlanan anketin ilk kısmı, katılımcıların demografik özelliklerini ele almıştır. Anketin ikinci kısmı ise, ankete yanıt verenlerin ağız ve diş sağlığı hizmetlerinin kalitesi konusundaki algıları ile ilgilidir. Bu bölüm, “kesinlikle katılmıyorum (1)” ile “kesinlikle katılıyorum (5)” arasında değişen 5’li likert ölçeğine göre hazırlanan 30 sorudan oluşmaktadır. Anket verileri rastsal olarak belirlenen 425 gönüllü katılımcı ile yüzyüze görüşme yapılarak toplanmıştır.

Araştırmanın evrenini Yüzüncü Yıl Üniversitesinde bulunan Diş Hekimliği Fakültesine ağız ve diş sağlığı hizmeti almak için gelen toplam hasta sayısıdır. Bu evrenin Yüzüncü Yıl Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesinde tedavi gören hastalara gulan anket verileri ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örnekler tedaviye gelen hastalar arasında tesadüfi olarak seçilmiştir. Ana kütle hacminin bilinmediği durumlarda %95 güven düzeyi için 385 örneklem yeterli görülmektedir (Brinkman, 2009:51). Bu çalışmada uygulanan anketlerin 425 tanesi analize dâhil edilmiştir.

Bu çalışma Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesinde hizmet alan hastalar ile sınırlı tutulmuştur. Bundan dolayı, elde edilen bulgular ile bölge veya ülke çapında bir genellemeye gidilmemiştir.

Bulgular

Tablo 1: Demografik Özellikler

	Frekans	Yüzde (%)
Toplam	425	100
Cinsiyet		
Kadın	200	47,1
Erkek	225	52,9
Yaş		
20 yaş ve altı	41	9,6
21-29	130	30,6
30-39	106	24,9
40-49	85	20,0
50-59	50	11,8
60 yaş ve üzeri	13	3,1
Eğitim Durumu		
İlköğretim	76	17,9
Lise	129	30,4
Yüksekokul	56	13,2
Üniversite	118	27,8
Lisansüstü	46	10,8
Hasta Sağlık Güvencesi		
Emekli Sandığı	179	42,1
Yeşil Kart	50	11,8
Özel Sağlık Sigortası	134	31,5
Diğer	62	14,6
Nereden Geliyorsunuz		
Van Merkez	304	71,5
Van İlçeler	71	16,7
Diğer İller	50	11,8

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %52,9'u erkek hastalardan ve %47,1'i kadın hastalardan oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamaya %30,6'lık oran ile 21-29 yaş aralığındaki hastalar sahiptir. Değerlendirmeye alınan katılımcıların eğitim düzeyi incelendiğinde %30,4'lük oran ile lise eğitim düzeyi en yüksek orana sahip iken lise eğitim düzeyini %27,8 ile üniversite eğitim seviyesi takip etmektedir. Dış hekimliği fakültesine gelen hastaların sağlık güvencesi %42,1'lik oran ile emekli sandığı ilk sırada yer almaktadır. Van ili ve çevresinde ikamet eden insanların nüfusunun büyük çoğunluğu sosyal ve ekonomik nedenlerden yeşil kart sağlık güvencesine sahiptir. Fakat tablo incelendiğinde yeşil kart oranının düşük olmasının sebebi, hastanede yeşil kart sağlık güvencesinin geçerli olmadığı ve bir devlet hastanesinden sevk alınmadan hastalara tedavi

uygulanmadığı anlaşılmıştır. Katılımcıların “Nereden Geliyorsunuz” sorusuna verdikleri cevaba bakıldığında %71,5’lik yüksek bir oran ile Van ili merkezinden geldiklerini belirtmişlerdir. Bu oranın yüksek çıkmasının nedeni hastanenin merkezde olması ve ulaşım açısından kolaylıkla erişilebilir bir konumda olduğu söylenebilir. Daha sonra sırasıyla %16,7 Van ve ilçeler ile %11,8 diğer iller bu sırayı takip etmektedir.

Güvenilirlik Analizi

Çalışmada hizmet kalitesini ölçmeye yönelik yirmi altı, hastaların genel memnuniyet düzeyini ölçmek için ise dört önermeden oluşan iki ölçek kullanılmıştır. Hizmet kalitesine yönelik ölçeğe ilişkin Cronbach’s Alpha değeri 0,968, genel memnuniyete yönelik ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı ise 0,937 olarak bulunmuştur. Cronbach’s Alpha katsayı değerlerinin 0,80 in üstünde olması ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir(Kalaycı, 2014:405). Ayrıca yapılan analizde ölçeklerin güvenilirliğini düşüren ifade olmadığı tespit edilmiş olup, tüm ifadeler analizlere dâhil edilmiştir.

Tablo 2: Kalite Boyutları Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Kalite Boyutları	Cronbach’s Alpha
Fiziksel Özellikler	0,884
Güvenilirlik	0,887
Heveslilik	0,825
Güvence	0,891
Empati	0,881
Bilgilendirme	0,904

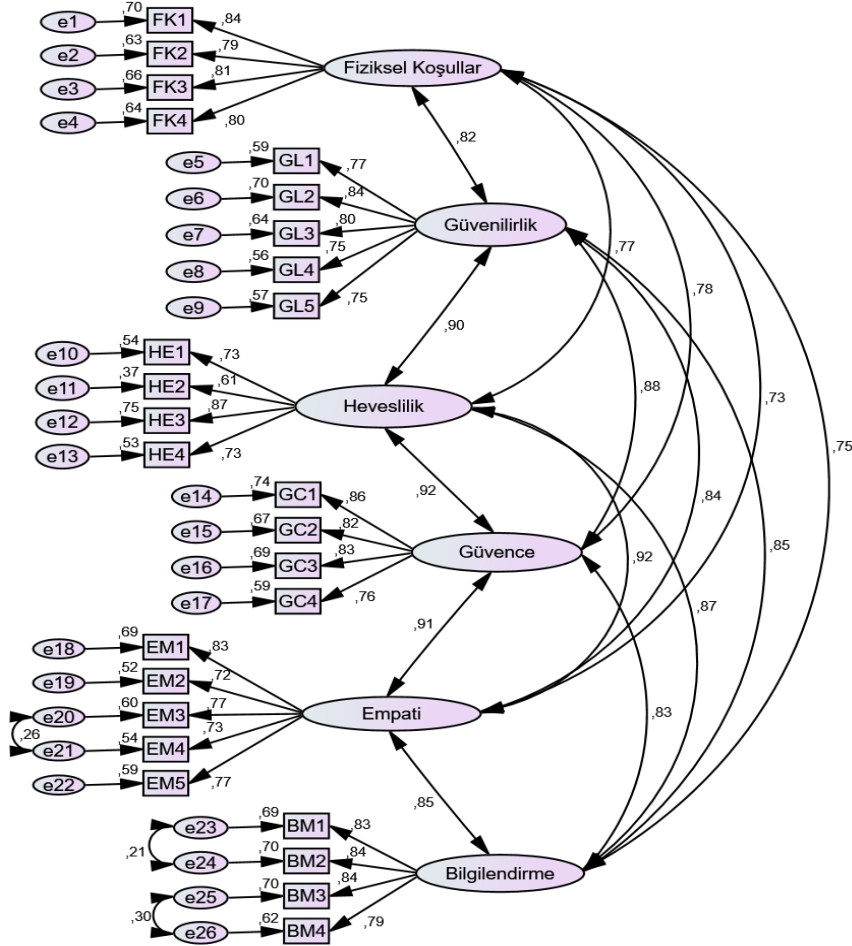
Tablo 2’de kalite boyutlarına ilişkin yapılan güvenilirlik analizinde her bir boyut için ölçek güvenilirliklerinin yüksek olduğu görülmektedir (Cronbach’s Alpha > 0,8).

Faktör Analizleri

Yapılan analizlerde hizmet kalitesini ölçmeye yönelik yirmi altı önermeden oluşan ölçeğe ilişkin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri 0,964, genel memnuniyete ilişkin dört ifadeyi içeren ölçeğe ilişkin KMO değeri ise 0,83 olarak bulunmuştur. Veri setine faktör analizinin uygulanabilirliğinin test edilmesi için kullanılan KMO değerinin 0,8-0,9 arasında olması verinin faktör analizi açısından çok iyi olduğunu, 0,9’dan yüksek olması ise mükemmel olduğunu belirtmektedir (Dağlı, 2015: 205). Bartlett’in küresellik testi ise korelasyon matrisindeki ilişkilerin faktör analizi yapacak ölçüde yeterli olup olmadığını test etmekte olup, bu test sonucunun anlamlı olması ($p < 0,05$) faktör analizi yapılabileceğini göstermektedir (Yaşlıoğlu, 2017: 75). Yapılan analiz sonucunda Bartlett’in küresellik test sonuçlarının her iki ölçek içinde anlamlı

olduğu ($p < 0.05$) görülmektedir. Dolayısıyla araştırma sonundaki veri setleri faktör analizi için uygundur.

Araştırmalarda önceden belirlenmiş bir modelin doğruluğunu test etmek üzere DFA (doğrulayıcı faktör analizi)'nden faydalanılmaktadır. Yeni kurulan modellerde ise önce AFA (açımlayıcı faktör analizi) ile boyutlar ve alt maddeleri belirlenirken, sonrasında DFA ile bu yeni modelin geçerliliği test edilmektedir (Çapık, 2014, 197). Çalışmada hizmet kalitesi ölçümü için önerilen altı boyutlu ölçeğin dış sağlığı hizmetleri açısından geçerliliğini araştırmak üzere DFA uygulanmıştır. Ayrıca genel memnuniyeti belirlemeye yönelik dört ifadeyi içeren model içinde AFA ve DFA analizleri uygulanmıştır.



Şekil 1: Hizmet kalitesi ölçeği DFA modeli

Diş sağlığı hizmetlerine yönelik kalite değerlendirme verileri üzerinden yapılan DFA neticesinde ölçeğin faktör yükleri fiziksel özellikler boyutu için 0,79 ile 0,84 arasında, güvenilirlik boyutu için 0,75 ile 0,84 arasında, heveslilik boyutu için 0,61 ile 0,87 arasında, güvence boyutu için 0,76 ile 0,86 arasında, empati boyutu için 0,72 ile 0,83 arasında ve bilgilendirme boyutu için 0,79 ile 0,84 arasında elde edilmiştir. Ölçeğin uyum iyiliği değerlerini sağlayabilmek için 20. ve 21., 23. ve 24. ile 25. ve 26. maddeleri arasında düzeltme yapılmıştır.

Tablo 3: Hizmet kalitesi ölçeği DFA analizi yapı geçerliliği değerleri

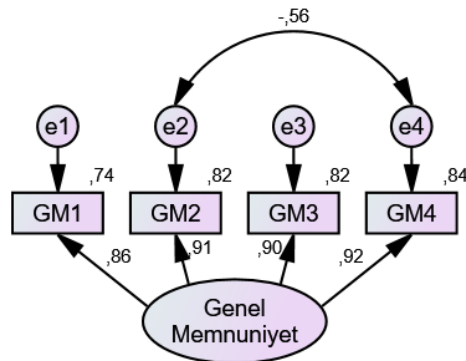
Değişken	CMIN/DF	GFI	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	AVE	CR
Hizmet Kalitesi	2,871	0,875	0,938	0,928	0,066	0,034	0,623	0,977

Tablo 3'te DFA sonucu ölçeğin uyum iyiliği değerlerini sağladığı ve kabul edilebilir uyum gösterdiği görülmektedir. Yapı geçerliliği için CR değerinin 0,70 ve AVE değerinin 0.50'nin üzerinde olması ayrıca CR>AVE şartını sağlaması gerekmektedir(Şahin,2019). Bu nedenle değişkenimiz yapı geçerliliğini sağlamaktadır.

Tablo 4: Genel Memnuniyet Açıklayıcı Faktör Analizi

Madde	Faktör Yüğü
GM1	0,913
GM2	0,909
GM3	0,935
GM4	0,914

Tablo 4'te genel memnuniyeti ölçmeye yönelik faktör analizinde tüm ifadelerin tek bir boyut altında birleştiği ve faktör yüklerinin 0,909 ile 0,935 arasında değiştiği görülmektedir.



Şekil 2: Genel memnuniyet DFA modeli

Diş sağlığı hizmetlerine yönelik genel memnuniyet verileri üzerinden yapılan DFA neticesinde ölçeğin faktör yükleri 0,86 ile 0,92 arasında elde edilmiştir. Ölçeğin uyum iyiliği değerlerini sağlayabilmek için 2. ve 4. maddeleri arasında modifikasyon yapılmıştır.

Tablo 5: Genel memnuniyet DFA analizi yapı geçerliliği değerleri

Değişken	CMIN/DF	GFI	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	AVE	CR
Hizmet Kalitesi	0,502	0,999	1	1,002	0,000	0,0027	0,805	0,943

Tablo 5'te DFA sonucu genel memnuniyet ölçeğinin uyum iyiliği değerlerini sağladığı ve kabul edilebilir uyum gösterdiği görülmektedir. Yapı geçerliliği için gerekli olan $CR > 0,70$, $AVE > 0,50$ ve $CR > AVE$ şartları sağlanmaktadır.

Kalite düzeyi değerlendirmeleri

Tablo 6: Diş Hekimliği Hastanesinde Kalite Boyutlarının Ortalamaları

Kalite Boyutları	Ortalama	Standart Sapma	p
Fiziksel Özellikler	3,9335	0,9646	0,000
Güvenilirlik	3,7553	1,0006	
Heveslilik	3,7524	0,9635	
Güvence	3,9312	0,9849	
Empati	3,7614	0,9623	
Bilgilendirme	3,7794	1,0033	
Ortalama	3,8188	0,9798	
Genel Memnuniyet	3,9129	1,06817	

Tablo 6'ya bakıldığında diş hekimliği hastanesinde tedavi gören hastaların kalite boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinin birbirinden farklı olduğu ve bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Kalite boyutlarına ilişkin ortalamalarına bakıldığında ortalamaların genel olarak orta üstü değerler aldığı görülürken, fiziksel özellikler boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu, bunu sırasıyla güvence, bilgilendirme, empati, güvenilirlik ve heveslilik boyutunun izlediği görülmektedir.

Hizmet kalitesi boyutlarına ilişkin değerlendirmelerin ortalaması, genel memnuniyet düzeyi ortalaması ile benzer bir değere sahip olup katılımcıların diş hekimliği hizmetlerinin kalitesini ve memnuniyet düzeylerini iyi olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Yapılan analizlerde gerek diş hastanesinde hizmet kalitesi boyutlarına ilişkin yapılan değerlendirmelerde gerekse genel memnuniyet düzeyine ilişkin yapılan değerlendirmede kadınlar ile erkeklerin değerlendirme puanları

arasında farkın az olduğu ve bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 7: Diş Hastanesinde Kalite Boyutlarının Yaş Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

Kalite Boyutları	Yaş	N	Ortalama	Std. Sap.	F	p
Fiziksel Özellikler	20 yaş ve altı	44	3,94	1,06	0,58	0,715
	21-30 yaş arası	138	3,85	1,03		
	31-40 yaş arası	103	3,91	0,96		
	41-50 yaş arası	85	4,02	0,80		
	51-60 yaş arası	44	3,93	0,94		
	61 yaş ve üstü	11	4,25	0,83		
Güvenilirlik	20 yaş ve altı	44	3,92	0,97	2,57	0,026*
	21-30 yaş arası	138	3,62	1,12		
	31-40 yaş arası	103	3,55	1,06		
	41-50 yaş arası	85	3,86	0,98		
	51-60 yaş arası	44	3,77	0,83		
	61 yaş ve üstü	11	4,45	0,64		
Heveslilik	20 yaş ve altı	44	3,84	0,92	1,88	0,096
	21-30 yaş arası	138	3,66	1,02		
	31-40 yaş arası	103	3,64	0,92		
	41-50 yaş arası	85	3,87	0,96		
	51-60 yaş arası	44	3,81	0,90		
	61 yaş ve üstü	11	4,38	0,66		
Güvence	20 yaş ve altı	44	4,09	0,96	1,32	0,253
	21-30 yaş arası	138	3,92	0,92		
	31-40 yaş arası	103	3,76	1,02		
	41-50 yaş arası	85	4,00	1,09		
	51-60 yaş arası	44	3,93	0,91		
	61 yaş ve üstü	11	4,34	0,77		
Empati	20 yaş ve altı	44	3,76	0,89	0,92	0,462
	21-30 yaş arası	138	3,73	0,93		
	31-40 yaş arası	103	3,68	0,96		
	41-50 yaş arası	85	3,8212	1,05		
	51-60 yaş arası	44	3,7636	0,96		
	61 yaş ve üstü	11	4,3091	0,70		
Bilgilendirme	20 yaş ve altı	44	3,8864	0,98	1,76	0,119
	21-30 yaş arası	138	3,6630	1,04		
	31-40 yaş arası	103	3,6723	0,93		
	41-50 yaş arası	85	3,8588	1,08		
	51-60 yaş arası	44	4,0284	0,91		
	61 yaş ve üstü	11	4,2045	0,64		
Genel Memnuniyet	20 yaş ve altı	44	4,0341	1,08	1,48	0,193
	21-30 yaş arası	138	3,8641	1,07		
	31-40 yaş arası	103	3,7791	1,11		
	41-50 yaş arası	85	4,0412	1,05		
	51-60 yaş arası	44	3,8580	1,00		
	61 yaş ve üstü	11	4,5227	0,67		

* $p<0,05$ anlamlı fark var, $p>0,05$ anlamlı fark yok; ANOVA testi

Tablo 7 incelendiğinde sadece güvenilirlik boyutuna ilişkin değerlendirmelerin yaş guruplarına göre farklılık arz ettiği ve bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0,05$). En yüksek değerlendirmeler 21-30 yaş aralığı tarafından yapılırken en düşük değerlendirme 61 yaş üstü hastalar tarafından yapılmıştır.

Diş hastanesinde hizmet alan hastaların eğitim düzeyleri, sağlık güvenceleri ve hastaların yerleşim yerlerine göre yapılan değerlendirmede, gerek hizmet kalitesi boyutlarına ilişkin yapılan değerlendirmelerde gerekse genel memnuniyete ilişkin yapılan değerlendirmelerde ortalamalar arasındaki farklılığı istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

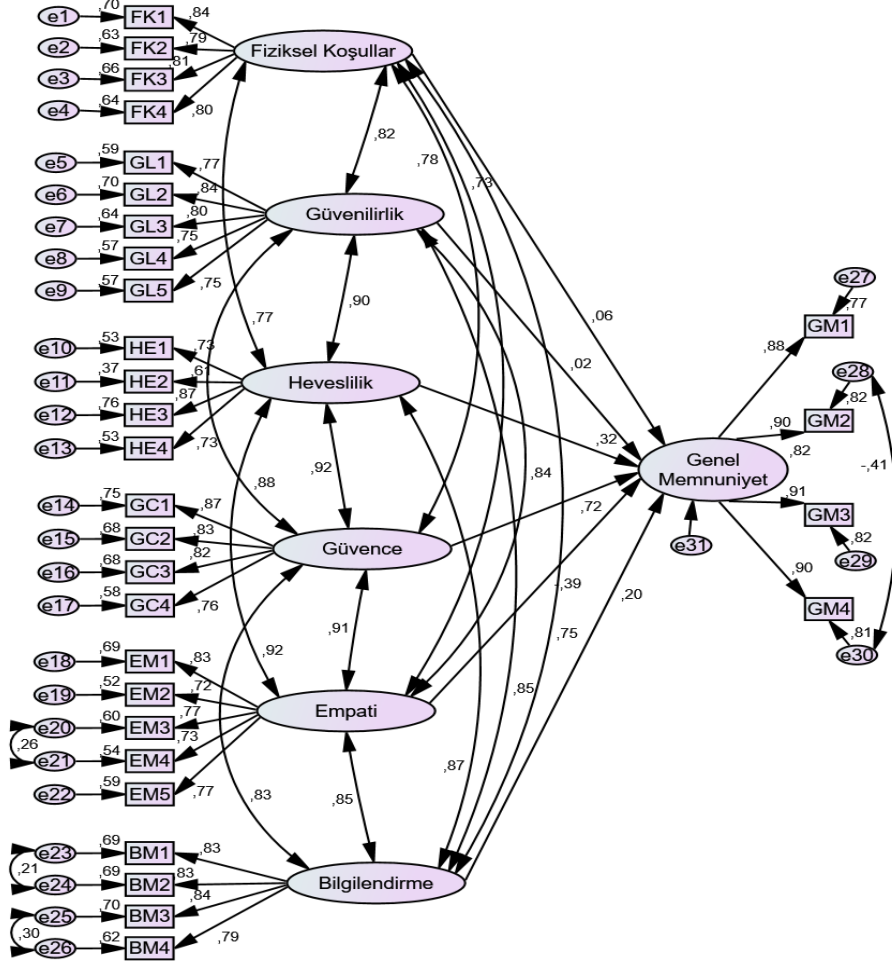
Tablo 8: Genel Memnuniyet Değerlendirmeleri İçin Kalite Boyutlarının Korelasyon Tablosu

Değişkenler		Fiziksel Özellikler	Güvenilirlik	Heveslilik	Güvence	Empati	Bilgilendirme	Genel Memnuniyet
Fiziksel Özellikler	r	1	0,429	0,312	0,310	0,288	0,317	0,687
	p		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Güvenilirlik	r	0,429	1	0,462	0,406	0,424	0,424	0,768
	p	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Heveslilik	r	0,312	0,462	1	0,377	0,489	0,413	0,749
	p	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
Güvence	r	0,310	0,406	0,377	1	0,532	0,342	0,819
	p	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
Empati	r	0,288	0,424	0,489	0,532	1	0,438	0,715
	p	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
Bilgilendirme	r	0,317	0,424	0,413	0,342	0,438	1	0,736
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
Genel Memnuniyet	r	0,687	0,768	0,749	0,819	0,715	0,736	1
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

Tablo 8 incelendiğinde diş hastanesinin ölçülen hizmet kalitesinde genel memnuniyet ile kalite boyutları arasında ve ayrıca hizmet kalitesinin boyutlarının kendileri arasında korelasyon tablosu oluşturulmuştur. Bir bilimsel araştırma sürecinde elde edilen korelasyon(r) değeri ilişkinin

düzeyini gösterir. Büyüköztürk'e (2011) göre korelasyon sonucunda elde edilen r değerinin 0,00-0,30 arasında olmasının düşük bir ilişkiye, 0,30-0,70 arasında olması orta düzeyde bir ilişkiye ve 0,70-1,00 arasında olması da yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığından bahsetmektedir. Tablo 8'de gerek kalite boyutlarının kendileri arasında gerekse kalite boyutları ile genel memnuniyet arasında olumlu güçlü ilişkilerin olduğu ve bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Kalite boyutları arasında en güçlü olumlu ilişki empati ve güvence ($r=0,532$) boyutları arasında iken en zayıf ilişkiye sahip olan kalite boyutları ise fiziksel özellikler ve empati ($r=0,288$) arasındadır. Tabloda hizmet kalitesinin boyutları ile genel memnuniyet arasındaki ilişkiye bakıldığında, genel memnuniyet ile en güçlü olumlu ilişkiye güvence boyutu ($r=0,819$) sahip iken en zayıf ilişkiye ise fiziksel özellikler boyutunun ($r=0,687$) sahip olduğu görülmektedir. ServQual ölçeğinin beş kalite boyutunun yanı sıra, bilgilendirme boyutunun da genel memnuniyet düzeyi ile arasındaki ilişki düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir ($r=0,736$). Bu ilişki memnuniyet düzeyini ölçmede ServQual ölçeği boyutlarının ve bilgilendirme boyutunun etkin olarak kullanılabileceğinin bir göstergesidir.

Yapısal Eşitlik Modeli



Şekil 3: Dış sağlığı hizmet kalitesi ölçüm YEM

Tablo 9: YEM sonuç değerleri

Test Edilen Yol	B	β	Std. Hata	Kritik Oran	P
GM <- -- Fiziksel Koşullar	0,070	0,064	0,070	1,006	0,314
GM <- -- Güvenilirlik	0,024	0,020	0,132	0,181	0,856
GM <- -- Heveslilik	0,381	0,317	0,210	1,815	0,069

GM	<- --	Güvence	0,905	0,716	0,186	4,871	***
GM	<- --	Empati	0,451	0,386	0,169	2,668	0,008
GM	<- --	Bilgilendirme	0,228	0,195	0,102	2,227	0,026

Tablo 9’da yapılan yapısal eşitlik modeline göre diş sağlığı hizmetleri açısından güvence, empati ve bilgilendirme boyutlarının genel memnuniyet üzerinde anlamlı etkileri olduğu görülmüştür. Genel memnuniyet üzerinde en yüksek etkiye sahip olan kalite boyutu güvence (0,716) olup bunu sırasıyla empati (0,386) ve bilgilendirme (0,195) izlemektedir. Güvence boyutundaki bir birimlik iyileşme genel memnuniyeti 0,716, empati boyutundaki bir birimlik iyileşme genel memnuniyeti 0,386, bilgilendirme boyutundaki bir birimlik iyileşme genel memnuniyeti 0,195 birim artırmaktadır.

Sonuç

Günümüzde diş hekimliğı hizmetleri, müşterilerin kaliteli bakım beklediği, dünya çapında birçok şehir toplumunda var olan, titizlik isteyen ve bir o kadarda karmaşık bir yapıya sahip olan hizmetlerdir. Geçmişte yapılan birçok çalışma genel sağlık hizmetleri ve diş bakımı hizmetleri üzerinde hem müşteri memnuniyetini hem de hizmet kalitesini ölçmüşlerdir. Genel sağlık hizmetlerinin ve ağız bakım hizmetlerinin kalitesinin artması günümüzün rekabetçi dünyasında avantaj sağlamanın yanı sıra artan müşteri taleplerini de beraberinde getirecektir. Bu çalışmanın amacı Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Diş Hekimliğı Hastanesinin hizmet kalitesini değerlendirmektir. Bu çalışmada sağlık hizmetlerinin kalitesini değerlendirmek için yaygın olarak kullanılan modellerden biri olan ServQual ölçeğinin beş boyutunun yanı sıra Çavdar ve diğ. (2017) tarafından belirtilen bilgilendirme boyutu da dikkate alınmıştır.

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi diş hekimliğı hastanesinde tedavi gören hastalarla yapılan araştırmada, hastanenin hizmet kalitesi demografik özellikler açısından ve hizmet kalitesinin boyutları açısından değerlendirilmiştir.

Yapılan analizlerde gerek hizmet kalitesi boyutlarına ilişkin değerlendirmelerde gerekse genel memnuniyet düzeyine ilişkin değerlendirmelerde sadece güvenilirlik boyutuna ilişkin değerlendirmelerin yaş gruplarına bağlı olarak farklı değerlendirildiği görülmüştür. Bu boyuta ilişkin değerlendirmelerde en yüksek değerlendirmeler 21-30 yaş aralığı tarafından yapılırken en düşük değerlendirme 61 yaş üstü hastalar tarafından yapılmıştır. Diğer demografik gruplara ilişkin ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Diş hekimliği hastanesinde tedavi gören hastaların kalite boyutlarına ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde fiziksel özellikler boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu, bunu sırasıyla güvence, bilgilendirme, empati, güvenilirlik ve heveslilik boyutunun izlediği görülmektedir. Tüm kalite boyutları açısından yapılan değerlendirmeler kalite algısının yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca katılımcıların genel memnuniyet düzeylerinin de iyi olduğu görülmektedir.

Kalite boyutları ve memnuniyet düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizinde tüm boyutların genel memnuniyet ile aralarında yüksek pozitif ilişki çıkmıştır. ServQual ölçeğinin beş boyutunun yanı sıra bilgilendirme boyutu da memnuniyet açısından önemli bir faktördür.

Yapılan DFA analizi altı boyutlu hizmet kalitesi ölçeğinin diş sağlığı hizmetleri açısından da geçerli olduğunu göstermektedir. Sonuçlar önceki çalışmalarını destekler niteliktedir.

Kalite boyutlarının genel memnuniyet üzerine yönelik etkisini incelemek üzere yapılan YEM’nde etki gücüne göre sırasıyla güvence, empati ve bilgilendirme boyutlarının genel memnuniyet üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Diş sağlığı hizmetlerinin kalitesine yönelik literatür incelendiğinde ortak bir ölçüm aracının benimsenmediği görülmektedir. Çalışmalarda ServQual ölçeğinin boyutlarının yanı sıra hizmete özgü unsurların ve teknik hizmet kalitesine yönelik değerlendirmelerinde yer verilmiştir. John vd.(2016) tarafından yapılan çalışmada en önemli hizmet kalitesi boyutlarının heveslilik, güvence ve empati olduğu belirtilmiş olup bu çalışmada da güvence ve empati boyutlarının genel memnuniyet üzerinde etkisi yönüyle benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada dikkate alınan bilgilendirme boyutunun hizmet kalitesi açısından önemi Çavdar v.d. (2017), Dewi v.d. (2016) ve Hadwich v.d.(2010) tarafından yapılan çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Çalışma sonuçları sağlık hizmetlerinin kalitesinin ölçümünde ServQual yönteminin etkin bir araç olarak kullanılabileceğini, buna ek olarak süreçlerin içeriği ve işleyişine ilişkin bilgilendirmelerin de müşteri memnuniyetinde önemli rol oynadığını göstermektedir. Yapılacak çalışmalarda gerek genel kabul görmüş bir araç olması gerekse değerlendirmeler arasında karşılaştırmalar yapılabilmesi açısından ServQual ölçeğinden yararlanılması uygun olacaktır. Ayrıca, bilgilendirmenin hizmet kalitesini ölçmedeki rolünün daha iyi anlaşılabilmesi ve genel hizmet kalitesi boyutlarından biri olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceğini belirlemek açısından farklı hizmet sektörlerine yönelik çalışmalarda bilgilendirme

boyutunun da dikkate alınması, hizmet kalitesinin daha iyi anlaşılması ve ölçülmesi açısından önemlidir.

Kaynakça

- Sahu, E., Abdullah, M., & Masood, R. (2017). Patient Satisfaction from Dental Services Provided by Multan Medical & Dental College. *Annals Abbasi Shaheed Hospital & Karachi Medical & Dental College*, 22(1), 26-30.
- Adebayo, E., Adesina, B., Ahaji, L., & Hussein, N. (2014). Patient assessment of the quality of dental care services in a Nigerian hospital. *Journal of Hospital Administration*, 3(6), 20-28.
- Ahmed, A., Saad, A., Albjadi, O., & Khalaf, A. (2015). Satisfaction of patient's in the dental clinics of Riyadh Dental College, Riyadh University, Saudi Arabia. *IOSR Journal of Dental and Medical Sciences*, 14(11), 93-96.
- Al-Mudaf, B. A., Moussa, M. A., Al-Terky, M. A., Al-Dakhil, G. D., El-Faragy, A. E., & Al-Ouzairi, S. S. (2003). Patient Satisfaction with Three Dental Speciality Services: A Centre-Based Study. *Med Princ Pract*, 12, 39-43.
- Bahadori, M., Raadabadi, M., Ravangard, R., & Baldacchino, D. (2015). Factors affecting dental service quality. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 28(7), 678-689.
- Baldwin, A., & Sohal, A. (2003). Service quality factors and outcomes in dental care. *Managing Service Quality*, 13(3), 207-216.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chang, W.-J., & Chang, Y.-H. (2013). Patient satisfaction analysis: Identifying key drivers and enhancing service quality of dental care. *Journal of Dental Sciences*, 8, 239-247.
- Cronin, J. J., & Steven, T. (1994). Serperf Versus Servqual: Reconciling Performance-Based. *Journal of Marketing*, 58(1), 125-131.
- Çavdar, E., Kıpçak, E., & Önal, E. (2017). Hizmet Kalitesinde Yeni Bir Boyut: Bilgilendirme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3, 138-155.
- Dewi, F., Sudjana, G., & Oesman, Y. (2011). Patient satisfaction analysis on service quality of dental health care based on empathy and responsiveness. *Dental Research Journal*, 8(4), 172-177.

- Esa, R., Rajah, P., & Abdul, I. (2004). Satisfaction with the oral health services. A qualitative study among Non-Commissioned Officers in the Malaysian Armed Forces. *Community Dental Health*, 23, 15-20.
- Eslamipour, F., Tahani, B., Heydari, K., & Salehi, H. (2017). Dental care satisfaction among adult population in Isfahan, Iran and its influencing factors. *J Oral Health Oral Epidemiol*, 6(4), 218-225.
- Hadwich, K., Georgi, D., Tuzovic, S., Büttner, J., & Bruhn, M. (2010). Perceived quality of e-health services: A conceptual scale development of e-health. *International Journal of Pharmaceutical and Healthcare Marketing*, 4(2), 112-136.
- Hashim, R. (2005). Patient satisfaction with dental services at Ajman University, United Arab Emirates. *Eastern Mediterranean Health Journal*, 11(5/6), 913-921.
- John, J., Yatim, F. M., & Mani, S. (2016). Measuring Service Quality of Public Dental Health Care Facilities in Kelantan, Malaysia. *Asia-Pacific Journal of Public Health*, 23(5), 742-753.
- Juvance, C. (2015). The view of regular attendees on the quality of dental health care in India. *INTERNATIONAL JOURNAL OF PREVENTIVE DENTISTRY AND ORAL EPIDEMIOLOGY*, 4(1), 30-34.
- Kaldenberg, D., Becker, B., Browne, B., & Browne, W. (1997). Identifying Service Quality Strengths and Weaknesses Using SERVQUAL: A Study of Dental Services. *Health Marketing Quarterly*, 15(2), 69-86.
- Lim, P., & Tang, N. (2000). A study of patients' expectations and satisfaction in Singapore hospitals. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 13(7), 290-299.
- Ozcan, S., Baş, K., & Taş, Y. (2013). Sağlık Sektöründe Bilgi Asimetrisinin Hasta Memnuniyetine Etkisi: Yalova Ağız ve Diş Sağlığı Merkezinde Bir Uygulama. *INTERNATIONAL CONFERENCE ON EURASIAN ECONOMIES*, 820-830.
- Palihawadana, D., & R. Barnes, B. (2004). The measurement and management of service quality in dental healthcare. *Health Services Management Research*, 17, 229-235.
- Parasuraman A., Z. V. (1985). A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research. *Journal Of Marketing*, 49(4), 41-50.
- Raja, M., Deshmukh, S., & Wadhwa, S. (2007). Quality award dimensions: a strategic instrument for measuring health service quality.

- International Journal of Health Care Quality Assurance*, 20(5), 363-378.
- Sur, H., Hayran, O., Yıldırım, C., & Mumcu, G. (2004). Patient Satisfaction in Dental Outpatient Clinics in Turkey. *Croatian Medical Journal*, 45(5), 651-654.
- Tebai, Y., Maharani, D., & Rahardjo, A. (2017). Cross-Cultural Adaptation and Psychometric Properties of The Indonesian Version of Servqual For Assessing Oral Health Service Quality. *Journal of International Dental and Medical Research*, 10(3), 945-951.
- Vakani, F., Fatmi, Z., & Naqvi, K. (2011). Three-level quality assessment of a dental hospital using EFQM. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 24(8), 582-591.
- Venero, S., Nabitiz, U., Bragonzi, G., Rebelli, A., & Molinari, R. (2007). A two-level EFQM self-assessment in an Italian hospital. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 20(3), 215-231.
- West, E. (2001). Management matters: the link between hospital organisation and quality of patient care. *Quality in Health Care*, 10, 40-48.
- Zeithaml Valerie A., B. L. (1988). “Servqual: A Multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.



TÜRK KÜLTÜR COĞRAFYASINDAN ÖZEL BİR ÖRNEK: TÜRK SABUNLARI
A Special Example from Turkish Cultural Geography: Turkish Soaps

Dr. Güven ŞAHİN

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Coğrafya Anabilim Dalı
guven.sahin@ogr.iu.edu.tr




<https://orcid.org/0000-0002-5054-3711>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-Journal of Ağrı İbrahim Çeçen University Social Sciences Institute AİCUSBED 5/2 Ekim/Oktober 2019 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	06.05.2019
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	24.10.2019
Sayfa- <i>Pages</i> : 371-404	 https://doi.org/10.31463/aicusbed.616266



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

This article was checked by

 iThenticate



TÜRK KÜLTÜR COĞRAFYASINDAN ÖZEL BİR ÖRNEK: TÜRK SABUNLARI

A Special Example from Turkish Cultural Geography: Turkish Soaps

Güven Şahin

Özet:

Sabun, asırlardır insanlar tarafından kullanılmış dünyanın en eski tedavi ve temizlik malzemelerinden olmuştur. Değişen yaşam koşulları ve teknolojiye bağlı olarak sabuna alternatif pek çok ürün ortaya konmuş, sabun yapım teknikleri de oldukça değişmiştir. Buna karşılık sabun hala en fazla kullanılan tuvalet malzemesi olarak varlığını korumuştur. Öte yandan geleneksel sabun çeşitleri için aynı durumu söylemek güçtür. Geleneksel üretim yöntemlerinin zahmetli olması, doğal malzemelere erişim güçlüğü, erişilse de pahalı oluşu bu tipte sabunların üretimini önemli ölçüde geriletmiştir. Endüstriyel sabunların çok daha ucuz ve de yaygın olmasıyla da maliyeti daha yüksek olan geleneksel sabunların pazar paylarının daralması bu ürün grubuna özellikle eğilinmesini gerektirmiştir. Bu çalışmada da Türkiye’de asırlardır üretilmekte olan karakteristik Türk sabunlarının yapım aşamaları, sektörel durum ve bu konuda yapılması gerekenler ele alınmıştır. Aynı zamanda bu gruptaki ürünlerin coğrafi işaret kapsamına alınarak bu noktada uygulamanın gereklerinin yerine getirilmesi (Etiketleme, standardizasyon, denetim gibi) konusu da ayrıca ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sabun, Karakteristik sabunlar, Kültür Coğrafyası, Coğrafi İşaret, Türkiye.

Abstract:

Soap has been one of the oldest treatment and cleaning materials in the world that has been used by people for centuries. Due to changing living conditions and advances in technology, many alternative products have been introduced and soap making techniques have changed considerably. In contrast to this, soap still remained the most commonly used toilet material. On the other hand, it is difficult to say the same for traditional soap types. The laborious traditional production methods, the difficulty of access to natural materials, and the cost of access to these materials have significantly reduced the production of soaps of this type. The fact that industrial soaps are much cheaper and widespread and the narrowing of the market shares of traditional soaps, which cost more, required a special emphasis on this product group. In this study, construction stages of that soap which is produced for centuries in

Turkey, sectoral situation of it and the things that need to be done are discussed. At the same time, the products of this group are included in the scope of geographical indication and the implementation of the requirements of the application (Labeling, standardization, inspection etc.) is also discussed.

Keywords: Soap, Characteristic Soaps, Cultural Geography, Geographical Indication, Turkey.

Giriş

Geçmişten beri Türkiye'nin temel tuvalet malzemelerini sabun, kolonya ve çeşitli esanslar oluşturmuştur. Bunlardan sabun doğal malzemelerle elde edilen dünyanın en eski sağlık ve temizlik malzemesi olarak kabul edilmektedir. Türk kültüründe de sabunlar bu anlamda çok uzun yıllar başlı başına bir iş kolu olarak varlığını korumuş ve de korumaya devam etmektedir.

Sabunlar, içeriğine katılan türlü renk ve koku malzemeleriyle (Çiçekler, kökler gibi bitkisel malzemeler, esanslar, kil gibi) çeşitli cilt problemleri başta olmak üzere bir kısım hastalıkların tedavisinde haricen, temizlik malzemesi olarak da asırlardır kullanılmıştır. Türk kültüründe hamamların da özel bir yer işgal etmesiyle hamamda kullanılan çoğu malzemenin (Nalın, peştamal, hamam taşı gibi) yanı sıra özellikle saf kalıp sabunlar da bu kültürün özel bir parçası olarak yer almıştır. Toplumsal hayatta yaşanan değişim ve de dönüşümlere rağmen, özellikle kozmetik / tuvalet malzemelerinde artan ürün çeşitliliğine karşılık sabunlar hala varlıklarını korumaktadır. Geleneksel sabunların yanı sıra çağın şartlarına göre yeni sabun tasarımları, sabunun basit birtakım uygulamalarla çok çeşitli bir ürün grubu olarak varlığını gösterebilmesi bu anlamda ilerleyen yıllarda da sabunun pazar değerini koruyacağını göstermektedir. Sabun tozu, sıvı sabun, süs sabunları, tedavi amaçlı sabunlar gibi çok çeşitli olan ve çeşitliliği zamanla da artan sabunun, kimyasallardan uzak durma ve hemen her üründe organik / doğal olana yönelme eğiliminin olduğu günümüz tüketim alışkanlığında kendine daha da geniş yer bulabileceği muhtemeldir.

Karakteristik / geleneksel sabunlar, diğer tüm endüstriyel sabunlardan ayrı bir yere sahiptir. Kullanılan malzeme, yapım tekniği ve kendine has kokusuyla ortaya konduğu kültürün özel bir parçası olarak gelişmişlerdir. Sabunların ortaya konmasında tüm kültürel varlıklarda olduğu gibi coğrafi çevre temel belirleyicidir. Akdeniz havzasında zeytinyağlı, defneli, menengiçli (çitlenbik) sabunlar en yaygın olanlarıdır. Nitekim söz konusu bitkiler aynı zamanda Akdeniz ikliminin tanıtıcı elemanları olup Akdeniz havzasında çok geniş bir yayılışa sahiptirler. Asırlardır yapılagelen geleneksel sabunların yapım teknikleri, sabunlara verilen şekil, bu iş için özel ahşap

tokmaklarla basılan mühürler bu tip sabunlara ayrı bir değer katmaktadır. Öyle ki yıllanmış sabunlar koleksiyonerlerce toplanmakta ve yüksek fiyatlardan alıcı bulmaktadır. Örneğin; McLemore Müzayede Evi tarafından yaklaşık 100 yıllık sabun takımı 30 \$'dan açık artırmaya çıkartılmıştır. Dekoratif özellikteki sabunlar ise 100 ila 1.000 \$ arasında satışa çıkartılmıştır (Web 3).

Sabunlarla ilgili detaylı izaha geçmeden evvel kısaca konuya ele alış noktamız olan Kültür Coğrafyası hususuna da değinecek olursak Beşeri ve İktisadi Coğrafya'nın en yeni çalışma alanlarından biri olan Kültür Coğrafyası özellikle son yıllarda en fazla üzerinde durulan alt başlıklardan biri olmuştur. Bununla birlikte görece yeni denilebilecek bu alan, çoğu araştırmacı tarafından farklı şekillerde yorumlanmış ve de yorumlanmaktadır. Nitekim "Kültür" kavramının çok geniş ve de komplike olması, "Kültür Coğrafyası" kapsam ve sınırlarını izahta da güçlükler yaratmış olduğundan net bir tanımını yapmak çok zordur (Price ve Lewis, 1993: 1). Konuyla ilgili olarak klasik coğrafyacılar konuyu saha ve insan toplulukları arasındaki ilişkiyle sınırlı tutarken, diğer bir kesim ise saha ve insan toplulukları arasındaki ilişkiye bağlı ortaya çıkan ürünlerin incelenmesi olarak Kültür Coğrafyasını tanımlamışlardır. Berkeley Üniversitesi (Kaliforniya)'inden araştırmacılar ise Kültür Coğrafyasını doğrudan doğruya "obje / ürün" üzerinden konunun ele alınarak nesneden hareketle fiziki ve beşeri coğrafya konularına yönelim üzerinde durmuşlardır (Price ve Lewis, 1993: 3). Kimi araştırmacılar da ülkelerin gündelik yaşamlarına dair her şeyi "Kültür Coğrafyası" kapsamında ele almışlardır ki buna göre; park ve bahçelerdeki davranış biçimleri, sokak yemekleri, kullanılan tabela ve ilan panoları gibi hemen her türlü somut ve soyut öğeler bu konunun inceleme sahasına girmektedir (Anderson, 2010: 13). Kültür kavramının çok zengin ve de karmaşık bir bilgiler yığınından oluşmasından hareketle Kültür Coğrafyası'nın da bu kapsamda çok farklı şekillerde yorumlanması olağan bir durumdur. Kültürün kısa sürede hızla değişebilmesi ve kitle iletişiminin artmasıyla yeni kültürel öğelerin ortaya çıkması konuyu çok hareketli kılmaktadır. Örneğin; Amerika'nın keşfiyle birlikte tanınan çok sayıda tarım ürünü (Patates, domates, vanilya, ananas gibi) Eski Dünya'nın yeme – içme alışkanlıklarında, başka bir ifadeyle Mutfak Kültürlerinde çok büyük değişimler yaratmıştır. Benzer şekilde Eski Dünya'dan Yeni Dünya'ya taşınan yeni ürünler Amerika yerlilerinin yaşam biçimlerinde köklü değişimlere neden olmuştur. Göçler, savaşlar, iskân politikaları gibi toplumlar arası kaynaşmaların ya da ayrışmaların yoğunlaşmasıyla kültürlerde de ciddi değişimler yaşanmış ve de yaşanmaktadır. Buna göre de Kültür Coğrafyası için Coğrafya disiplininin en

hareketli ve de değişken çalışma konusudur diyebiliriz. Çalışma kapsamında ele almış olduğumuz sabun ise bu noktada hem Fiziki Coğrafya şartlarının (Bitki rtüsü ve iklime bağlı faktörler neticesinde ortaya çıkan bitkisel kökenli sabun malzemeleri) hem de Beşeri ve İktisadi Coğrafya şartlarının (Yağ sanayinden arta kalan ürünlerin değerlendirilmesi, sabun sanayinin ortaya çıkması, hamam ve çeyiz kültüründe sabunun kullanılması gibi) bir ürünü olarak incelenmiştir.

Amaç ve Yöntem

Çalışmamızın temel çıkış noktası, gündelik hayatın önemli elemanlarından biri olan sabun konusunu Türkiye leğinde bir bütün halinde ele alarak söz konusu ürünlerin coğrafi işaret özelinde yapılan, yapılmış olan ve yapılması gerekenler ölçeğinde kritiğinin yapılmasıdır. Bu kapsamda da toplam 4 banyo ve 2 süs sabunu incelenmiştir. 2019 itibariyle de bu özel ürünlerimizden ise 2 tanesi coğrafi işaret kapsamına alınmış olup (*Hatay Defne Sabunu* ve *Nizip Sabunu*) 1 sabunun (*Edirne Mis Meyve Sabunu*) da başvurusu yapılmıştır.

Araştırmamız kapsamında Hatay, Edremit (Balıkesir), Edirne, Yalova, Nizip (Gaziantep) ve Mardin’de saha çalışması yapılmıştır. Sadece “Siirt Bıttım Sabunu” retimi konusunda Mardin’deki üreticilerle görüşülmüş, Siirt’ten ise tüccarla sektörel durum hakkında bilgi alınmıştır. Saha alışmaları kapsamında üreticiler ve tüccarlarla birebir görüşülerek üretim teknikleri, kullanılan malzemeler, bunların nereden ve ne şekilde temin edildiği, yurtiçi ve yurtdışı pazar boyutu, toptan ve perakende fiyatları ve coğrafi işaret uygulaması ile ilgili farkındalıkları konusunda bilgi toplanmıştır. Bu kapsamda toplamda 4 sabun imalathanesi, 5 kamu kurumu ve 7 usta / usta öğretici ile mülakatlar yapılmıştır. Sektöre yönelik, özellikle de coğrafi işaret uygulaması noktasında en faal paydaşlar olan Ticaret Oda ve Borsaları’ndan bilgiler alınmıştır. Coğrafi işaret olan ve başvurusu yapılan sabunlarla ilgili olarak da Türk Patent ve Marka Kurumu, Coğrafi İşaret Daire Başkanlığı’ndan süreç ve uygulama hakkında bilgiler temin edilmiştir.

Sabunun Genel zellikleri

Sabunun geçmişi M.Ö. 4000’lere kadar uzanmakta olup Sümer yazıtlarında sabun yapımıyla ilgili belgeler ele geçirilmiştir (ztrk ve Sarıyıldız, 1997: 43; Camuz ve ark., 2015: 12). İlk ortaya konduğunda tıbbi amaçlı bir preparat olarak kullanılan sabun, M.S. II. yy.’da günümüzdeki şekliyle kişisel temizlikte kullanılan bir malzeme halini almıştır (ztrk ve Sarıyıldız, 1997: 44). Dünyanın en eski temizlik ve arındırıcı malzemesi olan sabun; çeşitli yağlara (Bitkisel, hayvansal) odun külünden elde edilen kostik

(Sodyum hidroksit / NaOH)¹ ve su ilavesiyle (Bazı şartlarda bir miktar tuz da katılmaktadır) elde edilen ekseri kare veya dikdörtgen kalıplar şeklinde hazırlanan ürün şeklinde tanımlanabilir (Şahin, 2019: 2300). Zamanla sabun yapımı için hazırlanan akışkan malzemeye yani sabun hamuruna çeşitli esanslar ve çiçekler katılarak yüzlerce çeşit sabun elde edilir hale gelmiştir. Günümüzde ise kozmetik amaçlı kullanımı yanı sıra tedavi (Akne, kepek sorunu gibi) ve dekor amaçlı (Süs sabunları) kullanımları da oldukça yaygındır.



Fotoğraf 1: Hindistan'ın Coğrafi İşaret Kapsamındaki *Mysore Sandal Soap* (Solda) ve Fransa'nın Dünyaca Ünlü *Savon de Marseille*²

Sabun, özellikle de geleneksel sabunlar, günümüzde evlerde insanların kendi ihtiyaçlarını karşılamak için yaptıkları bir ürün olarak varlıklarını azalarak da olsa sürdürmektedir. Sabun imalatının, 18. yy. sonu, 19. yy. başları itibariyle endüstriyel ölçekte üretimi ürünün kullanımında büyük artış sağlamıştır. 1884'te İngiliz Sanayici William Hesketh Lever (1851 – 1925) ilk ambalajlı sabunları pazara sunmuştur (Öztürk ve Sarıyıldız, 1997: 45). Öte yandan dünyanın pek çok yerinde geleneksel sabunların üretimi hâlâ aslına sadık kalınarak veya kısmen sanayileşerek üretilmeye devam

¹ Kostik: Geçmişte kostik amacıyla kül suyu (Özellikle meşe külü) kullanılıyorken günümüzde katı sabunlar için sodyum hidroksit, sıvı sabunlar (Arap sabunu gibi) için ise potasyum hidroksit (KOH) kullanılmaktadır. Yerel sabun üreticileri bu malzeme için sabuncu sodası veya soda ifadelerini kullanmaktadırlar.

² Görsel için bkz. <https://savondemarseille.com/> (Son erişim: 01.03.2019).

etmektedir. Günümüzde bu tipteki karakteristik sabunlardan üretimi devam edenlerden birkaç tanesini örneklendirecek olursak;

Portekiz:	Azul e branco Soap / Mavi – Beyaz Sabun
Fransa:	Savon de Marseille / Marseille Sabunu
İspanya:	Castile Soap / Kastilya Sabunu
Hindistan:	Mysore Sandal Soap / Maisur Sandal Sabunu
Filistin / Nablus:	Nabulsi Soap / Nablus Sabunu
Batı Afrika:	Sabulun Salo / Afrika Siyah Sabunu
Suriye / Halep:	Aleppo Soap / Ghar Soap / Halep Sabunu / Gar Sabunu

Osmanlı İmparatorluğu döneminde de sabun üretimine ilgi gösterilmiş ve imparatorluğun çeşitli yerlerinde irili ufaklı sabunhanelerde üretim yapılmaya başlanmıştır. Osmanlı'da yapıldığı yere göre ve de kalitesine göre çok çeşitli sabunlar bulunmakta olup bunlar; Trablus sabunu, Girit sabunu, Irakî sabun, Kandiye sabunu, kara sabun, paşa sabunu, misk sabunu, hünkâr sabunu şeklinde sıralanabilir. İmparatorlukta özellikle zeytinciliğin yaygın olduğu yerlerde sabun imalathaneleri de bulunmaktaydı (Şahin, 2019: 2310). Bu anlamda Edremit'ten Nizip'e kadar olan tüm Ege ve Akdeniz sahil kuşağında sabunhanelerden bahsetmek mümkündür.



Fotoğraf 2: Filistin’de Geleneksel Yöntemlerle Üretimine Devam Edilen *Nablus Sabunu*³

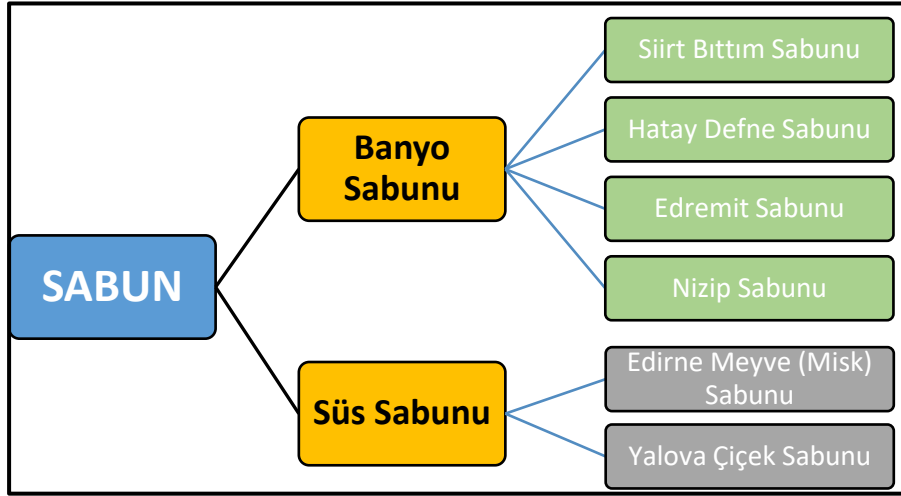
Fotoğraf 3: Kuruması İçin İstiflenmiş *Ghar Sabunu* (Suriye / Halep)⁴



³ Görsel için bkz. <https://www.aljazeera.com/indepth/inpictures/2016/04/crafting-traditional-olive-oil-soap-palestine-160404070710076.html> (Son erişim: 01.03.2019).

⁴ Görsel için bkz. <http://kesabella.blogspot.com/2014/01/olive-oil-green-soap-pure-olive-oil.html> (Son erişim: 01.03.2019).

Karakteristik Türk sabunları için tarafımızca yapılan sınıflamaya göre temelde 2 ayırım yapmak mümkündür. Bunlar; banyo sabunu ve süs sabunları şeklindedir (Şekil 1). Banyo sabunları (Tuvalet sabunu da denilmektedir) içerisinde aynı zamanda coğrafi işaret kapsamına alınanlardan *Hatay Defne Sabunu* ve *Nizip Sabunu* ile *Edremit* ve *Siirt Bittim Sabunu* yer almaktadır. Süs sabunları kapsamında ise mazisi birkaç asrı bulan *Edirne Mis Meyve Sabunu* ve son dönemlerde Yalova'nın sembol ürünleri arasında yer alan *Yalova Çiçek Sabunu* yer almaktadır.



Şekil 1: Türkiye'nin Karakteristik Sabunlarının Sınıflaması

Hatay Defne Sabunu / Hatay Gar Sabunu: Türkiye'nin karakteristik sabunları içerisinde pazar payı en geniş olanı *Hatay Defne Sabunu*'dur. Arapça söylendiği şekliyle *Hatay Gar Sabunu* olarak da anılan bu sabun çeşidi Halep'te de *Ghar Soap* adıyla bilinmektedir⁵. Hatay'da hemen hemen her yerde yapılmakta olan bu sabun temelde defne yağı ve zeytinyağı karışımından elde edilen bir sabun çeşididir. Her iki ürün de yörede bol miktarda yetişmekte olup aynı zamanda Türkiye dünya defne yaprağı ihracatının en önemli tedarikçisi (% 80'ini) konumundadır. Hammadde açısından oldukça elverişli şartlara sahip olan Hatay'dan başka komşu illerde de (Adana, Mersin gibi) defne sabunu veya zeytinyağlı defne sabunu adıyla üretim yapılmaktadır (Şahin, 2019: 2303). Samandağ Kaymakamlığı'nın girişimleri sonucu *Hatay Defne Sabunu*, 16.10.2017 tarihinde Mahreç İşaretli olarak coğrafi işaret tescili yapılmıştır.

⁵ Arapçada "Ghar / Gar", defne anlamına gelmektedir.

Hatay Defne Sabunu için Şenköy (Yayladağı) ve İskenderun'da sabun ustalarıyla yaptığımız görüşmede terkiplerde tam bir birlik olmasa da sabun yapım sürecinin benzer olduğu gözlenmiştir. Buna göre temel husus hazırlanan sabunun içeriğindeki defne yağı oranıdır. Zira sabun kalitesi ve doğal olarak fiyatı bu içeriğe göre belirlenir. Defne yağı oranına göre kalite sınıfları bulunan bu sabun çeşidi için içeriğinde en az % 20 defne yağı olması gerekmektedir. Bununla birlikte Hatay'da çok değişik defne sabunu terkipleri söz konusudur. Örneğin; kırsal kesimde halkın kendi ihtiyacına yönelik üretmiş oldukları sabunlarda % 50 defne yağı, % 50 zeytinyağı ölçüsü kullanılmaktadır. En iyi kalite *Hatay Defne Sabunu* elde etmek için ise % 70 defne yağına % 30 zeytinyağı ölçüsü belirtilmektedir. Günümüzde ticari manada yapılan *Hatay Defne Sabunu* için ise % 70 – 80 zeytinyağı ve % 20 ila 30 oranında defne yağı karışımı en yaygın uygulanan orandır. Defne yağının fiyatının yıldan yıla artması (2018 itibarıyla litresi 70 TL.) sabun içeriğindeki oranına da doğrudan etki etmektedir. Sabunun imalatı için yörede bol miktarda yetişen ve hem yemeklerde hem de sıhhi amaçlı haricen pek çok kullanım alanı bulunan defne / Akdeniz defnesi (*Laurus nobilis*) kullanılmaktadır. Defne ağacının Hatay'da yayılış gösterdiği Amanos Dağlarının batı yamaçları boyunca Yayladağı, Samandağ, Antakya, İskenderun, Dört Yol ve Arsuz'da defne sabunu yapımı da paralellik göstermektedir. Defnenin meyveleri Eylül ayında toplanmaya başlar ve Aralık başına kadar devam eder. Toplanan meyveler sürekli karıştırılan kazanlarda iyice yumuşadıktan sonra (Yaklaşık 10 – 12 saat sürmektedir) süzülür ve sudan ayrılan malzeme tekrar 4 – 5 saat daha kaynatılır. Bu aşamada yağ tabakası yüzeye çıkar ve 1 – 2 saat daha bekletilerek yüzeyde yağ tabakasının yoğunlaşması sağlanır. Toplanan yağlar ayrı bir kazanda (Çoğunlukla varillerde) ya da nikel – krom kazanlarda kaynatılır. Genellikle % 75 – 80 civarında zeytinyağı (İkinci sıklımdan arta kalan yağ, prina yağı) için % 20 – 25 oranında defne yağı katılmaktadır. Her iki yağ karışımına kaynama süresince kabartmak / köpürtmek için kostik katılır (Toplamda 20 kg. kadar) ve bu aşamada kazandaki malzemede kabarma olur. Yağın yanmasını önlemek ve köpüğün taşmasını engellemek için de su katılır ve bu işleme de suyla söndürme denilmektedir. Yine Hatay'ın bazı yörelerinde tuz kullanıldığı, hazır kostik yerine de geleneksel yöntemlere sadık kalınarak kül suyu kullanıldığı belirtilmiştir. Kazandaki sabun hamuru 4 saatin sonunda iyice kıvam aldıktan sonra sabun taraklama alanı veya tava olarak da anılan kalıplara dökülür. Kalıplar metal veya tahta çerçeveli olup zemininde naylon muşambalar serili olarak hazırlanmışlardır. Hamur kıvamındaki malzeme

tahta ıspatulalar yardımıyla sıkıştırılıp üzerleri düzleştirildikten sonra katılaşmaya bırakılır. Havanın sıcaklığına göre değişmekle birlikte kalıptaki malzeme 6 saat ila bir gece bekletilir. Katılaştıran malzeme günümüzde 4 veya 6 bıçaklı tırmık benzeri aletlerle kare biçiminde kesilir. Eğer ticari bir işletmeye ahşap tokmaklar veya ahşap çekiçlerle işletmeye ait logolar sabuna işlenir. Kesilen sabunlar kurumaması için kuleler (Sabun kuleleri veya kafes olarak adlandırılan) oluşturacak şekilde istiflenir ve hava şartlarına bağlı olarak 3 – 6 ay arasında kurumaya bırakılır. Nihai aşamada ise kağıt veya ince kartonlarla ambalajlanarak veya şeffaf naylon poşetlerde paketsiz olarak satışa sunulur.

Günümüzde Hatay'da hâlâ köylerde halk kendi ihtiyacına yönelik sabun üretimine devam etmektedir. Bununla birlikte turizme bağlı olarak dernekler ve vakıflarca son 15 yıl içerisinde birkaç büyük ölçekli işletme tarafından endüstriyel çapta *Hatay Defne Sabunu* üretimine başlanmıştır. Bu sayede de *Hatay Defne Sabunu* ambalajlı bir şekilde Türkiye'nin pek çok yerine pazarlanmaktadır. Hatay'daki bazı yöreler ise ürettikleri sabunu kendi yöreleriyle birlikte bir pazarlama stratejisi olarak öne çıkartarak *Hatay Defne Sabunu* ticaretine başlamıştır (Şenköy Defne Sabunu / Şenköy Gar Sabunu gibi).

Pek çok yerde olduğu gibi Hatay'da da taklit ve tağşişli⁶ sabun çok fazladır. Özellikle geleneksel terkibe sadık kalınmaksızın defne yağı oranı çok düşük sabunlar pazarlarda büyük bir yer tutmaktadır. 2019 itibariyle en iyi şartlarda kilogramı 50 – 55 TL. olması gereken *Hatay Defne Sabunu* için pazarlarda düşük kalitede 15 – 20 TL.'ye *Hatay Defne Sabunu* adı altında ürünlere rastlanabilmektedir. Çoğu zaman bu gruptaki ürünler; zeytinyağı fabrikalarından arta kalan asit oranı yüksek malzemeler ve yakın çevrede bol miktarda bulunan pamuk yağı katılarak elde edilen sabunlardır. Bu gibi sabunlara *Hatay Defne Sabunu* imajı kazandırmak için de defne yaprakları kullanılarak defne kokusu verilmektedir.

⁶ Tağşiş: Bir ürünün içine orijinal tarifinden farklı olarak başka, çoğu zamanda uygun olmayan başka maddelerin karıştırılması. Katışık ürün.



Fotoğraf 4: Hatay'ın Defneden Elde Edilen İki Önemli Ürünü: *Defne Sabunu* ve Özel Şişelerinde Defne Yağı



Fotoğraf 5: Hatay'da Pazarlarda Satışa Sunulan İki Farklı Renkte *Defne Sabunu*: Zeytinyağlı Defne Sabunu ve Sağda Klasik Defne Sabunu

Hatay Defne Sabunu'nun coğrafi işaret dosyası incelendiğinde Hatay'ın defne varlığı ve dağılımı izah edilmiş, defne yağının içerik özellikleri belirtilmiştir. Ortalama değerlerle sabun yapım ölçüleri açıklanmış ve sulu – kuru sabun yapım teknikleri izah edilmiştir. Fakat söz konusu ürün için belli bir standardın olmaması nedeniyle coğrafi işaret dosyasında da buna yönelik herhangi bir açıklamadan bahsedilememiştir. Örneğin kullanılan miktarlar doğrultusunda kaç kalıp veya kg. sabun elde edilebileceği, kesim şekli ve ortalama kalıp ağırlıkları noktalarına bir açıklık getirilmemiştir. Yine dosyada “Klorofil içeriği nedeniyle yeşil renkli olmalıdır.” ifadesi geçmekle birlikte denetleme kısmında “Renk: koyu krem renginde” olmalıdır şeklinde belirtilmiştir. Oysaki Hatay'da üretilen sabunlar için imalattan kurumaya bırakılan aşamaya ve 3 – 6 aylık kuruma aşamasından sonra renginde dikkat çekici değişimler gözlenmektedir. Bununla birlikte zeytinyağı oranındaki değişime bağlı olarak (Çoğunlukla *Zeytinyağlı Defne Sabunu* adıyla pazarlananlarda) çimen yeşili veya küf yeşili renklere sabunlara tesadüf edilmektedir. Nitekim tüketiciyi de en fazla yanıltan husus sabunun rengidir. Bu konuya açıklık getirmek için de gerek yapım aşamalarından gerekse ideal bir *Hatay Defne Sabunu* rengini belirtmek için görseller kullanılmasına dair kamuoyunu aydınlatıcı bilgiler verilmesi uygun olacaktır.

Nizip Sabunu: Nizip'teki sabun üretimiyle geçmişten beri Gaziantep, Türkiye'nin sabun ihtiyacının önemli bir kısmını karşılayan merkezlerden biri olarak bilinmektedir. Yöre, 1960'lara değin iç pazarın sabun ihtiyacının % 50'den fazlasını karşılamasıyla sabunculuk konusunda başlı başına bir merkez olmuştur. Fakat zamanla ithal sabunların pazar payını genişletmesi ile çok daha ucuz ve de çeşitli sabunlarla rekabet edemeyen *Nizip Sabunu* büyük ölçüde pazarlardan silinmiştir. Ayrıca Nizipli üreticilerin kendilerini yenilememiş / yenileyememiş olmasıyla da Nizip ekonomisinin en önemli kollarından biri olan bu faaliyet ciddi ölçüde gerilemiştir. Bununla birlikte Nizip'te hâlâ orta ve büyük ölçekli işletmelerce sabun üretimi devam etmektedir.



Fotoğraf 6: Bloklar Halinde Kesilmiş *Nizip Sabunu*

Nizip'te sabunun hammaddesini teşkil eden zeytin ve bu zeytinin de yöre açısından karakteristik bir özellikte olması ile sabunun da değeri ayrıca artmaktadır. *Nizip Sabunu*'nun % 70 – 80 kadarı zeytinyağındandır. Nizip'te yetişen zeytinlerin işlenmesiyle arta kalan küspeden elde edilen prina yağı sabunun temel malzemesini oluşturmaktadır. Coğrafi işaret dosyasında da işaret edildiği üzere 1 ton sabun için 740 kg. yağ gerekmektedir olup bu yağın da % 60'ı prina yağı, % 20'si zeytinyağı asidi ve % 20'si de sabunun daha uzun süre dayanmasını sağlamak amacıyla palm yağından elde edilen palm stearindir. Palm yağı alternatifi olarak don yağı⁷ ve ayçiçeği yağı da kullanılabilir. Temel malzemeyi teşkil eden yağ dışında 260 kg. sabunculuğun bir diğer temel malzemesi olan kostik gerekmektedir. Ortalama 1 ton sabun için 2 ton su kullanılmaktadır.

⁷ Hayvansal kökenli bir yağ çeşidi olup büyük ve küçükbaş hayvanların içyağı ve kuyruk yağı gibi isimlerle de bilinen kısımlarıdır.



Fotoğraf 7: Kurumak Üzere İstiflenmiş Nizip Sabunu Kafesleri



Fotoğraf 8: İçeriden Örölmeye Başlanan Nizip Sabunu Kafesleri

Sabunun yapım aşamasına baktığımızda Nizip'te de sıcak sabun yapım tekniği uygulanmaktadır. İlk olarak yağ ve su 4 saat sürecek olan

kaynatma işlemine tabi tutulur. Kıvam kazanan malzeme 1 gün boyunca dinlenmeye bırakılır ve bu sürenin sonunda kazanın alt tarafında yoğunlaşan su tahliye edilir. Geri kalan sabun hamuru tuzlu su ile (250 kg. suda erimiş 35 kg. tuz) tekrar 4 saat sürecek bir kaynama işlemine tabi tutulur. İkinci kaynatmada tekrar su takviyesine ihtiyaç duyulabileceğinden 100 kg. kadar su gerekmektedir. İkinci kaynatmadan sonra 6 – 8 saat kadar tekrar dinlenmeye bırakılan malzeme sergilere dökülür. Bu aşamada sabun hamuru atölyenin, salonun veya uygun herhangi bir kapalı mekânın zeminine dökülür ve çeşitli tahta aparatlarla yüzeyi düzeltilip, hamur sıkıştırılır. Bazı işletmelerde sabun doğrudan zemine değil hutban kâğıdı adı verilen özel kâğıtlara dökülür. Sergilerde hava sıcaklığına bağlı olarak değişmekle birlikte 8 ila 12 saat kadar ön kurutma yapılır. Bu aşamanın sonunda da ustalar tarafından sabunlar ekseri kare olmak kaydıyla dikdörtgen biçiminde de kesilmektedir. Elde edilen sabun kalıplarının ağırlığı ortalama 180 – 200 g. arasında değişmektedir.

Nizip Sabunu için son ve en özen gösterilen aşamalardan birisi de kurutma işlemi için oluşturulan sabun kafesleridir. Bu uygulama her ne kadar Nizip için bir karakteristik olarak ifade edilse de esasında Suriye ve Filistin’de de uygulanan bir yöntemdir. Buna göre elde edilen kalıplar kuru bir yerde kuleler oluşturacak şekilde istiflenir. Bu işlemde bir kişi iç içe 5 çemberi içeriden örmeye başlar ve yukarı doğru çıkıldıkça çok hafif bir eğimle konik bir yapı kazandırır. Yaklaşık 2 m.’yi bulan sabun kafeslerinde sabunların daha etkili bir şekilde kuruması sağlanır. Bu şekliyle en kısa 3 ay olmak kaydıyla 4 – 5 ay sabunların kuruması beklenir. Kurumuş olan sabunlar 2018 sonu itibariyle toptan olarak klasik kendir torbalarda 24 tanesi 30 TL.’den satılmaktadır.

Nizip Sabunu için bir diğer dikkat çekici uygulama ise sabun kalitesini tayin için uygulanan yöntemdir. İyi bir *Nizip Sabunu* için yöre halkının “sabun tadımı” dedikleri usulde dilin ucuyla sabunun tadına bakılır. Eğer sabun bu esnada dilin ucunu hafifçe yakıp, ağızda acılık bırakıyorsa bu iyi bir sabuna işaret etmektedir. Bu hususa coğrafi işaret dosyasında da yer verilmiştir.

Sektörel açıdan baktığımızda günümüzde Nizip’te orta ve büyük ölçekli sabun imalathanelerinde geleneksel üretime paralel olarak *Nizip Sabunu* üretilmektedir. 2018 itibariyle toplam 31 işletmede yaklaşık 2.500 tonluk *Nizip Sabunu* üretimi gerçekleşmiştir. Gaziantep’ten 2016’da toplam 120.000 ton sabun ihracatı gerçekleşmiş olup özellikle Arap ülkelerine yoğun bir satış gerçekleşmiştir. Fakat ihracat değerine bakıldığında bunun içerisinde *Nizip Sabunu*’nun çok küçük bir paya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Nizip’te sabunculuğun ve buna bağlı *Nizip Sabunu* üretiminin 1960’lara kıyasla

sektörel olarak % 50'den fazla küçülmeye gitmesinde pek çok husus etkili olmuştur. Nizipli sabun üreticilerinin çağa ayak uyduramayışı, çok ucuz ve çok çeşitli sabunların pazarlarda yer almasına karşılık Nizip'te bu anlamda bir ürün çeşitliliğinin yakalanamamış olması, tanıtım ve reklamın gerektiği gibi yapılamamış olması gibi sayısı artırılabilir pek çok husus sektörü büyük ölçüde yıpratmış ve geriletmiştir. Ayrıca Türkiye'nin palm yağı gibi sektörün önemli girdilerinde dışa bağımlı oluşu da sabun üreticilerini ciddi manada zorlar hale getirmiştir. Günümüzde ticari manada Edremit, Hatay ve Siirt'ten çok daha büyük bir üretim hacmi ve pazar payı olmakla birlikte tanınırlıkta tüm bu yörelerin gerisinde kalmış durumdadır.

Nizip Sabunu'nun coğrafi işaret dosyasını incelediğimizde ürünün içerik özelliği, kullanılan malzemeler ve yapım tekniği ile ilgili detaylı bilgiler verilmiştir. Bununla birlikte bu dosyada da kayda değer eksiklikler göze çarpmaktadır. Sabun gibi en fazla taklit ve taşışın yapıldığı bir ürün grubu için herhangi bir görsel kullanılmamış, ambalaj, etiket, renk bilgisi gibi konulara yer verilmemiştir. Ayrıca *Nizip Sabunu* gibi yüzlerce yıldır yörede üretimi yapılan bir üründe son yıllarda palm yağı kullanılması özellikle coğrafi işaret niteliğindeki bir ürün için dikkat çeken bir husustur.



Şekil 2. *Nizip Sabunu* İçin Tasarlanmış Olan Logo

Siirt Bittım Sabunu: Siirt'in sembol ürünlerinden *Siirt Bittım Sabunu* için bittım, menengiç, çitlembik ile kastedilen esasında aşılammış yabani fıstık ağaçlarının (*Pistacia terebinthus*) meyveleridir. Bu meyveler Güneydoğu Anadolu Bölgesi, Hatay ve Mersin'de çerez, öğütülerek kahve şeklinde de tüketilmektedir. Siirt ve çevresinde bittım sabunu veya botan sabunu olarak bilinen bu sabun çeşidi bittım yağı ve kül suyunun usulüne göre işlenmesiyle elde edilmektedir.



Fotoğraf 9: Bittim Taneleri ve Klasik *Siirt Bittim Sabunu* Tekeri

Kısaca *Siirt Bittim Sabunu* yapım aşamalarını incelediğimizde Eylül – Ekim aylarında toplanan bittimler ayıklanır, yıkanır ve kurumaya bırakılır (Yaklaşık 1 hafta). Bu aşama gerek çerezlik tüketimde gerekse sabun imalatında uygulanan işlemlerdir. Sabun yapımında kullanılacak kurumuş bittimler geçmişte havanlarda / dibeklerde dövülmek suretiyle yağı çıkartılırken günümüzde taş değirmenlerde bu işlem yapılmaktadır. Bittim sabunu yapımında bittim yağı haricinde kül suyu da kullanılır. Kaynamakta olan suya ilk olarak odun külü katılır ve devamında da kademe kademe bittim yağı ilave edilir. Kaynamaya devam eden karışımdan su büyük ölçüde uçurulur. Bazı tariflerde ise ılık suya bittim yağının ilavesinin ardından karışımın yoğurularak sabun hamurunun elde edildiği belirtilmiştir.



Fotoğraf 10: Siirt Bittim Sabunu Çeşitleri ve Kendine Has Kesimiyle Sabun Kalıpları

Yeni yapılmış *Siirt Bittim Sabunu* koyu yeşilken zamanla kurumaya bağlı olarak rengi açılmakta ve yüzeyinde adeta bir toz tabakası oluşmaktadır. Günümüzde katılan esanslarla çok çeşitli renklerde bittim sabunları pazarlarda yer almaktadır. Siirt ve Mardin başta olmak üzere Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde en yaygın olan bittim sabunu çeşitleri; yeşil renkli olan bittim sabunu ve zeytinyağlı olan sarı renkli bittim sabunudur.

Siirt Bittim Sabunu, sabun yapılan diğer yörelerdekinin aksine biçimsiz şekillerde parçalanırlar. Esasında bu usul de sabunun karakteristiklerinden biri olarak kabul edilmelidir. Geleneksel usulde sabun yapılan diğer yörelerdekinin aksine Siirt'te sabunlar düzenli çizimler yapılarak kesilmez. Çapları 30 ila 40 cm. arasında değişen yuvarlak tekerler halinde hazırlanan bittim sabunları, Siirt'e özgü usulde iki başında tahta aparatları bulunan ince teller yardımıyla kesilir. Önce ortadan ikiye yarım daire şeklinde kesilen tekerler sonrasında belli bir şekil gözetilmeksizin satıcının tercihine göre parçalanmaktadır. Kesilen parçalar kalıp usulü değil tartılarak satılmaktadır.

Siirt Bittim Sabunu, pazarlanırken kepek ve saç dökülmesi problemi başta olmak üzere mantar, sivilce ve egzama gibi cilt problemleri için de etkili olduğu yönleri öne çıkartılmaktadır. Pek çok coğrafi işaret olan veya olabilecek üründe olduğu gibi *Siirt Bittim Sabunu* konusunda da usulsüz, sahte ve tağşişli ürün çok fazladır. Hatta Siirt'te bile gerçek manada usulüne uygun üretilmiş *Siirt Bittim Sabunu* bulmanın çok güç olduğuna Siirt'ten esnaflarca da dikkat çekilmiştir. *Siirt Bittim Sabunu* adı altında prina yağı veya defne yağı gibi daha ucuz muadillerle yapılmış taklit / tağşişli ürünler çok daha ucuza pazarlarda yer almaktadır.

Sektörün bir diğer sıkıntısı bölgede yabancı fıstık ağacı popülasyonundaki hızlı gerilemedir. Hatta çoğu zaman üreticiler bu problemi ilk sıraya koymakta, artık köylerde yabancı fıstık ağacı bulamadıklarını ve çok uzak yerlerden menengiç temin edebildiklerini belirtmişlerdir. Siirt ve çevresinde 1990'ların sonlarında yabancı fıstıklar büyük ölçüde aşılansmış (Sadece 1998'de 100 bin kadar aşılama yapılmıştır), fıstık lehine üretim artarken sabun imalatı aleyhinde bir gelişme ortaya çıkmıştır (Şahin, 2019: 2314). Günümüzde Siirt dışında Mardin'de de kayda değer ölçekte bittim sabunu üretimi gerçekleşmektedir. Hatta pazarlarda *Mardin Bittim Sabunu* etiketine sıkça rastlanabilmektedir. Ayrıca Siirt – Şırnak (Güçlükonak) sınırındaki yerleşmelerde (Fındık Beldesi gibi) ve Cizre'de hâlâ sınırlı da olsa geleneksel yöntemlerle bittim sabunu üretimi devam etmektedir.



Fotoğraf 11: Klasik Şekilde Parçalanmış *Siirt Bittim Sabunları*

Edremit Sabunu / Edremit Zeytinyağı Sabunu: Edremit'te hâlâ geleneksel yöntemlerle yapılmaya devam eden zeytinyağlı sabunlar esasında Osmanlı İmparatorluğu döneminden beri zeytinciliğin yaygın olduğu yerlerde yapılagelen sabunların devamı niteliğindedir. Yöre sabunlarının şöhreti henüz 1900'lerin başlarında kayıtlara geçmiş ve söz konusu ürünlerle ilgili olarak 1910 tarihli Ayvalık Ticaret Raporu'nda; "*Sabun fabrikaları saf yağ kullanıp üstün sabunlar elde etmektedir. Zeytin çekirdeği kullanımından vazgeçilmiştir.*" ifadesi yer almaktadır (İZTO, 1998: 274). Gerçekten de saf

zeytinyağı kullanılarak hazırlanan sabunların kalitesi takdir edilmeye değerdir. Günümüzde Balıkesir'in Havran, Burhaniye, Ayvalık ve de Edremit ilçelerinde küçük / butik ve orta ölçekli işletmelerce zeytinyağlı sabunların üretimi sürmektedir. Benzer şekilde İzmir (Seferihisar), Aydın, Mersin (Tarsus) ve Gaziantep'te de sabun üretimi yapılıyor olsa da Edremit'te yapılanlar tanınırlık açısından öne geçmiş durumdadır.

Edremit'teki sabun yapımını incelediğimizde 2 yöntemin uygulandığı görülmektedir. Bunlardan ilki aynı zamanda en eskisi ve de en yaygın olan yöntem sıcak üretimdir. Sıcak üretimle elde edilen sabunlar da sıcak sabun, kaynatma sabun veya sergi sabunu şeklinde de ifade edilmektedir. Bu üretim tipinde kazanlarda (Kırsal kesimde varillerde) zeytinyağı ve su birlikte kaynatılır. Bu iş için kullanılan yağlar fabrikalarda zeytinin işlenmesiyle elde edilen asit oranı yüksek ve posalı yağlardır. Hatta az sayıda birkaç köyde geleneksel yöntemlerle elde edilen sabunların üretiminde halk topladıkları zeytinlerden elde ettikleri zeytinyağının bir kısmını sofralık bir kısmını da yağlık olarak ayırmakta ve bu sayede en üstün vasıflı sabunları elde etmektedir. Prina yağı olmadığından da rengi diğer zeytinyağı sabunlarına kıyasla çok daha açıktır. Klasik sabun yapım aşamasında olduğu gibi kazanlara önce su sonrada yağın aktarılmasıyla 4 saat kadar sürecektir olan kaynatma işlemine başlanır. Kaynamakta olan karışıma % 18 oranında suda eritilmiş kostik katılır. Fakat kostik tek seferde değil kaynama işlemi boyunca peyderpey eklenir. Sabuna daha fazla sertlik kazandırılmak isteniyorsa bir miktar tuz katılır. Kaynama işleminin ardından kıvam alan sabun hamuru kalıplara dökülür. Kalıplarda 1 gece kurumaya bırakılan sabunlar, ertesi gün yörede yaygın olan tek ağızlı bıçaklar ve karşıdan da bu bıçakları iten bir destekçi (Avaracı) tarafından kesim işlemi yapılır. Kesim işleminden önce kalıplardaki sabunların üzerleri çizilerek daha rahat ve simetrik bir kesim yapılır. Kesilen sabunlar dikine kurumaya bırakılır. Kurutma süresi de sabun kalitesinde önemli bir belirleyicidir. Her ne kadar sabunlar 1 hafta sonra kullanıma hazır hale gelmiş olsalar da 6 ay ve üzeri kurutmaya bırakılan sabunlar en ideal sabunlar olarak kabul edilmektedir.

Çok daha sınırlı bir diğer üretim biçimi ise soğuk üretimdir. Bu üretim biçiminde temel husus yoğun bir karıştırma işlemi ile sabunun hazırlanmasıdır. Su kullanılmadan sadece kostik ve zeytinyağına tercihe bağlı olarak çeşitli esanslar veya çiçekler katılmasıyla elde edilir. Elde edilen karışım kalıplara dökülür ve kuruduktan sonra kesilip bu defa sıcak üretimden farklı olarak 5 – 6 hafta kurumaya bırakılır.



Fotoğraf 12: Geleneksel Ürün Tasarımı İçin Başarılı Bir Ürün Bütünleştirilmesi: Sepet ve *Edremit Sabunu* (Solda) ve Karakteristik Zeytinyağı Sabunu

Edremit'te yapılan zeytinyağı sabunları diğer yörelerde yapılan kalıp sabunlara kıyasla çok daha kullanışlı şekillerde biçimlendirilmektedir. Kalıplara dökülmüş olan sabunlar kuruduktan sonra raspalarla yüzeyleri düzleştirilir (Raspalanır). Kesim işleminden sonra da kalıpların kenarları ince ağızlı bıçaklarla tıraşlanarak daha düzgün bir yüzey elde edilir. Biçimlendirilen sabunlar, kurutma işleminin de ardından özellikle turistik amaçlı otantik bir görünüm kazandırılarak ambalajlanmaktadır.

Edirne Mis Meyve Sabunları: Süs Sabunları kategorisinde şüphesiz akla ilk gelen ürün *Edirne Meyve Sabunları* veya *Edirne Mis Meyve Sabunu*'dur⁸. Süs sabunları içerisinde aynı zamanda en eski sabunlar arasında yer alan bu sabunların Türk kültüründe de çok özel ve de önemli bir yeri bulunmaktadır. Bununla birlikte Edirne için taşıdığı anlam ise daha da derindir. Edirne'de henüz 1529'da Sabûnî yani Sabunhane adında bir mahalle olduğu kayıtlarda yer almaktadır. *Edirne Misk Sabunu*'nun ise 17. yy.'a kadar uzandığı bilinmektedir (Özbiç, 2006: 448). Bir dönem Osmanlı İmparatorluğu'na başkentlik etmiş olan Edirne'de saray erkânına, özellikle hareme yönelik üretilen sabunlar daha sonra da İstanbul'daki saraya gönderilmeye devam etmiştir (Özbiç, 2006: 448). Hatta Osmanlı'da devlet

⁸ Ürünle ilgili olarak çok çeşitli isimlendirmeler söz konusudur; Mis Sabunu, Misk Sabunu, Miss Sabunu, Meyve Sabunu gibi. Coğrafi işaret başvurusu yapılırken ise "Edirne Mis Meyve Sabunu" adı kullanıldığından biz de bu adı kullandık.

erkânının yabancı konuklarına sandıklar içerisinde bu sabunlardan armağan ettikleri Edirne’de hala konuşulan bir mevzudur (Şahin, 2019: 2316). Bu denli köklü bir geçmişi olmasına ve devletin en üst tabakasından yöre halkının hemen her kızın çeyizinde mutlaka yer verdiği bu özel sabun 1900’lerin ilk yarısında neredeyse tamamıyla ortadan kalkmıştır. Daha sonraları Selanik’ten gelen Çamdere Ailesi sayesinde yeniden hayata geçirilen bu faaliyet 1992’de Arif Reşat Çamdere’nin vefatıyla yeniden gerilemiştir. Sektör bir diğer darbeyi ABD’nin ürüne getirdiği yasakla⁹ almış, dönemin Gümrük ve Ticaret Bakanlığı’nın TBMM’ye sunduğu ve 07.11.2013’te kabul edilen Tüketicinin Korunması Hakkında 6502 Numaralı Kanununun 79. Maddesi uyarınca;

*“MADDE 79 – (1) Gıda ürünü olmamalarına rağmen, sahip oldukları şekil, koku, renk, görünüm, ambalaj, etiket, hacim veya boyutları nedeniyle olduklarından farklı görünen ve bu sebeple tüketiciler, özellikle çocuklar tarafından, gıda ürünleriyle karıştırılarak tüketicilerin sağlığını ve güvenliğini tehlikeye atan ürünlerin üretilmesi, pazarlanması, ithalatı ve ihracatı yasaktır. Gıda ürünü olmamalarına rağmen **geleneksel el sanatı ürünü olarak** gıda ürünü şeklinde üretilen ve sağlığa zarar vermeyen ürünler, üzerinde uyarı işareti ve yazısı bulunması şartıyla **bu hükmün dışındadır.**”*

kararı alınmıştır. TBMM’nin Edirne’deki geleneksel meyve sabunu üretimini gözeterek hem bu faaliyetten geçimini sağlayanları hem de bir zanaatın kaybolmasını engelleyerek *Edirne Mis Meyve Sabunu*’nun korunması adına önemli bir gelişme olmuştur. Edirne’de 2000’lerden itibaren İl Kültür Turizm Müdürlüğü, Meslek Yüksek Okulu, Halk Eğitim Merkezi ve Edirne Kültürünü ve El Sanatlarını Tanıtma Derneği’nin girişimleriyle bu alanda çok büyük başarılar elde edilmiştir. Özellikle de Edirne Kültürünü ve El Sanatlarını Tanıtma Derneği hem teorik hem de pratik açıdan verdiği bilgiler, tanıtım faaliyetleri ve nitelikli üretimiyle *Edirne Mis Meyve Sabunu*’nun bugün geldiği noktada büyük bir rol üstlenmiştir. Tarihsel süreçte inişli çıkışlı gelişim seyriyle günümüze ulaşmayı başaran *Edirne Mis Meyve Sabunu*, Edirne’nin en popüler sembollerinden biri halini almıştır.

⁹ ABD’nin ürüne getirdiği yasağa gerekçe olarak çocukların bu meyve sabunlarını bilmeden yemesi gösterilmiştir.

Edirne Mis Meyve Sabunu üretimine baktığımızda çok zahmetli ve pek çok geleneksel Türk el sanatında olduğu gibi özen gerektiren bir faaliyet olduğu anlaşılmaktadır. İlk olarak bu iş için temel girdi olan saf kalıp sabun (Gliserin oranlarına göre belli markalara ait sabunlar tercih edilmektedir), gıda boyaları ve çeşitli esanslar kullanılmaktadır. Meyveleri renklendirmek adına geçmişte kök boyalar kullanılıyor olsa da günümüzde bu iş için gıda boyaları çok daha ideal bir alternatif olarak tercih edilmektedir. Kullanılan belli başlı araçlar ise rende, leğen, kurutma telleri ve askılıktır. Yardımcı malzemeler olarak gerçek meyve sapları, çekirdekleri, elma modelinin dip kısmı için karanfil, aranjman tasarımlarda sandık, sepet ve diğer dekoratif tabaklar kullanılmaktadır. Özetlemek gerekirse *Edirne Mis Meyve Sabunları* yapımında sabun içeriğindeki bir tarafa bırakılırsa bunun haricinde herhangi bir kimyasal malzeme kullanılmadığı, üreticilerin de bundan özellikle kaçındıkları gözlenmiştir.



Fotoğraf 13: Çeşitli *Edirne Mis Meyve Sabunu* Tasarımları

Meyve sabunlarının yapımını incelediğimizde saf sabunların rendelenmesiyle işe başlanır. Bu iş için kullanılacak sabunların paketleri yeni açılmış olan, kurumamış sabunlar gerekmektedir. Bazı üreticiler sabunları makinelerle parçalasalar da geleneksel yöntemlere uygun bir şekilde rendelemek hâlâ en yaygın metottur. Rendelenen sabunlara ılık su katılır ve 5

– 10 dk. kadar yoğurulur. Yoğurma işlemi çok uzatılmamalı, aksi takdirde çürüme denen olay meydana gelir ve iyi bir şekil verme sağlanamaz. Yoğurma işleminin ardından sabun hamuru 10 dk. dinlenmeye bırakılır. Tasarlanacak meyveye göre dinlenmiş hamurdan bezeler alınır. Kabaca şekil verilen malzemeye “Tıklama” adı verilen teknikle sıkıştırma, sabitleme yapılır. Bu işlem hazırlanan malzemenin masaya her tarafının yavaşça ama seri bir şekilde vurulmasıyla yapılır. Bu işlemin ardından sıkıştırılmış malzeme masada yuvarlanarak köşeli tarafları yumuşatılır. Daha sonra “Suyla cilalama” denilen aşamada ıslatılan ellerle bombeli kısımlar düzeltilir ve bu işlemin ardından kabaca bir meyve görünümü kazandırılmış olur. Sonraki aşamada parmaklarla, kürdanlarla ve kalem uçlarıyla ince şekiller (desenler) işlenir. Desen verme işleminin ardından tekrar suyla cilalama yapılarak bu esnada oluşan bombeler düzeltilir. Daha önceden hazırlanmış olan gerçek meyve sapları monte edilir ve monte edilen yerin çevresine dolgusu yapılır. Eğer dilim şeklinde meyve tasarlanacaksa bıçakla kesilir ve kesilen yerler tekrar suyla cilalanır. Bir çay kaşığı yardımıyla dilimin ortası, çekirdeğin yerleştirileceği şekilde oyulur. Açılan oyuğa, yine önceden hazırlanmış gerçek çekirdek yerleştirilir. Çekirdeklerin yerleştirilmesinden sonra iyice yuvasına oturması için tekrar tıklama işlemi yapılır. Şekil verme işlemi bittikten sonra sıra boyamaya gelir. Boyamada daha önce de bahsedildiği gibi gıda boyaları kullanılmaktadır. Tek istisna olarak siyah incir ve mürdüm eriği tasarımlarında kumaş boyası kullanılmaktadır, zira herhangi bir doğal boya maddesiyle bu renk yakalanamamaktadır. Kurutma teli takılmış ve boyanmak üzere 1 hafta kadar kurumaya bırakılmış meyveler, doğal görünümlerine uygun olarak boyandıktan sonra yine kurutma telleri vasıtasıyla askılara asılarak 1 gün kurutulur. Boyama iki türlü yapılmakta olup tek renkli meyvelerde ekseri boyaya 2 – 3 kere daldırma usulü (Kiraz, erik gibi), desenli görünümü olanlar (Dilim meyveler, karpuz, şeftali gibi) ise fırçalarla boyanır. Bazı meyvelerde daha da doğal bir görünüm kazandırmak için “Kırletme” yöntemi denilen uygulamayla meyveye çürük / ezilmiş görünümü kazandırılır. Renklendirme aşamasının ardından son uygulama olan cilalama veya mumlama denilen aşamaya geçilir. Benmari usulü yapılan bu cilalama işleminde toz haldeki sabun kaynatılır ve meyveler erimiş sabuna daldırılır ve

tekrar 1 gece kurumaya bırakılır. Kuruyan meyveler satışa sunulmadan evvel kuru bir havluyla parlatılır.



Fotoğraf 14: Edirne Mis Meyve Sabunu Yapım Aşamalarından Muhtelif Görüntüler

Edirne Mis Sabunu kapsamında; kiraz, kelek, karpuz, nektarin, armut, üzüm (Sarı, yeşil, siyah), portakal, limon, yarım limon, çilek, yeşil erik, yeşil elma, mürdüm eriği, muz, kayısı (bütün ve yarım), nar, muşmula, şeftali, kavun (Dilim), mandalina, incir, sarımsak ve çiçek tasarımları yapılmaktadır. Çok çeşitli tasarımlar içerisinde bir tek şeftali tasarımında istisna bir uygulama söz konusudur. Şeftalinin doğal görünüm ve dokusunun kazandırılması için boyanan şeftali sabunlarının üzerine kurumadan önce eleklerle un serpilir ve bu şekilde kurumaya bırakılır. Meyveler içerisinde yapım tekniği açısından ise tek istisna üzümdür. Üzüm için şeffaf görünümlü kalıp sabunlar

kullanılmakta olup her bir üzüm tanesi tek tek elde hazırlanır ve tellerden yapılmış üzüm salkımına monte edilir. Elde edilen meyvelerden hazırlanmış standart bir kolide 12 meyve bulunmaktadır. Toptan satışlarda ise 60 meyveden oluşan koliler şeklinde pazarlanır. Küçük meyvelerde ise gram usulü satış söz konusudur.

Geçmişte erkekler tarafından yapılan mis meyve sabunculuğu ile ilgili son dönemin en kıdemli ustası ise Basri Ergürel idi. Günümüzde *Edirne Mis Sabunu* neredeyse bütünüyle kadınlar tarafından yapılmaktadır. Yapılan 1 meyve, tek bir ustanın elinden çıkmakta, aşamalar farklı kişilerin elinden geçmemektedir. Son yıllarda fabrikasyon üretim de söz konusu olmakla birlikte görünüm olarak bunlar doğal *Edirne Mis Sabunu* görünümünden çok uzaktır.



Fotoğraf 15: *Edirne Mis Meyve Sabunu* İçerisinde Üzüm Tasarımı İçin Kullanılan Farklı Sabun

Edirne Mis Meyve Sabunu için günümüzdeki en büyük sıkıntı bu ürünle ilgili yeterli tanıtımın yapılamıyor oluşudur. Tanıtım ve reklam konusundaki yetersizliğe bir de niteliksiz ürünlerin özellikle İstanbul ve Ankara gibi şehirlerin pazarlarında yer almaya başlaması sektörü daha da yıpratmaktadır. Yine Edirne'den girişimciler temel hammaddeyi oluşturan kalıp sabunlarla ilgili önde gelen firmalarla sponsorluk konusunda işbirliği yapma gayretine girmişler de henüz bu girişimlerden de müspet bir sonuç elde edilememiştir.

Yalova Sabun Çiçekleri: Yalova'nın en yeni ürünlerinden denebilecek bununla birlikte kısa sürede Yalova'nın simge ürünlerinden biri haline gelmiş *Yalova Sabun Çiçekleri* beklenenin ötesinde ilgi görmüştür. İlk olarak 2012'de Yalova Ticaret ve Sanayi Odası Kadın Girişimciler Kurulu önderliğinde "Hobim İşim Olsun Yalova Sabun Çiçekleri Projesi" kapsamında başlayan süreç kısa sürede başka bir boyut kazanmış ve Yalova'ya çok farklı alanlarda da katkısı olmuştur. Türkiye'nin kesme çiçek ve süs bitkisi üretim merkezlerinden biri olan Yalova'da bu zirai üründen esinlenilerek sabun çiçekleri yapımının kısa sürede beklenenin ötesinde ilgi görmesi, ününün il dışına çıkması, yöre halkı özellikle de hanımlarca sahip çıkılması gibi yönleriyle ürünün sosyal, iktisadi, folklorik, turistik ve ticari yönleri de taşıyan bir hal almasına vesile olmuştur. Şüphesiz bunlar içerisinde en önemlisi kadınları da sosyal ve iktisadi hayata dahil etmesi olmuştur.

Yalova Sabun Çiçekleri yapımı hammadde hazırlığı noktası ve işleme teknikleri açısından büyük ölçüde *Edirne Mis Meyve Sabunları* ile benzerlik göstermektedir. Bu aşamada en önemli husus ise her sabunun bu el işi için kullanılmayacak olduğudur. Özellikle parafin ve pudra içeriği düşük sabunlar *Yalova Sabun Çiçekleri* yapımında kullanılabilir. Renklendirmede ise mutlaka gıda boyası kullanılmaktadır. Özetleyecek olursak faaliyetin iki temel girdisini sabun ve gıda boyası teşkil etmektedir. Sabun hamurunun hazırlanması çok büyük ölçüde Edirne'dekine benzerlik gösterdiği için burada tekrar edilmemiştir. Fakat yine bu aşamada da dikkat çekilmesi gereken nokta ve belki de ustalığın kendini en fazla belli ettiği aşama hamurun yoğurulma süresi ve dinlendirilmesidir. Aksi takdirde yapılan tasarımlar kısa sürede bozulmaktadır.

Tasarımların tümü elde hazırlanmakta olup her biri uzun soluklu mesainin ürünüdür. Çok çeşitli çiçekler (Lale, sümbül, karanfil gibi) tasarlanmış olmakla birlikte özellikle gül tasarımları yoğun ilgi görmektedir. Taç yaprakları ve goncalar ayrı ayrı tasarlanıp daha sonra usulüne uygun şekilde gıda boya ile renklendirilip çeşitli aranjmanlar yapılmaktadır. Bu yönüyle söz konusu faaliyet temel çiçekçilik bilgisini de gerektirmektedir. Zira tasarımların tamamı birebir gerçeği yansıtmaktadır. Tek istisna olarak yapraklar hazır plastik malzemeden tedarik edilmekte olup yapısı gereği sabundan yaprak tasarımının güçlüğü hazır malzeme kullanımını zorunlu kılmıştır.



Fotoğraf 16: Muhtelif Yalova Sabun Çiçekleri Tasarımları

Sonuç ve Öneriler

Sabun, en eski ve de geleneksel tuvalet ürünü olarak varlığını yüzyıllardır korumuş ürünlerdendir. Günümüzde söz konusu ürünle ilgili yüzlerce çeşit mevcuttur. Bunların da her bütçeye uygun çeşitlerinin bulunması, toplumun her kesiminden tüketicilerce de erişimini olanaklı kılmaktadır. Geleneksel yöntemlerle ve doğal malzemelerle elde edilen sabunların bir diğer avantajı da günden güne daha da fazla üzerinde durulan organik ürünler, doğal yaşam şartları ve daha az kimyasala maruz kalmak adına özenli davranışlar kapsamında kendilerine yer bulabilecek olmalarıdır. Gerçekten de yüzyıllardır doğal birer tuvalet malzemesi olan sabunlar kendilerine bu yeni yaşam şeklinde daha da fazla yer bulabileceklerdir. Fakat bu yeni yaşam biçimine de söz konusu ürünlerin çağın şartlarına uygun bir şekilde adapte edilerek dâhil edilmesiyle varlıklarını sürdürebilecekleri unutulmamalıdır. Hele de söz konusu ürünler coğrafi işaret kapsamında

olacaksa bu husus, üzerinde çok daha fazla titizlikle durulmasını gerektirecektir. Nitekim doğallığıyla tanınan karakteristik / geleneksel sabunların adı kullanılarak kimyasal katkı, merdiven altı üretim sabunlar ciddi ölçüde imaj zedeleyici ve de sektörü sabote edici olabilmektedir.

Sorunlar açısından baktığımızda hemen her sabunun kendi özelinde birtakım sorunları olduğu ama pek çok yerde ortak olan belli başlı sorunların da bulunduğu tespit edilmiştir. Elbette bu sorunların başında yine taklit ve tağşişli ürünler gelmektedir. Söylenmesi esef verici olsa da Türkiye’de adeta bir alışkanlık, bir gelenek haline gelen taklit ürün üretimi ve pazarlanması hemen her ürün grubu için söz konusu olur haldedir. Son olarak Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ile Avrupa Birliği Fikri Mülkiyet Ofisi (EUIPO) tarafından hazırlanan “Sahte ve Korsan Ürün Ticareti ve Ekonomik Etkisi” isimli raporda da ne yazık ki Türkiye sahte, taklit ve kaçak ürünlerde dünya genelinde 2. sırada yer almıştır. Aynı rapora göre özellikle kozmetik sektörü sahteciliğin en fazla yapıldığı ürün grubunu oluşturmuştur. Bu durum özellikle asırların bilgi birikimi ile ortaya konan ve de pazarlarda saygınlığı bulunan prestij ürünler için geri dönüşü olmayacak zararlara neden olmaktadır. İncelediğimiz sabunlar içerisinde “Bıttım Sabunu” en fazla taklit edilen sabun olmuştur. Siirt ve Mardin arasında söz konusu sabun ile ilgili çok sıkı bir çekişme söz konusudur. Ayrıca her iki yörede de taklit ve tağşişli ürünlerin azımsanmayacak ölçüde pazarlarda yaygın oluşu genel manada “Bıttım Sabunu” imajı için büyük bir tehlike oluşturmaktadır. *Hatay Defne Sabunu* ile ilgili olarak da taklit ve tağşişin çok fazla olduğu tespit edilmiş, pazarlarda yer alan sabunların bir kısmının ise bütünüyle usulüne uygun olmayan bileşenlerden oluştuğu (Yüksek oranda prina yağı içeriği gibi) bildirilmiştir. *Nizip Sabunu* ile ilgili durum ise üretimin hala büyük ölçüde iptidai yöntemlerle sürdürülmesi ve pazara sunuş biçiminin de bu doğrultuda gelişmiş olmasıdır. Bu şekliyle söz konusu sabunun değil Avrupa pazarlarına sunulması, Türkiye’de dahi büyük şehirlerde talep görmesi mümkün değildir. *Edirne Mis Meyve Sabunu* için ise son yıllarda sabunun yeniden kazandığı popülarite ve ticari başarı, bir müddet sonra Edirne’de de niteliksiz taklit meyve sabunlarının pazarlarda yer almaya başlamasına zemin hazırlamıştır. Makine yapımı bu gibi sabunlar çoğu zaman plastik oyuncakları andırır nitelikte olup içerisinde sabunla beraber alçının da bulunduğu belirtilmiştir. Bu noktada ise coğrafi işaret uygulaması ile bu uygulamaya işlerlik kazandırılması ürün kalitesinin korunması ve sahteciliğin önüne geçilmesinde anahtar rol oynar niteliktedir. Fakat bu açıdan bakıldığında Türkiye’de çoğu coğrafi işaret kapsamındaki ürün için konunun coğrafi işaret tescil belgesini

almaktan öte geçemediğini görmekteyiz. Oysaki asıl konu coğrafi işaret uygulamasının gereği olan sıkı denetleme mekanizmasının devreye sokulmasıdır. Bu ürün grubundan *Hatay Defne Sabunu* Ekim 2017’de, *Nizip Sabunu* ise Mart 2018’de coğrafi işaret kapsamına alınmış olup her ne kadar henüz bu anlamda en yeni coğrafi işaretler arasında kabul edilseler de uygulamaya işlerliğin kazandırıldığını söylemek güçtür. Nitekim bu alanda henüz coğrafi işaret denetlemeleri yapılmamış olup zaten genel olarak Türkiye’de coğrafi işaret denetimleri konusundaki zafiyetin sabunlar özelinde de karşımıza çıkabileceği öngörülmektedir. Esasında Türkiye’de çoğu üründe olduğu gibi sabunlar konusunda da sektörel manada birtakım düzeltmeler yapılmadan hazırlıksız bir şekilde ürünlerin coğrafi işaret kapsamına alınması kesinlikle hatalıdır. Zira coğrafi işaret niteliğindeki etiketli ürünlerin vasıfsız olduğunun (Taklit ya da tağşişli olması) tespiti ürüne yönelik güveni ortadan kaldıracaktır.



Fotoğraf 17: Solda Gerçek *Edirne Mis Meyve Sabunu* ve Sağda Kalıp İşi Meyve Sabunu

Geleneksel sabunların üretimi ve sektöre yönelik temel girdilerin temini hususunda üreticilere yönelik birtakım düzenlemelerin yapılması zorunluluk arz etmektedir. Örneğin; *Nizip Sabunu* için genel olarak sabun üretiminin geçmişte Nizip ekonomisinin temelini oluştururken günümüzde

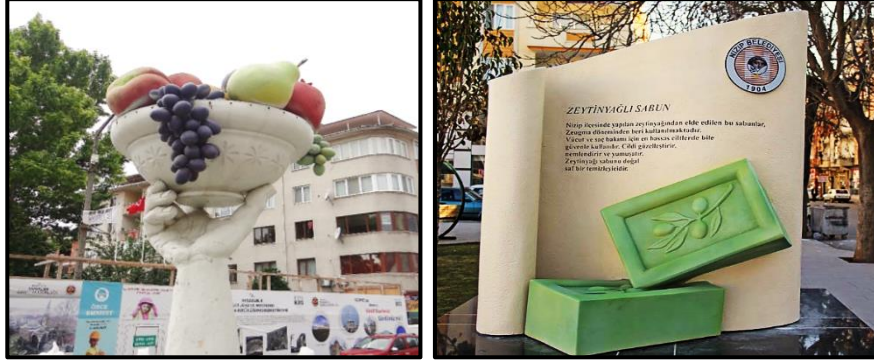
çok büyük ölçüde gerilemesi sektörün kendini yenileyememesi ve eski teknolojiyle üretime devam etmeye çalıştıkları gösterilmektedir. Burada dikkat çekilmesi gereken nokta ise geleneksel / karakteristik sabunların modern teknolojiyle özgünlüğünün yitirilmesinin önüne geçmenin yanı sıra mevcut üretim koşullarının da iyileştirilmesi / çağa adapte edilmesi gerektiğidir. Yeni teknolojiden faydalanılarak geleneksel sabunların da endüstriyel ölçekte üretilen kimliksiz sabunlar haline getirilmesi mutlaka kaçınılması gereken bir durumdur. Örneğin dünyaca ünlü Fransızların *Savon de Marseille / Marseille Sabunu* hala yüzlerce yıl önceki reçete ve usullerle üretilmektedir. 1688’de başlayan *Savon de Marseille / Marseille Sabunu* üretimi ilk ortaya konduğunda % 72 bitkisel yağ kullanılması prensibinden hareketle günümüzde de hala aynı şekilde üretimine devam etmektedir (Web 2). Öte yandan söz konusu sabunun üretimi yanı sıra çağa uygun sıvı sabun ve çeşitli kozmetik ürünler üreten işletmeler modern teknolojiden de yararlanarak işletmelerini büyütüp geliştirmişlerdir. Fakat karakteristik sabunlarının gerek terkibi gerekse şeklinde neredeyse herhangi bir değişikliğe gitmemişlerdir. Bu sayede de günümüzde de söz konusu sabunlar birer prestij ürün olarak pazarlara sunulmakta olup 2019’un başı itibariyle bir kalıp *Savon de Marseille / Marseille Sabunu* 22 – 27 \$’dan satışa sunulmaktadır. Bu fiyat karakteristik Türk sabunlarının pazar değeriyle karşılaştırıldığında ise astronomik bir meblağ olarak kalmaktadır.

Tüm bunlar dışında söz konusu ürünlerin kalitesini koruyarak aynı zamanda ortaya kondukları yöre ekonomisine katkı sağlar hale getirebilmek öncelikler arasında yer almalıdır. Yerel istihdam, turizm, özellikle kadınları sosyal hayata dâhil edebilme noktasında sabunculuğun üzerinde muhakkak durulmalıdır. Bu amaçla Halk Eğitim Merkezleri ve sivil toplum kuruluşlarının başarılı örnekleri bulunmaktadır. Aynı zamanda turizmle birlikte hem gelen ziyaretçilerde sabun ve mekânın özdeşleştirilmesi adına bir algı ortaya konması hem de yerel halkta bir kamuoyu bilinci yaratma adına kentsel peyzajda da sabunlara yer verilmesi gerekmektedir. Karakteristik Türk sabunlarını kent kültürüyle özdeşleştirme ve bu anlamda başarılı bir farkındalık yaratma adına en başarılı il Edirne olmuştur. Edirne’nin ardından Nizip’te de sabunculuğa yönelik kayda değer girişimler söz konusudur. Yine başarılı ve de örnek bir uygulama olarak Anadolu Sigorta’nın yürütücülüğündeki “Bir Usta Bin Usta” projesi kapsamında 2017’de Balıkesir’de el yapımı sabun üretimi kursu düzenlenmiş ve 22 kursiyer toplamda 240 saatlik eğitimin ardından sertifikalarını almışlardır (Web 1). Bu gibi müspet gelişmeler karakteristik Türk sabunlarının varlığını koruması

adına önemli gelişmeler olsa da yeterli olduğunu söylemek güçtür. Bu açıdan özellikle uluslararası etkinliklerde sabunların tanıtımına da yer vermek gerekir. Özellikle de turizm fuarları ve turistik etkinliklerde Türk Hamamı kültürü de kullanılarak bu anlamda Türk sabunlarının tanıtımına yönelik daha etkili uygulamalar yapmak mümkündür.



Fotoğraf 18: Edirne Halk Eğitim Merkezi ve A.S.O. Bünyesinde Ortaya Konan *Edirne Mis Meyve Sabunu* Tasarımları



Fotoğraf 19: Kentsel Birer Simge Olarak Peyzajda Kullanılmış Olan *Edirne Mis Meyve Sabunu* ve *Nizip Sabunu*

Kaynakça

- Anderson, J., (2010). “Understanding Cultural Geography Places and Traces”, Routledge Published, pp. 212, New York.
- Anonim, (2019). OECD & EUIPO Sahte ve Korsan Ürün Ticareti ve Ekonomik Etkisi Raporu, <https://www.medyaege.com.tr/turkiye-taklit-urun-uretiminde-dunya-ikincisi-3486h.htm> (Son erişim: 01.08.2019).
- Camuz, D., İpekoğlu, B. & Böke, H. (2015). Tarihi Osmanlı Sabunhaneleri: Antakya Kuseyri Sabunhanesi'nin Koruma Sorunları, *Kârgir Yapılarda Koruma ve Onarım Semineri*, 01 – 02 Aralık 2015, s. 10 – 26, İstanbul.
- İZTO, (1998). *İngiliz Konsolosluk Raporlarına Göre İzmir Ticareti (1864 – 1914)*, İzmir Ticaret Odası Yayın No: 55, s. 323, İzmir.
- Minca, C. (2013). “The Cultural Geographies of Landscape”, *Hungarian Geographical Bulletin*, 62 (1), pp. 47 – 62.
- Özbil, A. (2006). Misk Meyve Sabunu, *Meyve Kitabı*, (Ed. Emine Gürsoy Naskali ve Dilek Herkmen), Çalış Ofset, s. 447 – 453, İstanbul.
- Öztürk, S. & Sarıyıldız, G. (1997). Antik Çağdan Günümüze Temizliğin Değişmeyen Sembolü: Sabun, *Tombak*, Sayı: 15, s. 42 – 54, İstanbul.
- Price, M., Lewis, M. (1993). “The Reinvention of Cultural Geography”, *Annals of the Association of American Geographers*, 83(1), pp. 1 – 17, Cambridge.

- Şahin, G. (2019). *Türkiye'nin Coğrafi İşaretleri ve Bunların Türkiye Ekonomisinde Etkin Kullanımları*, (Basılmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, s. 2551, İstanbul.
- TPE, (2019). Türk Patent ve Marka Kurumu Coğrafi İşaret Tescil Belgeleri: <https://www.turkpatent.gov.tr/TURKPATENT/> (Son erişim tarihleri: 01.08.2019).

Yararlanılan Web Kaynakları:

- Web 1: <http://www.birustabinusta.com.tr/tr/anasayfa>
Web 2: <https://savondemarseille.com/>
Web 3: <https://www.liveauctioneers.com/>
Son erişim tarihleri: 01.08.2019

Kaynak Kişi ve Kurumlar:

Nizip Sabunu:

Doktoroğlu Yağ ve Sabun San.

Siirt Bıttım Sabunu:

Bıttım Sabunu: <http://www.bittimsabunsiparis.com/>

Mehmet Yüksel Sabunculuk: Necmettin Yüksel

Edremit Sabunu:

Sedena Doğal Ürünler San.

Anadolu Hayat Bir Usta Bin Usta Projesi: Yusuf Kaya

Hatay Defne Sabunu:

Hatay Şenköylülüler Defne Sabunu

Ali Kiremit: Sabun Ustası

Ahmet Tümkiye: Sabun Ustası

Edirne Mis Meyve Sabunu:

Asiye Demiray: Usta Öğretici

Fikriye Kipriye: Edirne Kültürünü ve El Sanatlarını Tanıtma Derneği

Yalova Sabun Çiçekleri:

Yonca Sarak: 29 Yıllık El Sanatları Öğretmeni

Yalova Halk Eğitim Merkezi Müdürü: Sadrettin Doğan

Yalova Halk Eğitim Merkezi Müdür Yardımcısı: H. Sevinç Tanrıverdi

Nizip Sabunu konusunda bizleri aydınlatan ve bu konuda tanıtıcı çekimleri bulunan değerli meslektaşım Sayın Eray Koç'a da ayrıca teşekkür ediyorum. Ayrıca Edirne ve Hatay İl Kültür Turizm Müdürlükleri ile Hatay, Gaziantep, Balıkesir Ticaret Oda ve Borsalarına da ilgilerinden ötürü teşekkürlerimi sunarım.