



Ahi Evran Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

**Dergisi**

Cilt 5, Sayı 2, 2019

**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Sahibi**

**Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü adına**

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (Enstitü Müdürü)

**Editör**

Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN

**Editörler Kurulu**

Prof. Dr. Fazıl YOZGAT (İktisat)

Prof. Dr. Rüştü YEŞİL (Eğitim Programları ve Öğretimi)

Prof. Dr. Veli ÜNSAL (Tarih)

Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ (Türkçe)

Doç. Dr. Ahmet Cem ERKMEN (Antropoloji)

Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN (Sınıf Öğretmenliği Eğitimi)

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (Eğitim Tarihi)

Doç. Dr. Menderes ÜNAL (İngilizce)

Doç. Dr. Remzi CAN (Türkçe)

Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ (Coğrafya Eğitimi)

Dr. Öğretim Üyesi Davut AYDIN (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık)

Dr. Öğretim Üyesi Erman AKILLI (Uluslararası İlişkiler)

Dr. Öğretim Üyesi Gül ÖZÜDOĞRU (Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi)

Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin ERTUĞRUL (Hukuk)

Dr. Öğretim Üyesi Işık Adak ADIBELLİ (Arkeoloji)

Dr. Öğretim Üyesi Maksut YİĞİTBAŞ (Türk Dili ve Edebiyatı)

Dr. Öğretim Üyesi Oktay AKTÜRK (İktisat)

Dr. Öğretim Üyesi Uğur BAŞARMAK (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi)

Dr. Öğretim Üyesi Yusuf Ziya OLPAK (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi)

**Akademik Danışma Kurulu**

Prof. Dr. Ahmet AY (Selçuk Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet GÖKBEL (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Çiğdem ÜNAL (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)

Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN (Michigan State Üniversitesi, ABD)

Prof. Dr. Fırat PURTAŞ (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Filiz Nurhan ÖLMEZ (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. M. Fatih KÖKSAL (Amasya Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa YILMAZ (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Nadir İLHAN (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Neşe ATİK (Namık Kemal Üniversitesi)

Prof. Dr. Refik BALAY (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Sema ETİKAN (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Temuçin Faik ERTAN (Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. Vefa TAŞDELEN (Yıldız Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Yakup ÇELİK (Yıldız Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Yaşar ÖZÜÇETİN (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Yonca ANZERLİOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR (Marmara Üniversitesi)

**Bu Sayının Hakemleri**  
**Cilt 5, Sayı 2, 2019**

Dr. Ahmet DOĞAN  
Dr. Ahmet GÜNDÜZ  
Dr. Ahmet Salih ŞİMŞEK  
Dr. Cemalettin İPEK  
Dr. Fatih Ferhat ÇETİNKAYA  
Dr. Çavuş ŞAHİN  
Dr. Deniz AKDAL  
Dr. Derya GİRGİN  
Dr. Didem ALSANCAK SIRAKAYA  
Dr. Emre ÜNAL  
Dr. Ersoy KARABAY  
Dr. Ertuğrul TALU  
Dr. Fatma KESKİNKILIÇ  
Dr. Tülay POLAT ÜZÜMCÜ  
Dr. Fatma Susar KIRMIZI  
Dr. Gökhan SEÇME  
Dr. Fazıl YOZGAT  
Dr. Hüseyin ANILAN  
Dr. İbrahim BOZKURT  
Dr. Mehmet KATRANCI  
Dr. Nevin AKKAYA

Dr. Mehmet SAĞIR  
Dr. Mehmet TUNCER  
Dr. Metin KAPLAN  
Dr. Muhammet ARICAN  
Dr. Mustafa KARACA  
Dr. Yasemin KUŞDEMİR  
Dr. Mustafa KOCAOĞLU  
Dr. Gürbüz OCAK  
Dr. Nuray TAŞTAN  
Dr. Okan KUZU  
Dr. Osman ÇİL  
Dr. Önder BALTACI  
Dr. Özgür BABAYIGIT  
Dr. Rabia SARICA  
Dr. Salim PİLAV  
Dr. Seyit ATEŞ  
Dr. Süleyman CAN  
Dr. Şerife Koza ÇİFTÇİ KARADAĞ  
Dr. Tufan Aytaç  
Dr. Zekiye MORKOYUNLU

Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN (Editör) 0 (386) 280 43 01

Arş. Gör. Fatma Cahide ÖZÇELİK (Sekretarya)  
Arş. Gör. Dildar ÖZASLAN (Sekretarya)

Dr. Öğretim Üyesi Gül ÖZÜDOĞRU (Dizgi)

**e-posta:** sbed@ahievran.edu.tr

Dergi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün resmi yayın organıdır ve hakemli, akademik bir dergidir.

Dergi yılda iki kez (Haziran ve Aralık aylarında) yayımlanır.

Dergide, Türkçe ve İngilizce makaleler yayımlanmaktadır.

Dergimizde yayımlanan tüm eserler Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmaktadır.



**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Cilt 5, Sayı 2, 2019**

***Araştırma Makalesi***

*Buket BULUK & Bekir EŞİTTİ*

Batıdan Doğuya Yavaş Seyahat: Doğu Ekspresi'nin Kars'ın Sürdürülebilir Turizm Gelişimine Etkisi.....159-176

***Araştırma Makalesi***

*Hüseyin ŞİMŞEK, Aybike DAĞISTAN, Cem ŞAHİN, Elif KOÇYİĞİT, Gülen DAĞISTAN YALÇINKAYA, Mehmet KART & Suna DAĞDELEN*

Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkiye'de Temel Eğitim Programlarında Çokkültürlülüğün İzleri .....177-197

***Araştırma Makalesi***

*Mustafa GÖZEN*

Şirket Değerlemesine Kuramsal Açıdan Genel Bir Bakış..... 198-219

***Araştırma Makalesi***

*Süleyman Nihat ŞAD, Niyazi ÖZER, Meltem YURTÇU & Nuri ERDEMİR*

Mobbing Aracı Olarak Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği..... 220-236

***Araştırma Makalesi***

*Halil Özcan ÖZDEMİR*

Konaklama İşletmelerinde Çalışan Personelin Örgütsel Bağlılıklarının Sosyo-Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi.....237-250

***Araştırma Makalesi***

*Şahin KAPIKIRAN & Fatma SUSAR KIRMIZI*

Öğretmen Adaylarının Merak ve Keşfetme Algıları ile Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki.....251-265

***Araştırma Makalesi***

*Hazal ARTUVAN KORKMAZ, Birkan GÜLDENOĞLU & Canan KALAYCIOĞLU*

Sayısal ve Sözel Bölümlerdeki Üniversite Öğrencilerinin Sözcük Çözümleme Stratejilerinin İncelenmesi.....266-283

**Araştırma Makalesi**

*Havvaana KARADENİZ*

Feminist Edebiyat Eleştirisi ve Hatice Bilen Buğra'nın Mal Sahibi Adlı Hikâyesinin İncelenmesi..... 284-298

**Araştırma Makalesi**

*Zeynep AKKUŞ ÇUTUK & Tuğba TÜRK*

The Mindful Coping Scale: The Validity and Reliability of Turkish Version.....299-311

**Araştırma Makalesi**

*Ercan ÇALIŞ*

Malatya Beş Konaklar Etnografya Müzesi'nde Bulunan Bir Gurup Şifa Tası..... 312-331

**Araştırma Makalesi**

*Özkan ÖZBAY & Rabia SARICA*

Ters Yüz Sınıfa Yönelik Gerçekleştirilen Çalışmaların Eğilimleri: Bir Sistemik Alanyazın Taraması..... 332-348

**Araştırma Makalesi**

*Fatih Ferhat ÇETİNKAYA & Orhun GÜLBAHAR*

Stratejik Yönetim ve İnovasyon İlişkisi: KOBİ'ler Üzerine Bir Araştırma .....349-367

**Araştırma Makalesi**

*Ali BALTACI*

Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?..... 368-388

**Araştırma Makalesi**

*Mine İMREN*

Çoklu Görevler ile Bilişsel Kontrol Yetisi İlişkisinin Teorik Arka Planda İncelenmesi..... 389-407

**Araştırma Makalesi**

*Orhan YILMAZ & Tufan AYTAÇ*

Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algılarının Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması ..... 408-425

***Araştırma Makalesi***

*Pınar YILDIZ & Azime ATAY*

Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eşit İşaretine İlişkin Anlamalarının İncelenmesi  
..... 426-438

***Araştırma Makalesi***

*Seyfi ALAN & Gökhan ÖZSOY*

Problem Genişletme Etkinliklerinin Problem Çözme Başarısına ve Üstbilişe Etkisi..... 439-458

***Araştırma Makalesi***

*Derya GİRGIN*

Öğretmenlerin Tasarım Odaklı Düşünmeye İlişkin Bilişsel Yapıları ve Kavramsal Değişimleri  
..... 459-482

***Araştırma Makalesi***

*Mehmet KURUDAYIOĞLU & Taşkın SOYSAL*

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi..... 483-496

***Araştırma Makalesi***

*Kadir PEPE, Arif KARA, Rabia ÖZKURT & Osman DALAMAN*

Aktif Spor Yapan Amatör Sporcuların Spor Ortamında Fair Play (Sportmen) Davranışlarının İncelenmesi..... 497-506

## **Batıdan Doğuya Yavaş Seyahat: Doğu Ekspresi'nin Kars'ın Sürdürülebilir Turizm Gelişimine Etkisi**

Buket BULUK

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Konaklama İşletmeciliği Bölümü, Çanakkale  
bulukbuket@comu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5646-6166>

Bekir EŞİTTİ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği Bölümü, Çanakkale  
bekiresitti@comu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5240-9233>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.571083

Geliş Tarihi: 28.05.2019

Revize Tarihi: 05.10.2019

Kabul Tarihi: 11.10.2019

### **Atf Bilgisi**

Buluk, B. ve Eşitti, B. (2019). Batıdan doğuya yavaş seyahat: Doğu Ekspresi'nin Kars'ın sürdürülebilir turizm gelişimine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 159-176.

### **ÖZ**

Doğu Ekspres treni, Başkent Ankara'dan Kars'a yavaş seyahat tecrübesi sunmaktadır. Bu seyahatin son zamanlarda ulusal ve uluslararası medyada oldukça fazla ilgi çektiği görülmektedir. Demiryolu taşıma sistemi, bir destinasyonun sürdürülebilir gelişimi açısından ekonomik verimlilik, toplumsal ve kültürel sorumluluk ve doğal duyarlılık anlamında oldukça önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada, Doğu Ekspresi ile seyahat eden turistlerin sürdürülebilir turizm hakkındaki düşüncelerini, turizm aktiviteleri kapsamında katıldıkları etkinlikleri ve Kars'ın sürdürülebilir turizm açısından durumu hakkındaki görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri, 2018 yılı Ocak-Şubat ayları arasında, Doğu Ekspresi ile Ankara'dan Kars'a ve Kars'tan Ankara'ya seyahat eden turistler ile yüz yüze yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, Doğu Ekspresi ile seyahat eden turistlerin sürdürülebilir turizm bilincine sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, turistlerin büyük çoğunluğunun Kars'ı ziyaret etmeden önce Kars hakkındaki bilgi ve düşünceleri ile Kars'tan dönüş yolundaki bilgi ve düşünceleri arasında önemli farklılıkların olduğu görülmüştür. Turistler, Kars'ta gerçekleştirdikleri turizm aktiviteleri kapsamında sırasıyla Kars mutfağını deneyimleme, Sarıkamış'ta kayak, Çıldır gölünde atlı kızak turu, Ani Harabeleri gezisi, ozanları dinleme gibi kültürel ve doğal turizm faaliyetlerine katıldıklarını beyan etmişlerdir. Çalışma sonuçları, Doğu Ekspresi turistlerinin Kars'ta katıldıkları faaliyetler ve yerel değerlerin korunması yönündeki duyarlılıklarının, Kars'ın sürdürülebilir turizmini olumlu yönde etkilediğine işaret etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Doğu ekspresi, Kars, sürdürülebilir turizm, yavaş seyahat, yerel değerler.

## **Slow Travel from West to East: The Influence of Eastern Express on Kars' Sustainable Tourism**

### **ABSTRACT**

The Eastern Express train offers a slow travel experience from Ankara to Kars. This trip has recently attracted a lot of attention in national and international media. Railway transport system is very important for the sustainable development of a destination in terms of economic efficiency, social and cultural responsibility and natural sensitivity. The study aimed to determine the opinions of tourists, traveling with Eastern Express, about sustainable tourism, the tourism activities they participated in and their views on the situation of Kars in terms of sustainable tourism. The data of the study were obtained as face to face interviews with tourists traveling from Ankara to Kars and Kars to Ankara with the Eastern Express between January- February 2018. As a result of the study, it has been determined that tourists traveling with Eastern Express have a sustainable tourism awareness. It has been seen that there were significant differences on the information about Kars between before visiting Kars and on the way back from Kars. These tourists declared that they have participated in following cultural and natural tourism activities in Kars; experiencing Kars cuisine, skiing in Sarıkamış, sleigh tour at Çıldır lake, Ani ruins tour, listening to the poets. It can be interpreted that with the activities the Eastern Express tourists participate in Kars and their sensitivity towards the protection of local values influence Kars' sustainable tourism positively.

**Keywords:** Eastern express, Kars, sustainable tourism, slow travel, local values.

## Giriş

Sürdürülebilir turizmin büyüyen bir parçası olan yavaş seyahat, 1980'lerde İtalya'da ortaya çıkan yavaşlık akımından türemiş bir özgünlük arayışı olarak görülmektedir (Dickinson ve Lumsdon, 2010). Sürdürülebilir turizm ve seyahat anlayışı; tüm yenilenebilen kaynaklara süreklilik sağlayan, turistik ürünlerin uzun yıllar arza konu olabilmesi koşulunu yaratan, başta çevre olmak üzere, kaynakları geliştirerek koruyan, optimal ve rasyonel kullanan bir planlama ve uygulama anlayışı olarak tanımlanabilir (Ali ve Frew, 2014). Bu anlamda yavaş seyahatin, özellikle destinasyonların sürdürülebilirliği açısından yavaş akımının önemli bir unsurunu oluşturduğu ifade edilebilir.

Sürdürülebilir turizm; ekonomik, sosyal ve çevresel anlamda dengeli ve planlı bir altyapının oluşturulmasına bağlıdır. Turizm endüstrisinin temel unsurları olan seyahat ve ulaşım işletmeleri, konaklama, yiyecek-içecek işletmeleri ve diğer işletmelerle birlikte yerel halk, sürdürülebilir bir destinasyonun temel taşıyıcıları ve öncüleri konumundadır. Doğal çevrenin kalitesi ve turistik çekicilikler, turizm endüstrisinin varlığını sürdürebilmesinin en önemli ön koşulu durumundadır. Bu nedenle, sürdürülebilir turizm için endüstrideki tüm tarafların kamu ve özel sektör işbirliği içinde belirli ilkeler çerçevesinde gerekli önlemleri almaları gerekmektedir (Hawkins ve Hold, 2001).

Bir destinasyonun sürdürülebilir gelişimi açısından demiryolu taşıma sisteminin varlığı ekonomik verimlilik, toplumsal ve kültürel sorumluluk ve doğal duyarlılık anlamında oldukça önem arz etmektedir. Sürdürülebilir tüketici davranışlarından birisi de, demiryolu taşımacılığını da kapsayan yavaş seyahatin tüketiciler tarafından tercih edilmesidir (Jankauskaitė, 2017). Son dönemde, özellikle gençlerin en popüler etkinliklerinden birisi olan Doğu Ekspresi seyahati, Başkent Ankara'dan Kars'a bir gün süren eşsiz manzaralı ve yavaş seyahat tecrübesi sunmaktadır. Bu seyahatin, son zamanlarda ulusal ve uluslararası medyada oldukça fazla ilgi çektiği görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada, Doğu Ekspresi ile seyahat eden turistlerin sürdürülebilir turizm ile ilgili düşüncelerini, turizm aktiviteleri kapsamında katıldıkları etkinlikleri ve Kars'ın sürdürülebilir turizm açısından durumu hakkındaki görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Kars destinasyonunun sürdürülebilir gelişimine yönelik eksikliklerin giderilmesi ve bu destinasyona yönelik yavaş seyahat politikalarının oluşturulmasında destinasyon yöneticilerine ve pazarlamacılarına katkı sağlayabileceğinin öngörülmesi sebebiyle bu çalışmada katılımcıların görüşlerinin önemli olduğu düşünülmüştür. Çalışma sonuçlarının, Doğu Ekspresi ile yapılan seyahatin Kars'ın sürdürülebilir turizm gelişimine etkisinin tespit edilmesi açısından önemli olmasının yanı sıra, alanyazına katkıda bulunması ve gelecekte konu ile ilgili yapılacak araştırmalara yol göstermesi beklenmektedir.

### **Sürdürülebilir Destinasyon Kapsamında Yavaş Seyahat**

Kelime olarak destinasyon; “gidilen yer”, “ziyaret noktası”, “varılacak hedef” anlamlarına gelmektedir. Turistik destinasyon ise, “farklı doğal özellikleri veya çekicilikleri olan ve ziyaretçilerin ilgisini çeken yer”, “geçici konaklamalar için ziyaretçileri cezbeden yer”, “siyasi olarak sınırları çizilmiş bir yerden çok, turistik kaynakların kümelenildiği bir coğrafi alan” ve “yerel ve turistik toplumun bir arada yaşadığı ve turistik kaynakların kümelenildiği coğrafi bir yer” gibi farklı şekillerde tanımlanmaktadır (Hosany, Ekinci ve Uysal, 2016).

Destinasyonların sürdürülebilir büyümeleri açısından önemli olan yavaş seyahatin; yavaşlık ve zaman değeri, yerellik ve hedef faaliyetleri, ulaştırma modu, seyahat deneyimi ve çevre bilinci olmak üzere dört temel unsurdan oluştuğu belirtilmiştir (Lumsdon ve McGrath, 2011). Yavaş seyahat de (slow travel); yavaş yemek (slow food), yavaş şehir (slow city, cittaslow), yavaş yaşam (slow living), yavaş trafik (slow traffic), yavaş turizm (slow tourism) gibi, hız kavramının iyi yönetilmemesi sonucunda ortaya çıkan kirlilik, üretim ve tüketim alışkanlıklarının sebep olduğu kentsel dokunun bozulması, geleneksel ve yöresel değerlerin yok olması gibi olumsuzlukların giderilmesi amacıyla ortaya çıkan bir oluşumdur (Hall, 2015). Dolayısıyla, kaliteli bir yavaş seyahat imkânının turistlere sunulması ve turistlerin bu yönde bilinçlendirilmesi, destinasyonlara olumlu katkı sağlayacaktır.



Alanyazında, yavaş seyahat ile ilgili farklı bakış açılarının bulunduğu görülmektedir (Dickinson, Robbins ve Lumsdon, 2010; Markwell, Fullagar ve Wilson, 2012; Molz, 2009). Bunlardan ilkinde göre yavaş seyahat, çevreye az zarar veren ulaşım şekillerinin kullanılması üzerine olan bir seyahat iken; bir başka bakış açısına göre de yavaş seyahat, yavaş turizm üzerinden yürümektedir. İlk anlayışa göre yavaş seyahat gezginleri; bir şehri, bisiklet ile veya yürüyerek gezmeyi tercih eder ve bilinmedik sokaklara girerek kendilerini yeni deneyimlere bırakırken; ikinci bakış açısına göre ise yavaş turizm ve yavaş seyahat eş anlamlı olarak da kullanılabilir. Burada seyahat, hızla bağlı değil; turistlerin tüm yerel ve kültürel unsurlarıyla destinasyonu deneyimlemeleri ele alınmaktadır.

Günümüzde, her şey dâhil paket turlar şeklinde birkaç güne sığdırılmış, yerel halkla etkileşimden uzak, tur rehberleri eşliğinde belirli noktaları görüp sonrasında yine uçakla geri dönerek seyahatini tamamlama şeklinde yürüyen bir seyahat anlayışı mevcuttur. Yavaş turizm, söz konusu mevcudiyetin tam tersi bir durumu savunan bir oluşumdur. Buna göre yavaş seyahat, yöre halkı ile etkileşime geçilen, o yörenin kültürel özelliklerini öğrenmeyi ve yöreyi tur ile değil, yürüyerek keşfetmeyi amaçlayan bir anlayışı ifade etmektedir. Yavaş seyahat ile ilgili bir diğer bakış açısı ise, yavaş seyahatin çevreci bir çerçeveyi kapsadığı görüşüdür. Doğanın içinden raylar üzerinde ve yavaş ritimle hareket eden, çevreyi gözleme imkânı sunan tren yolculukları da yavaş seyahat kapsamında değerlendirilebilir. Son yıllarda Kars destinasyonuna giden Doğu Ekspresinin yavaş seyahat edenler tarafından popüler bulunduğu görülmektedir. Bu turist grubu, Kars destinasyonu için yeni bir turizm fırsatı sunmaktadır. Ancak, yavaşlık anlayışını benimseyen bu turistlerin gittikleri destinasyondan birtakım beklentileri de söz konusudur. Bu beklentilerin dikkate alınması, yavaş seyahat eden turistlerin devamlılığını sağlayacaktır. Bu bağlamda bu çalışma, yavaş seyahat eden turistlerin Kars destinasyonuna yönelik bakış açılarını ortaya koymaktadır.

### **Sürdürülebilir Turizm Kapsamında Kars'ın Turizm Potansiyeli**

Kars adının kaynağını oluşturan Karsak kelimesinin Kafkasların kuzeyindeki Dağistan bölgesinden gelerek yöreye yerleşen Velentur boyunun Karsak oymağından geldiği bilinmektedir. Bölge "Ararat Eyaleti" adıyla 200 yıl İranlıların egemenliğinde kalmıştır. Kars adının kaynağı ile ilgili bir başka söylentiye göre ise, Gürcistan-Ermenistan sınırında yer alan şehrin adı Gürcü dilinde "kapı kenti" anlamındaki "Karis Kalaki" den gelmektedir (Kars.gov.tr, 2015). Aralık, Arpaçay, Çıldır, Dığor, Göle, Hanak, Iğdır, Kağızman, Posof, Sarıkamış, Selim, Susuz, Tuzluca ilçeleri bulunan Kars'ta, Doğu Anadolu'nun yüksek yayla ikliminin hâkim olduğu görülmektedir.

Kars'ta doğal bitki örtüsü ise iklimin özelliklerine göre biçimlenmiştir. Bölge, doğal orman alanı içinde kalmaktadır. Ormanların 2800 metreye kadar çıktığı, %38,2'ini dağların, %11'ini ovaların, %50,7'sini platoların oluşturduğu Kars'ta, soğuk bozkır alanları ile bodur alpin bitki toplulukları büyük yer kaplamaktadır. Ulaşım olanakları bağlamında incelendiğinde ise Kars'ın; havayolu, demiryolu ve karayolu ulaşımına sahip altyapısı ile ulaşım kapsamında oldukça elverişli olduğu görülmektedir. Şehir içinde ise; otobüs, taksi ve minibüsler ile bölgeyi gezmek mümkündür. Turizm faaliyetleri için altyapı oluşturan ve çeşitli ihtiyaçlara cevap verebilen toplam 2601 yatak sayısına sahip 41 konaklama tesisi bulunan Kars'ta, bu tesislerin nitelik ve nicelikleri, artan turistik talebe paralel olarak gelişim göstermektedir (Demir, 2017).



Tüm bunlarla birlikte, çok eskilere dayanan âşık geleneği, âşıkların deyişlerini ve birbirleriyle olan atışmalarını saz ve kopuz eşliğinde yapmalarını ifade etmektedir. Geçmiş Dede Korkut hikâyelerine ve Manas Destanı'na dayanan sözlü gelenekler, âşıkların anlatımları ile varlıklarını sürdürmeye bugün dahi devam etmektedir. Kars Belediyesi'nin Resmi İnternet Sitesi (2015)'e göre, Türkiye'de en çok âşık Kars doğumludur. Âşık Şenlik, Âşık Müdami, Âşık Zülali ve Ahmet Hicrani gibi âşıklar bunlardan yalnızca birkaç tanesidir. Ayrıca, devlet sanatçısı olan Murat Çobanoğlu ve âşıklık geleneği temsilcisi olarak Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) tarafından "Yaşayan İnsan Hazinesi" olarak seçilen Şeref Taşlıova, Kars'ın yetiştirdiği en önemli âşıklardandır. Kültürel bir miras olarak sürdürülen Âşıklık geleneği, Murat Çobanoğlu'nun ölümüyle birlikte Kars'ta her yıl "Türkiye Murat Çobanoğlu Âşıklar Bayramı" ile yaşatılmaya çalışılmaktadır (Bolçay, 2012).

Yılın büyük bir bölümünü kış mevsimi olarak geçiren Kars, özellikle kış ve kayak turizmine imkân sağlamaktadır. Kış sporları ve kış turizmi bakımından Türkiye'nin birinci derecede öncelikli beş merkezinden biri olan Kars-Sarıkamış Kayak Merkezi, çevresi ünlü sarıçam ormanları ile kaplı 2200-2900 metre yükseklik gösteren bir plato üzerinde yer almaktadır. Nazım imar planları Turizm Bakanlığı'na hazırlanan Sarıkamış Kayak Merkezi toplam olarak "15.000/kayakçı/gün" potansiyel kullanım kapasitesi sunmaktadır. İlçe merkezinin güneydoğusunda Cıbiltepe (2200-2634 m), batısında Süphan Dağı (2200-2900 m), doğusunda ise Ağbaba (2200-2810 m) kayak alanları yer almaktadır.

Kars havaalanına 50 km uzaklıkta bulunan Sarıkamış Kayak Merkezi, bilgisayar donanımlı telesiyer sistemi ile Türkiye'nin en büyük kayak tesislerinden biri olarak yerli ve yabancı turistlere hizmet vermektedir. Özellikle Aralık ayından Nisan ayı ortalarına kadar kayak yapılabilme özelliği ve kar kalitesi bakımından dünyanın en uygun tesislerinden biri olma özelliğini taşıyan Sarıkamış Kayak Merkezi, aynı zamanda da dünyanın en uzun kayak pistlerinden biri olma özelliğine sahiptir. Özellikle "Alp ve Kuzey Disiplini" kayak uygulamaları ile "kayak safari" ve "kızaklı geziler" için çok uygun ortam sunan Sarıkamış ve çevresi; Snowboard, Slalom, Büyük Slalom ve Süper-C kayak türlerini yapmaya da oldukça elverişlidir (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2018).

Ekoturizm (yayla turizmi, kuş gözlemciliği turizmi, botanik turizmi vb.), kültür turizmi, kış turizmi, inanç turizmi, doğa ve doğa yürüyüşü turizmi (trekking), kırsal turizm, su sporları (kano, rafting, su altı dalış, sörf, yelkencilik vb.), av turizmi, olta balıkçılığı gibi birçok alternatif turizm türüne ev sahipliği yapabilecek potansiyele sahip olan Kars, gastronomi turizminin yapılabilirliği açısından da oldukça fazla yöresel değere sahiptir (Boztepe, 2017; Demir ve Alım, 2017; Sevindi, 2013; Sevindi, 2011; Yıldızbakan ve Keleş, 2011). Turist sayısı açısından incelendiğinde ise Kars'ı, 2012 yılında 91 bin 920 yerli ve yabancı turist ziyaret ederken (Sefertaş, 2013); 2016 yılında toplamda 269 bin 69 yerli ve yabancı turist ziyaret ettiği görülmüştür (Karabağ, 2017). 2016 itibarıyla, Doğu Ekspresi ile gerçekleştirilen seyahatler sonucunda kış aylarında turist sayısı üç katına çıkmaya başlamıştır (Alp, 2018).

Her geçen yıl artan turist sayısı ile birlikte sahip olduğu doğal, kültürel değerleri ve alternatif turizm türleri ile Kars'ın, sürdürülebilir turizm açısından oldukça avantajlı bir konumda olduğu düşünülmektedir. Kars'ta, alternatif turizm türlerinin geliştirilmesi ve bu gelişimin avantajlarından ilçelerin de yararlanması, sürdürülebilir turizm anlayışının yürütülmesi ve geleceğe taşınabilmesi amacıyla plan, proje ve programlarda; turizm sektöründen, kamu kurumlarından ve sivil toplum örgütlerinden temsilciler, yerel yöneticiler, yerel halk ve turizm uzmanları görev almalıdır.



*Resim 1. Kars ili, kış görünümü*

### **Dünden Bugüne Doğu Ekspresi**

İstanbul-Kars arasında yaklaşık 36 saatlik bir sefer yapan Doğu Ekspresi hattı, Ankara - İstanbul yüksek hızlı tren projesi sebebiyle bugün hareket güzergâhını Ankara-Kars olarak belirlemiştir. Doğuya doğru ilerlediği için Doğu Ekspresi olarak adlandırılan bu ekspres, Ankara-Kırıkkale-Kayseri-Sivas-Erzincan-Erzurum Kars ana hattında sefer yapmakta ve 1310 km'lik yolu 24,5 saatte (1 gün 30 dakikada) tamamlamaktadır. Doğu Ekspresi, TCDD'ye ait kompartımanlı bir tren seferidir (Kırtıloğlu, 2016).

2017 yılında 319 bin 202 yolcunun seyahat ettiği Doğu Ekspresi ile, 2018 Ocak ayının ilk yarısında 14 bin 165 kişi yolculuk etmiştir (Kamacı, 2018). Doğu Ekspresi, biri yemekli olmak üzere 7 vagona oluşmaktadır. Pulman (standart yolcu vagonlarında yer alan, yolcuların kaliteli, konforlu ve güvenli bir şekilde yolculuk geçirmelerini sağlayan vagon sistemi) vagona 60; kuşetli (pulman koltuklardan daha rahat, yataklı vagonlara göre ise daha fazla kişi ile yolculuk yapan vagon sistemi) vagona ise 40 yolcu seyahat edebilmektedir. 10 kompartımanın bulunduğu kuşetli vagonların her kompartımanında 4 kişi yolculuk yapabilmektedir. Çarşaf, pike ve yastıklar, TCDD Taşımacılık A. Ş tarafından yolculara temin edilirken, kompartımandaki koltuklar yatak olarak da kullanılabilir. Doğu Ekspresi'nin güncel bilet fiyat aralığı ise, vagon ve odalara (alınan bölüme) göre 47 TL - 116 TL arasında değişirken, haftanın her günü iki şehirden de (Ankara-Kars) karşılıklı seferler ile ulaşım mümkündür.

2016-2017 yılları arasında sosyal medya kullanıcılarının fotoğraf ve video paylaşımları ile birlikte tanınmaya başlayan Doğu Ekspresi (Çakmak ve Altaş, 2018), özellikle bloggerların Doğu Ekspresi ile seyahatleri sonucunda yazmış oldukları bloglar ve tavsiye yazıları ile popülerleşmiştir (Kırtıloğlu, 2016). Son zamanlarda ulusal ve uluslararası medyada (Pitel, 2018) da sıklıkla yavaş seyahat tecrübesi vurgusuyla haberleştirilen Doğu Ekspresi, yabancı turistlerce de rağbet görmektedir. Uygun fiyatı ve sunduğu yavaş seyahat deneyimi ile günümüzde özellikle gençlerin kış aylarında tercih ettiği Doğu Ekspresi seyahati, nostaljik olduğu kadar kara yolu ulaşımına göre de daha konforlu olması sebebiyle oldukça rağbet görmektedir.

Sadece turistik bir tren değil, Doğu illerini birbirine bağlayan önemli bir demiryolu hattı olması sebebiyle de Doğu Ekspresi, seyahatçilerine ülkenin birçok farklı kültürünü kısmen de olsa gözlemleme şansı tanımaktadır. Doğu Ekspresi seyahatinin popülerleşmesi, Doğu Ekspresi treninin mevcut vagonlarının dışında tur şirketleri ile yıllık olarak vagon kiralaması yapılmasını sağlamıştır (IHA, 2018). Söz konusu vagonlar, Doğu Ekspresi trenine fazladan ilave edilmekte, kiralama yapan tur şirketleri, bilet satışının yanında otel (konaklama), yemek ve gezi paketi halinde de hizmet verebilmektedirler. Fiyatlar ise, söz konusu hizmetlere göre belirlenmektedir.



Resim 2. Doğu ekspresi

## Yöntem

Bu çalışmada, Doğu Ekspresi ile seyahat eden turistlerin sürdürülebilir turizm hakkındaki düşüncelerini, turizm aktiviteleri kapsamında katıldıkları etkinlikleri ve Kars'ın sürdürülebilir turizm açısından durumu hakkındaki görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, kış aylarında Doğu Ekspresi seyahatine yönelik ilginin artışı da göz önünde bulundurularak, çalışma verileri 2018 yılı Ocak-Şubat ayları arasında toplanmıştır. Bu kapsamda, Doğu Ekspresi ile Ankara'dan Kars'a ve Kars'tan Ankara'ya seyahat eden turistlere açık uçlu sorular sorularak, yüz yüze yapılan görüşmelerle saha çalışması tamamlanmıştır. Çalışmada, olasılığa dayalı olmayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulur. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Geçer ve Özel, 2012, s. 3). Bu doğrultuda çalışmanın ölçütü, Doğu Ekspresi ile Kars'a seyahat eden ve Kars'tan Ankara'ya seyahat eden turistlerin araştırmaya dâhil edilmesidir. Çalışma kapsamında banliyö yolcuları, kendi başına esnek seyahat kararları vermedikleri ve Dünya Turizm Örgütü'nün (World Tourism Organization UNWTO, 2008) tanımına göre turist olarak kabul edilmedikleri için çalışmaya dâhil edilmemişlerdir. Görüşme süreci, Kvale (1996)'nın esaslarına sadık kalınarak gerçekleştirilmiştir. Bu esaslar; görüşme sürecinde yanıtın amaçtan sapmamasına dikkat etmek, ses kaydı ve notlar almak, yanıtın sorulardan çok daha uzun ve detaylı olması, zengin ve derinliğe sahip yanıtlar elde etmek ve katılımcının fikirlerine müdahale etmemek olarak belirtilebilir. Görüşmeler, Ankara'dan Kars'a seyahat eden turistler için yolculuk esnasında; Karstan Ankara'ya dönüş yapan turistler için ise Kars tren garında gerçekleştirilmiştir. Böylece, Doğu Ekspresi ile seyahat eden turistlerin hem yavaş seyahat tecrübeleri hem de Kars destinasyonu hakkındaki görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Görüşmeler esnasında, katılımcılardan ses kaydı almak için izin alınmış ve ses kaydı yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 25 dakikalık süre içerisinde gerçekleşmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan söz konusu görüşmelerde, bilimsel etiklik açısından katılımcılara gerçek isimleri sorulmamıştır.

## Çalışma Grubu

Glaser ve Strauss'a (1967) göre, bir araştırmada araştırma sorusunun yanıtı olabilecek kavramların ve süreçlerin tekrar etmeye başladığı aşamaya (doyum noktası) kadar veri toplanması gereklidir. Bu doğrultuda, Doğu Ekspresi treni ile Ankara'dan Kars'a turistik amaçlı seyahat eden 30 katılımcı ve Kars'ta turistik amaçlı bulunduktan sonra Ankara'ya Doğu Ekspresi ile dönen 30 katılımcı olmak üzere toplamda 60 katılımcı ile mülakat gerçekleştirilmiştir. Bu katılımcıların demografik özellikleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 1

*Araştırmanın Çalışma Grubu*

Ankara'dan Kars'a Seyahat Edenler (n=30)			Kars'tan Ankara'ya Seyahat Edenler (n=30)		
Özellik	Sayı (f)	Yüzde (%)	Özellik	Sayı (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet			Cinsiyet		
Kadın	14	47	Kadın	13	43
Erkek	16	53	Erkek	17	57
Eğitim			Eğitim		
Lise ve altı	4	13	Lise ve altı	6	20
Ön Lisans	6	20	Ön Lisans	9	30
Lisans	12	40	Lisans	10	33
Yüksek Lisans/Doktora	8	27	Yüksek Lisans/Doktora	5	17
Kars'ta Geceleme Süresi			Kars'ta Geceleme Süresi		
1 gece	13	43	1 gece	10	33
2-3 gece	11	37	2-3 gece	12	40
4-7 gece	6	20	4-7 gece	8	27
Yaş			Yaş		
20 Yaş ve altı	6	20	20 Yaş ve altı	3	10
21-25	10	33	21-25	12	40
26-30	9	30	26-30	10	33
31-40	5	17	31-40	5	17

Tablo 1 incelendiğinde, Doğu Ekspresi ile Ankara'dan Kars'a ve Kars'tan Ankara'ya seyahat eden turistlerin cinsiyetleri açısından yaklaşık olarak eşit dağılım gösterdikleri görülmektedir. Eğitim durumları açısından katılımcıların %80 oranında üniversite ve üzeri eğitilmiş olduğu ve çoğunluğunun bir gecedenden fazla Kars ilinde konaklama yaptıkları görülmektedir. Katılımcılar, yaşlarına göre incelendiğinde ise yaklaşık %60'ının 20-30 yaş aralığında yer aldığı görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada kavramsal çerçeveyi oluşturmak ve görüşme sorularını nitelikli hazırlamak amacıyla kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmış, üç genel alan (Yavaş seyahat, Turistlerin katıldıkları etkinlikler ve Kars'ın sürdürülebilir turizm durumu) belirlenmiştir. Bu bağlamda, on altı soruyla birlikte yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme soruları, ilgili alanyazından derlenerek çalışmanın amacı ve kapsamına göre yeniden yapılandırılmıştır. Görüşme formu, son olarak yavaş seyahat tecrübesi olan altı turizm akademisyenine pilot test olarak uygulanmıştır. Pilot test sonucunda bazı soruların içerik ve biçimlerinde değişiklikler yapılmış ve veri toplama sürecine geçilmiştir. Katılımcıların sorulara verdikleri benzer cevaplar temel alınarak cevaplar; ekonomik verimlilik, toplumsal ve kültürel sorumluluk ve doğal duyarlılık temaları altında toplanmış ve analiz edilmiştir. Bu bağlamda yarı yapılandırılmış araştırma soruları aşağıda yer almaktadır:

- Yavaş Seyahat ve Kars
  - Doğu Ekspresi ile seyahat etme nedenleriniz nelerdir?
  - Yavaş seyahat hakkında görüşleriniz nelerdir?
  - Sizin için Doğu Ekspresi ile Kars'a seyahat etmek ne ifade etmektedir?
  - Kars hakkında (Kars'ı ziyaret etmeden önce) neler biliyordunuz?
  - Kars hakkındaki bilgilerinize (Kars'tan dönme yolunda) neler eklendi?
- Turistlerin Katıldıkları Etkinlikler
  - Bu seyahatinizde Kars'ta hangi turistik faaliyetlere katıldınız?

- Bu faaliyetlerin sürdürülebilirliğine yönelik neler yapılmalıdır?
- Sizce bu etkinliklerde çevreye saygılı, özgün, kontrollü, planlı, ölçülü ve yavaş hareket edilmekte midir? Bu yönde neler yapılabilir?
- Kars'ın Sürdürülebilir Turizm Durumu
  - Kars'ın sürdürülebilirlik açısından mevcut durumunu değerlendirir misiniz?
  - Size göre, Kars turizminin sürdürülebilirliğini sağlamak için neler yapılması gerekmektedir?

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada, Doğu Ekspresi ile seyahat eden turistlerin sürdürülebilir turizm hakkındaki düşüncelerini, turizm aktiviteleri kapsamında katıldıkları etkinlikleri ve Kars'ın sürdürülebilir turizm açısından durumu hakkındaki görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışmanın verileri, Ocak-Şubat 2018 ayları arasında, Doğu Ekspresi ile Ankara'dan Kars'a ve Kars'tan Ankara'ya seyahat eden turistler ile yüz yüze yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir.

Gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen ham veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, içerik analizi gerçekleştirilmiş ve veriler çözümlenmiştir. Çözümlenen veriler, belirli temalar altında toplanmıştır. Çalışma, bu yönüyle tümevarım yaklaşımını benimsemektedir. Tümevarım yaklaşımı, temaları geliştirmek için ham verilerin detaylı okunmasını esas alan bir yöntemdir (Thomas, 2006, s. 238). İçerik analizinde öncelikle ham veriler kavramsallaştırılmış ve kodlar oluşturulmuştur. Birbiriyle ilişkili olan kodlar birleştirilerek tematik kodlama yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Kodlamalar; ekonomik verimlilik, toplumsal ve kültürel sorumluluk ve doğal duyarlılık temaları yavaş seyahat konusu ile ilişkilendirilerek ele alınmıştır.

## Bulgular

Çalışmanın bu kısmında öncelikle ana temalar hakkında görüşmelerden elde edilen genel kanılar aktarılmakta, sonra genel kanıyı yansıtan ve farklı yönüyle öne çıkan görüşlerden örnekler verilmektedir. Çalışma kapsamında bilimsel etik ilkeler açısından katılımcıların görüşleri yansıtılırken, gerçek isimleri yerine takma isimler verilmiştir.

## Yavaş Seyahat ve Toplum-Kültüre İlişkin Bulgular

Kars ili coğrafi ve iklimsel yapısı, tarihi ve kültürel değerleri ile turizm açısından önemli bir potansiyele sahiptir. Çalışma kapsamında görüşme yapılan katılımcıların %82'si (49 kişi), Kars'a ilk kez geldiklerini ve Doğu Ekspresi ile ilk kez seyahat ettiklerini belirtmişlerdir. Bu katılımcılar, gerçekleştirdikleri ziyaretlerinden önce Kars hakkında genel ve yetersiz bilgilerinin olduğunu ve bu yetersiz bilginin bu destinasyonun gizemli yönünü çekici hale getirdiğini beyan etmişlerdir. Genel olarak katılımcılar, Kars'ta gerçekleştirdikleri turizm aktiviteleri kapsamında sırasıyla; Kars mutfağını deneyimleme (%68), Sarıkamış'ta kayak (%63), Çıldır gölünde atlı kızak turu (58), Ani Harabeleri gezisi (%54), Aşıkları dinleme (%51), Sarıkamış trekking ve boz ayı gözlemeleme gibi kültürel ve doğal turizm faaliyetlerine katıldıklarını beyan etmişlerdir.

Katılımcıların genel görüşünü yansıtmaları açısından Ahmet Bey, "Kars'ı Ermenistan sınırında yer alan, Rus istilası yaşamış, gelişmemiş bir yer olarak, özellikle okuduğumuz romanlardan ve blog yazılarından biliyorum. Az bilgi ve Kars'ın bileşenleri bence Kars'a mistik bir hava katıyor. Özellikle Ani harabelerini ziyaret etmeyi amaçlıyordum. Orada yıkıntılardan başka bir şey kalmadığını üzülerek gördüm. Maalesef tarihe ve varlıklarımıza kıymet vermiyoruz. Kars'ta korunması gereken çok yer var. Bu kültürel varlıkların korunması gerekir. Beni bu yolculuğa iten öncelikle Doğu Ekspresi yolculuğunu deneyimleme, İç ve Doğu Anadolu manzaralarını gözlemeleme isteğimdi. Seyahat boyunca gördüğüm manzaralar çok etkileyiciydi. İkinci merak ettiğim ise Ani harabeleriydi. Bu nedenle dönerken mutlu olduğumu söyleyebilirim. Çok özel bir tecrübeydi."

Katılımcılardan Gül Hanım ise “*Bu uzun ve yavaş yolculuğa memleketimizin ve özellikle de Kars'ın kış ve kar güzelliklerini yaşamak için çıktım. Ancak özel nedenlerle buz tutan Çıldır gölünü göremeden dönmek zorunda kalıyorum. Seneye daha uzun kalmak için geleceğim. Bu yolculuk çok eğlenceli başladı, biz dört arkadaş olarak yola çıktık. Tek de bu yolculuğa çıkılabilir, son derece güvenli. Dönerken de yine aynı kompartımana bilet aldık. Yolculuk esnasında yerel şiveli halkımızla bol bol sohbet ediyoruz. Trende bile bize misafirleriymişiz gibi davranıyorlar. Biz de onları kompartımanımızda misafir ediyoruz. Uzun ama yorucu olmayan bir yolculuk ve baştan sona muhteşem doğa manzaraları sunuyor. Kars'ta ilk dikkatimi çeken, şehre hâkim heybetli kalesiydi. Sonra Rus yapımı taş evleri, öğrendiğim kadarıyla Doğu Ekspresi popüler olunca bu evlerin birçoğu butik otellere dönüşmüş. İlk yapıldığında On iki havariler kilisesi olarak adlandırılan daha sonra Kümbet Camii olan yapının muhteşem esrarlı bir havası var. Akşam katıldığımız âşıklar kahvesi, şehrin ayrı bir özgün yüzünü gösterdi. İlk kez âşık atışmalarını izledim. Özellikle dudaklarının arasına iğne koyarak yaptıkları atışma (Leb Deymez) çok ilginç geldi bana. Akşam soğuğu düşünce caddeler bomboş ve ıssızlaşıyor, tıpkı Orhan Pamuk'un romanındaki gibi. Biz Rus yapımı bir taş konakta geceledik. Turist sayısı artınca Rus yapımı taş evler butik otellere dönüşmüş. Umarım bu kültürel mozaığe ticari kâr için zarar vermezler. Hava sıcaklığı dışarda -20 derece iken konağın içerisi sınımsıktı. Kaz etini merak ediyordum ve tatma imkânım oldu. Et, soğuk havada tuzlanarak kurutulmuş. Bulgur pilavı ile değişik bir lezzet birlikteliği, sonra tatlı olarak umaç helvası. İklimle yemekler sanki birbirlerini tamamlıyorlardı. Dönerken gece geçtiğimiz yolları şimdi gündüz görüyoruz. Bu yolculuğun her anı hatıramda kalsın istiyorum. Anlatacak çok şey biriktirdim. Herkese tavsiye ederim.”*

Sömestr tatilini değerlendirmek için bu yolculuğa çıktığımı ifade eden Sema Hanım ise “*Ben büyük şehirlerde çevre kirliliği ve doğa tahribatını görerek büyüdüm. Dolayısıyla hayatımda benim gibi doğa dostu olan arkadaşlarım var ve şu an onlarla birlikte bu yolculuğu yapıyorum. Doğu Ekspresi, doğayı gözlemlememiz için eşsiz bir fırsattı ve biz bu fırsatı çok güzel değerlendirdik. Doğu Ekspresi ile Kars'a gece vardık. Bu kadar yolu günü birlik bir seyahat için gelmemiştik. Şehre özellikle kış turizmi anlamında büyük bir ilgi var. Geldiğimiz günün sabahı Çıldır'a geçtik. Buz tutan gölü atlı kızakla geçtik. Sanki orta çağdaydık ya da Dostoyevski'nin Hacı Murat'ında. Buz tutan Çıldır gölünde rehberimiz olan köylü arkadaşlar buzu kırarak alabalık avladılar. Balıklar enfesti ve Çıldır gölü kar manzarası ile ayrı bir şölendi. Kars merkeze döndüğümüzde turları takip ettik ve halk oyunları yani Kafkas oyunları gösterilerini izledik. Son derece hareketli, adeta mükemmel bir görsel şölendi. Sonra şehir merkezinde Kars kaşarı ve gravyeri tattık. Bu ürünler, otantik pek çok küçük dükkânda satılıyor. Ayrıca halkı çok samimi ve misafirperverdi. Eski Türkçe bir lehçeleri var ve çok sempatik konuşuyorlar. Bu peynirler sadece mayıs-temmuz yani yeşilin bol olduğu sezonda üretilen süttten yapılıyor. Dönerken, devasa gravyer peynirinden sadece bir parça alabildim. Kars balı ve tabii ki Kars kaşarı da aldım. İkinci gün Ani harabelerine gittik. Geniş bir alana yayılmış tarihi Ermeni başkentiymiş orası. Daha önce Ani hakkında araştırma yapmıştım ama canlı gezdiğimde çok daha fazla etkilendim. Çeşitli kültürel dokuları aynı alanda doğayla iç içe görüyorsunuz. İpek yolu üzerinde bulunan bu tarihi kent umarım daha fazla harabe olmaz”.*

### **Yavaş Seyahat ve Ekonomik Verimliliğe İlişkin Bulgular**

Doğu Ekspresi'nin sağladığı yavaş seyahat imkânına yönelik ilginin artması ile varış destinasyonu konumu güçlenen Kars'ın turizmi, ekonomik olarak olumlu yönde etkilenmektedir. Bu olumlu durumun sürdürülebilirliği ve verimliliğinin sağlanması için katılımcıların çoğunluğu (%65), öncelikle Doğu Ekspresinin bugünkü güzergâhının ve mevcut yapısının korunması gerektiğini vurgulamışlardır. Doğu Ekspresi, Kars turizminin domino taşı olarak görülmektedir. Katılımcılara göre, bu yolculuğu daha çekici ve eğlenceli hale getirmek için; Doğu Ekspresi'ne özel otantik ürünlerin, yolculuğu hatırlatıcı hediye eşyaların, güzergâh rota haritaları gibi malzemelerin yolculara Kars Garında sunulması (%63) ek gelir yaratacaktır. Ayrıca katılımcılar, Kars'ta esnafın sürdürülebilir bir turizm geliri sağlayabilmesi için bilinçlendirilmesi (%54) gerektiğini vurgulamışlardır.



Katılımcılardan Ertürk Bey, “Sürdürülebilir turizm açısından Kars’ın pazarlanabilecek birçok özgün özelliği var. Bu sınırlı süre zarfında biz ancak birkaçını deneyimleyebildik. Tabi biz bireysel hareket ediyoruz ama turlarla daha fazla deneyim yaşama şansınız var. Biz halkla vakit geçirmeyi tercih ettik. Yavaş hareket ettik, vaktimiz de çabuk tükendi. Kars’ın önemli turizm kaynaklarından birisi de artık Doğu Ekspresi yolculuğu diyebiliriz. Ancak bu tren hattının ilgiye ihtiyacı olduğu gözle görülür düzeyde. Gelirken özellikle Sivas’tan doğuya doğru çoğunlukla karayolundan uzakta köylerin, mezarların içinden ırmakların kenarından vadilerin dağların arasından akıp giden bir güzergâh var. Bu güzergâhın kesinlikle koruma altına alınması lazım. Bazı yerlerde karayolunun açıldığını ya da dağların yarılarak yolların genişletildiğini gördük ve çok üzüldük. Doğu Ekspresinin bu güzergâhı tahrip edilmemeli. Genel anlamıyla Kars’ın turizmine ekonomik getirisi açısından kaynakların tanıtımının ulusal ve uluslararası yapılması lazım. Sadece blog haberleri ve ulusal medyada çıkan birkaç haberle Doğu Ekspresi yolculuğu bu kadar talep gördü. Artık birkaç ay öncesinden Kars’taki butik otellerden yer ayırmanız gerekiyor. Şehrin turizm talebinin önemli bir oranını Doğu Ekspresi yolcuları oluşturuyor. Yerel tüccarlar bu yoğunluktan memnun ama sanki plansız ve rastlantısal bir trend bu. Kars bölgesi çok bakir, bu değerlerinin turizmin hizmetine sunumunda doğal seyir izlenmemeli hence. Titiz şehir yönetimi ve pazarlama politikaları ile dengeli ve sürdürülebilir büyümenin sağlanması gerektiğini düşünüyorum.

Defne hanım, ekonomik olarak turların uygun olduğunu belirtip şunları eklemiştir: “Kars’ın kentsel bir kimliği var. Bu şehir, birçok noktasında kış, kültür ve doğa turizmi olanakları sunuyor. Ben Kars’a ilk kez geldim, özellikle tarihi yapılarına hayran kaldım ve ne yazık ki halkımızın bilinçsizce yaptığı tahribata çok üzüldüm. Avrupa’da böyle bir tahribat göremezsiniz. Bu güzelliklerin gelecek nesillere taşınabilmesi için, bütün turizm aktivitelerinin kaliteli ve konforlu bir şekilde ama tahrip edilmeden kullanılması gerekiyor. Özellikle Kars’ın tarihi kalesine, Ani harabelerine ve Rus mimarisine verilen zararın engellenmesi lazım. Kontrol nerdeyse hiç yok. Bir başka önemli husus, bence Kars’a özgü yiyecekleri satan ticaret hanelerin iyileştirilmeleri ve hijyenik olması lazım. Bu bağlamda, şehrin dokusuna uygun yatırımlar yapılmalı ve turizm bilinci yerleşmeli diye düşünüyorum. Buraya gelmeden önce, Kars resimlerinde toplu konutları görmemiştım. Ama Türkiye’nin en doğusunda bile toplu konutlaşma var. Hâlbuki şehrin kimliğini yansıtan Rus taş evlerinin mimarisi devam ettirilebilirdi. Kaz eti yediğimiz merkezdeki işletmeyi ayrı tutmalıyım. Yemekler şehre özgü ve mimari şehri yansıtıyordu. Ama genelin böyle olması lazım ve fiyatların da uygun olması lazım. Ben aldığım ürünlerin fiyatlarını biraz fazla buldum. Bir başka konu, biz tur aracılığıyla Doğu Ekspresinden bilet aldık ve konaklayacağımız butik oteli seçtik. Bizim aldığımız gibi turlara yoğun talep var. Dönerken şunu söyleyebilirim, tur operatörleri cazip teklifler sunsa da yolculuk başladıktan sonra yeteri kadar ilgilenmiyorlar. Kars’ın turizm potansiyeli yüksek ama bu anlayışın düzelmesi sürdürülebilirlik açısından gerekli diye düşünüyorum”.

## **Yavaş Seyahat ve Doğal Duyarlılığa İlişkin Bulgular**

Başta Doğu Ekspresi’nin yarattığı turizm potansiyeli ile Kars ilinin turist sayısında ve turizm gelirlerinde artış gözlemlenmekte, bu durum yatırımcıların iştahını kabartmakta ve yatırım sayısında ciddi artışa neden olmaktadır. Çalışma kapsamında katılımcıların çoğunluğunun, özellikle Kars’ın turizm alanlarının (Ani harabeleri, Sarıkamış kayak tesisi ve Kars Merkez’de yapılanmalar) turizm amaçlı tahribi (%79) ve doğal çevreye ve estetiğe uyumsuz yapılaşması (%63) konularına dikkat çektikleri görülmüştür. Bu doğrultuda, İstanbul’dan yola çıkarak Doğu Ekspresi ile yavaş seyahati deneyimleme ve başlangıçta Kars’ta bir hafta geçirme niyetinde olduğunu belirten Ali Bey, doğal duyarlılık konusunda şunları belirtmiştir: “Kars’ta başlangıçta bir hafta kalma niyetindeydim. Gezi rotamı ve planımı yapmıştım. Ancak hava şartları ve şehrin olanaklarının darlığı nedeniyle ancak beş gün durabildim. Kars; Rus ve Ermeni dönemlerinden kalma taş ev mimarisi, kalesi, köprüleri ve mabetleri ile yiyecek-içecekleri hala Rus kültürünü yansıtıyor diyebilirim. Özellikle, Yusufpaşa ve Cumhuriyet mahalleleri korunmuş. Kümbet gibi belli noktalar koruma altına alınmış ama bu noktaların dışı bilinen Türk işi yani çarpık yapılaşma. Rusların yaptığı caddeler geniş düzgün, nerede başlayıp bittiği belli oluyor. Mesela, Kale altındaki mahalle çok çarpık gecekondulaşmış. Muhteşem görkemli bir kale var ama altında hemen gecekondu başlıyor. Günümüzde insanlar artık deniz-kum-güneş turizmi yerine heyecan-eğlence-gezi turizmine katılma eğiliminde. Kars’ın imkânları çok

*fazla, umarım bu yeni gelir kapısı ile Kars'ın yerel yöneticileri olumlu yönde bilinçlendirme yapar ve altyapısının takipçisi olur. Böyle yapılmadığı takdirde Kars'ın güzelliğini yitireceğini düşünüyorum”.*

Nilay hanım, doğa turizmi amaçlı Kars'a geldiğini ifade ederek, şöyle devam etmiştir: *“Ankara'dan Kars'a geldiğimizde akşamdı, turistlere çok sıcak bir karşılama yapıldı. Bize Kars garında hoş geldiniz denildi, çiçekler verildi. Amacımız öncelikle Doğu Ekspresi ile seyahat, Anadolu'yu gözleme ve Kars'ta oluşturulan rotada trekkinge katılmaktı. Üç gün kaldık Kars'ta. Daha çok yürüyerek gözleme imkânımız olduğu için Kars'ın hala çok muhteşem doğal güzellikleri var diyebilirim. Özellikle Çıldır Şeytan kalesi, Kuyucuk Kuş cenneti, Sarıkamış Sarıçam ormanları, Susuz şalalesi, Kars kalesi muhteşem yerler. Ama çevresel kirliliğe dikkat edilmesi gerekiyor. Biz yürüyüş yaptığımız anlarda çöp, poşet topladık. Sarıkamış çöplüğü ulu orta yerde ve yaz aylarında oraya gelen çok sayıda boz ayı varmış. Normalde insanla karşılaşmaları gerekli o hayvanların. Sonra bir de Kuyucuk kuş cenneti var. Bu göl küçük bir göl ama 182 çeşit göçmen kuşa ev sahipliği yapıyor. Bilinçsiz tarla sulaması yüzünden neredeyse kuruyormuş bu göl. Biraz elimizdekilerin kıymetini bilmiyoruz. Doğamızı kirletmemeyi öğrenmeliyiz.*

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Yavaş seyahat, gelişmekte olan bir kavram olarak çeşitli web toplulukları, medya, akademik literatür ve yavaş seyahati deneyimleyen yolcular tarafından çeşitli şekillerde yorumlanmaktadır (Dickinson, Lumsdon ve Robbins, 2011). Ortak kabul edilen genel görüşe göre, bu seyahat türü iklimle duyarlı ve hızdan uzak bir yolculuğu ifade etmektedir. Bu çalışmaya katılan turistlerin de yavaş seyahati benzer bir şekilde yorumladıkları ve hızlı seyahat yerine yavaş ve çevreye duyarlı bir yolculuğu tercih ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda Doğu Ekspresi'nin, Türkiye'nin kalbinden az keşfedilmiş doğu illerine doğru yavaş bir şekilde hareket etmesi sebebiyle, özellikle yavaş seyahati tecrübe etmek isteyen turistler tarafından rağbet gören bir seyahat imkânına dönüştüğü görülmektedir.

Turizm sektörünün temel unsurları olan seyahat hizmetleri ve ulaşım işletmeleri, bir destinasyona turist getiren aktörler iken; konaklama işletmeleri, yiyecek içecek işletmeleri, turizm çalışanları ve yerel halk ise destinasyona turist kabul eden aktörler olarak sürdürülebilir bir destinasyonun temel taşıyıcıları ve koruyucularıdır. Bu bağlamda Doğu Ekspresi gibi bir demiryolu taşıma sistemi, bir destinasyonun sürdürülebilir gelişimi açısından ekonomik verimlilik, toplumsal ve kültürel sorumluluk ve doğal duyarlılık anlamında oldukça önemli bir aktördür denilebilir. Bu bakış açısıyla, sadece yavaş seyahat gerçekleştirmek isteyen turistlere hizmet vermek amacıyla 2019 yılında yeni bir Doğu Ekspresi sefer konsepti hizmete başlamıştır. Bu ekspres turistlere, yavaş seyahatin yanı sıra Ankara'dan Kars'a Türkiye'nin birçok farklı kültürünü ve coğrafyasını kısmen de olsa gözleme şansı sunmaktadır. Çalışma sonucunda yavaş seyahatin; yavaşlık, zamanın değeri, yerellik ve seyahat deneyiminden oluşan dört unsurunun da Doğu Ekspresi seyahati ile karşılandığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, Dickinson ve diğerlerinin (2011) çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Dickinson ve diğerlerine (2011) göre yavaş seyahat, turistlerin öz kimlikleri ve yaşam tarzlarını yansıtmaktadır. Bu bağlamda, Doğu Ekspresi ticari bir metaya dönüşmeden muhafaza edilmeli, bu trenin sefer güzergâhının doğallığı sürdürülebilir bir anlayışla korunmalı, özellikle yavaş seyahat isteyen turistlere yavaş yaşam tarzlarını ve öz kimliklerini deneyimleme imkânı sürekli bir biçimde sunulabilmelidir.

Doğu Ekspresi ile yavaş seyahat eden turistlerin büyük bölümünün; çevresel kirlilik, kültürel ve kentsel dokunun bozulması, geleneklerin ve yöresel değerlerin yaşatılması gibi “yavaş” hareketinin tüm unsurları için duyarlı oldukları görülmüştür. Bu turistler, seyahatlerini hıza bağlı olarak değil; yerel halk ile iletişime geçerek ve kültürel aktiviteleri deneyimleyerek gerçekleştirmektedirler. Hoyer'e (2000) göre turizm seyahatlerinin hızlı gerçekleşmesi, yüzeyselliğe ve daha düşük bir turizm sistemine yol açmaktadır. Bu noktada, Kars destinasyonunun da “yavaşlık” ilkelerini benimsemesi, bu turistlerin ihtiyaç ve beklentilerine kendi değerlerini koruyarak karşılık vermesi gerekmektedir. Bu kapsamda sürdürülebilir bir turizm için, Kars ilindeki tüm paydaşların (kamu ve özel sektör) sürdürülebilirlik ilkeleri çerçevesinde özellikle tren garı ve çevresinde yapılaşma yerine koruyucu çevresel önlemler alması önerilmektedir.

Çalışma kapsamında ulaşılan katılımcıların büyük çoğunluğunun (%80) üniversite ve üzeri eğitilmiş, yaşlarının ise %60'ın üzerinde 20-30 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Bu durum, Doğu Ekspresi ile yavaş seyahati deneyimleyen turistlerin çoğunlukla yüksek eğitilmiş, maceracı ve genç turistlerden oluştuğunu göstermektedir. Genel olarak, Kars'ı ziyaret eden turistlerin 1-4 gece Kars ilinde konakladıkları belirtilmektedir (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2018). Bu çalışmada, Doğu Ekspresi ile Kars'ı ziyaret eden katılımcıların çoğunluğunun 2-7 gece arası Kars'ta konakladıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla, bu turistlerin Kars'ta geçirdikleri zamanın uzunluğu bakımından diğer turistlerden olumlu yönde farklılaştıkları söylenebilir.

Katılımcıların %82'sinin, Doğu ekspresi ile Kars'ı ziyaret etmeden önce Kars hakkında yetersiz ve genel bilgilerinin olduğunu belirttikleri, bu eksikliğin aslında Kars'ı gizemli ve çekici hale getirdiğini beyan ettikleri görülmüştür. Buna ek olarak turistlerin, Kars'ta çoğunlukla kültür ve doğa turizmi aktivitelerini deneyimledikleri saptanmıştır. Bu aktiviteler; Kars yerel mutfağını deneyimleme, Sarıkamış'ta kayak, Çıldır Gölü'nde atlı kızak turu, Ani harabeleri gezisi ve yerel saz âşıklarını dinleme şeklinde sıralanmaktadır. Araştırmaya katılan turistlerin bu eğilimleri de göz önüne alınarak, başta Doğu Ekspresi seyahatlerini hatırlatıcı olmak üzere, bu turistlere Kars'ta deneyimledikleri aktiviteleri hatırlatıcı hediyelik eşya, güzergâh rota haritaları, rehber kitapları, aksesuarlar vb. sunulması önerilmektedir.

Çalışmada bir diğer sonuç olarak, yerel esnafın turistlerle iyi iletişim kurabilmeleri için bilinçlendirilmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Doğu Ekspresi ile seyahat eden turistlerin çoğunlukla gençlerden oluştuğu göz önüne alınarak ürün çeşitlendirmesi yapılmalı ve fiyatlar makul seviyelerde tutulmalıdır. Bir başka konu ise, Doğu Ekspresi seyahati ile başlayan turların tutarlılığı konusudur. Tur operatörleri, sundukları hizmetleri tur süresince takip etmelidirler. İlgili kamu denetleyicileri de turların içeriği ve orijinalliği konusunda tur düzenleyicilerini kontrol altına almalı ve denetlemelidirler.

Doğu Ekspresi turistleri başta olmak üzere; kış sporları ve kayak turizmi, doğa turizmi vb. turizm aktivitelerinin sayısının artmasıyla Kars'a gelen turist sayısı da gün geçtikçe artmaktadır. Bu talep artışı, yatırımcıların da iştahını kabartmaktadır. Kars'ın turizminin sürdürülebilir kalkınması ve özgünlüğünün kaybolmaması için inşaatlaşma kontrol altına alınmalı, çevre ve şehir kimliğine uygun olmayan yapılaşmaya izin verilmemelidir. Katılımcıların dikkat çektiği noktalardan birisi de, doğal varlığın korunması yönündedir. Bu bağlamda doğal ortam korunarak turizm rotaları oluşturulmalı, doğal güzelliklerin kaybolmaması için yerel halk eğitilmelidir. Sonuç olarak, Doğu Ekspresi turistlerinin Kars ilinde katıldıkları faaliyetler ve yerel değerlerin korunması yönündeki duyarlılıklarının Kars'ın sürdürülebilir turizmini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

**Açıklamalar:** Araştırma, 7. Ulusal Kırsal Turizm Kongresi'nde (10-13 Mayıs 2018-Muğla) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Kaynaklar

- Ali, A. and Frew, A. J. (2014). Technology innovation and applications in sustainable destination development. *Information Technology & Tourism*, 14(4), 265-290.
- Alp, N. (2018, Şubat 3). *Medeniyetler beşiği Ani'ye turist ilgisi*. 13.03.2018 tarihinde <http://www.milliyet.com.tr/medeniyetler-besigi-ani-ye-turist-ilgisi-kars-yerelhaber-2572826/> adresinden erişilmiştir.
- Bolçay, E. (2012). *Kars'ta âşıklık geleneği ve Karşlı âşık Maksut Koca'nın hayatı, sanatı ve şiirleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Boztepe, G. (2017, Eylül 13). *Gastronomi turizmi stratejimiz yok*. 18.03.2018 tarihinde <http://www.dunyagida.com.tr/haber/gastronomi-turizmi-stratejimiz-yok/7598> adresinden erişilmiştir.
- Çakmak, V. ve Altaş, A. (2018). Sosyal medya etkileşiminde tren yolculukları: doğu ekspresi ile ilgili youtube paylaşım videolarının analizi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 6(1), 390-408.
- Demir, M. (2017). Doğal ve beşerî özellikleriyle Kars ilindeki turizm faaliyetlerinin durumu. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0(35), 134-154.
- Demir, M. ve Alım, M. (2017). Sarıkamış Bayraktepe (Cıbiltepe) kış sporları ve turizmi merkezine ait coğrafi bir değerlendirme. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (33), 241-275.
- Dickinson, J. and Lumsdon, L. (2010). *Slow travel and tourism*. London: Earthscan.
- Dickinson, J. E., Lumsdon, L. M. and Robbins, D. (2011). Slow travel: issues for tourism and climate change. *Journal of Sustainable Tourism*, 19(3), 281-300.
- Dickinson, J. E., Robbins, D. and Lumsdon, L. (2010). Holiday travel discourses and climate change. *Journal of Transport Geography*, 18(3), 482-489.
- Geçer, A. ve Özel, R. (2012). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1-26.
- Glaser B. and Srauss A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Co.
- Hall, G. (2015). *Northumberland (slow travel)*. England: Bradt Travel Guides.
- Hawkins, E. D. and Christopher, H. (2001). Environmental policies and management systems related to the global tourism industry. In Wahab, S. ve Cooper, C. (Ed.), *Tourism in the age of globalisation*, (s. 261-269). London: Routledge.
- Hosany, S., Ekinci, Y. and Uysal, M. (2006). Destination image and destination personality: an application of branding theories to tourism places. *Journal of Business Research*, 59(5), 638-642.
- Hoyer, K. (2000). Sustainable tourism or sustainable mobility? The Norwegian case. *Journal of Sustainable Tourism*, 8(2), 147-160.
- IHA (2018, Ocak 13). *Kars doğu ekspresi bilet fiyatları / doğu ekspres nereden ve kaçta kalkar? (Doğu Ekspres nereye gider)*. 18.03.2018 tarihinde <http://www.ihacom.tr/haber-kars-dogu-ekspresi-bilet-fiyatları-dogu-ekspres-nereden-ve-kacta-kalkar-dogu-ekspres-nereye-gider-698387/> adresinden erişilmiştir.

- Jankauskaitė, D. (2017). (Un) Sustainable Consumer Behaviour in Sustainable Tourism. *International Journal on Global Business Management & Research*, 6(1), 1-10.
- Kamacı, M. (2018, Ocak 19). *Ankara'dan Kars'a 24 saat unutulmaz yolculuk*. 13.03.2018 tarihinde <http://www.hurriyet.com.tr/ankaradan-karsa-24-saat-unutulmaz-yolculuk-40715402> adresinden erişilmiştir.
- Karabağ, V. (2017). Kars Valiliği açıkladı: Kars'ta 2016 yılında 269 bin kişi konakladı!. (Erişim: 17.03.2018). <http://www.karsmanset.com/haber/kars-valiligi-acikladi-karsta-2016-yilinda-269-bin-kisi-konakladi-37780.htm>
- Kars Belediyesi (2018). *Doğu'nun uygar kenti Kars*. 18.03.2018 tarihinde <http://www.kars.bel.tr/kategori/kars-a-dair/6> adresinden erişilmiştir.
- Kars Valiliği (2015). *Kars adının menşei*. 18.03.2018 tarihinde <http://www.kars.gov.tr/kars-adinin-mense-i> adresinden erişilmiştir.
- Kırtıloğlu, G. (2016). *Doğu ekspresi ile Kars seyahati*. 13.03.2018 tarihinde <https://www.turna.com/blog/dogu-ekspresi-ile-kars-seyahati> adresinden erişilmiştir.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı (2018). *Turizm aktiviteleri*. 17.03.2018 tarihinde <http://www.karskulturturizm.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı Yatırım ve İşletmeler Genel Müdürlüğü (2016). *Kars ilinde geceleme istatistikleri*. 17.04.2018 tarihinde <http://www.ktyatirimisletmeler.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lumsdon, L. M. and McGrath, P. (2011). Developing a conceptual framework for slow travel: a grounded theory approach. *Journal of Sustainable Tourism*, 19(3), 265-279.
- Markwell, K., Fullagar, S. and Wilson, E. (2012). Reflecting upon slow travel and tourism experiences. In Fullagar, S., Markwell, K. & Wilson, E. (Ed.), *Slow tourism: experiences and mobilities*, s. (227-233). Bristol: Channel View Publications.
- Molz, J. G. (2009). Representing pace in tourism mobilities: staycations, slow travel and the amazing race. *Journal of Tourism and Cultural Change*, 7(4), 270-286.
- Pitel, L. (2018). *Turks escape the daily grind aboard the eastern express to Kars*. 13.03.2018 tarihinden <https://www.ft.com/content/d9c62488-2215-11e8-9a70-08f715791301> adresinden erişilmiştir.
- Sefertaş, Ç. (2013, Temmuz 25). *Kars'a nüfusundan daha fazla turist geldi*. 18.03.2018 tarihinde <https://www.haberler.com/kars-a-nufusundan-daha-fazla-turist-geldi-4868537-haberi/> adresinden erişilmiştir.
- Sefertaş, Ç. (2014). *Medeniyetlerin beşiği "Ani Ören Yeri"*. 18.03.2018 tarihinde <https://www.haberler.com/medeniyetlerin-besigi-ani-oren-yeri-5731127-haberi/> adresinden erişilmiştir.
- Serhat Kalkınma Ajansı Raporu (2012, Ağustos 8). *Kars coğrafya*. 17.03.2018 tarihinde <http://www.serka.gov.tr/bolgemiz/kars/kars-cografya-56.html> adresinden erişilmiştir.

- Sevindi, C. (2011). Susuz Çağlayanı (Susuz-Kars) ve turistik potansiyeli. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 325-352.
- Sevindi, C. (2013). Ekoturizm ve kuş gözlemciliği açısından Kuyucuk Gölü Kuş Cenneti (Arpaçay-Kars). *Türk Coğrafya Dergisi*, (61), 63-76.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Tokmakoğlu, A. B. (2018). *Kars'ta görmeniz gereken 10 etkileyici yer*. 17.03.2018 tarihinde <https://www.karsotel.com/blog/detay/kars-ta-gormeniz-gereken-10-etkileyici-yer-tr> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldızbakan, A. ve Keleş, H. (2011). Yaban keçisi (capra aegagrus erxleben 1777) avının Mersin ili turizm ve ekonomisine katkısı. 26-28 Ekim 2011, Kahramanmaraş. *I. Ulusal Akdeniz Orman ve Çevre Sempozyumu*.
- World Tourism Organization UNWTO (2008). *Climate change and tourism: responding to global challenges*. Madrid, Spain: World Tourism Organization.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Slow travel is a growing part of sustainable tourism (Dickinson and Lumsdon, 2010) which can be defined as a journey that creates an awareness of the way in which people are familiar, understand and know about other people and the environment and provide an opportunity to raise awareness. Sustainable destination is expressed as a complex product consisting of the whole of the direct or indirect tourism movements provided by many institutions and organizations, attracting tourists through various tourism resources and hosting intense tourist visits (Ali and Frew, 2014). Sustainable tourism depends on the establishment of a balanced and planned infrastructure in economic, social and environmental terms. Travel and transportation companies, which are the basic elements of the tourism industry, are considered as actors that bring tourists to the destination; accommodation, food and beverage and other businesses and local people are also the main carriers and pioneers of a sustainable destination as actors who accept tourists in the destination. The quality of the natural environment and tourist attractions are the most important preconditions for the tourism industry to continue its existence. Therefore, for the sustainable tourism, all parties in the industry should take the necessary measures within the framework of certain principles in cooperation with public and private sectors (Hawkins and Hold, 2001). In terms of sustainable development of a destination, the existence of the railway transportation system is very important in terms of economic efficiency, social and cultural responsibility and natural sensitivity. Recently, one of the most popular activities of the young people, the Eastern Express is a slow travel, offering a unique experience with a unique view that lasts one day from Ankara to Kars. It is seen that this travel has attracted a lot of interest in the national and international media recently. In this context, the aim of the study is to determine the opinions of the tourists traveling on the Eastern Express with respect to their thoughts on sustainable tourism, their activities in the scope of tourism activities and their views on the situation of Kars in terms of sustainable tourism. The results of the study are expected to contribute to the sustainable tourism development of the Eastern Express and the impact of the travel, as well as to contribute to the literature and to guide future research.

### **Method**

In this study, it is aimed to determine the opinions of the tourists traveling with the Eastern Express about their sustainable tourism, their activities in the scope of tourism activities and their opinions on the situation of Kars in terms of sustainable tourism. With this aim, the data of the study were collected from the Eastern Express tourists traveling from Ankara to Kars and from Kars to Ankara between January and February 2018 through open-ended question form. In the study, criterion sampling method which is purposive sampling method was used. Criterion sampling is consists of individuals, events, objects or situations with qualifications identified in relation to the problem of the sample. The criteria or criterias mentioned may be created by the researcher or a list of previously prepared criteria can be used (Geçer and Özel, 2012, p. 3). The criteria for this study are the inclusion of tourists traveling from Kars to Ankara with the Eastern Express and traveling to Kars. Suburban passengers were not included in the study because they did not make flexible travel decisions on their own and were not accepted as tourists according to the definition of World Tourism Organization (WTO-UNEP-WMO, 2008). The interview process was carried out in accordance with the principles of Kvale (1996). These principles; ensuring that the responses do not deviate from the goal in the interview process, recording voice and taking notes, providing the answers are much longer and more detailed than the questions and obtaining rich and profound answers and not to interfere with the participant's ideas. During the interviews, the participants were given permission to record audio and the voice was recorded. The interviews lasted about 25 minutes and were carried out by the researchers.

## **Result**

As a result of the study, it was determined that the four elements of slow travel, the value of time, locality and travel experience is fulfilled by Eastern Express travel. In addition to, it is seen that the most of the participants traveling with the Eastern Express were sensitive to all aspects of the slow movement, such as environmental pollution, deterioration of cultural and urban texture, and the preservation of traditions and local values. It is also seen that these tourists make their travels not by speed, but by interacting with local people and experiencing cultural activities. However, at this point, the Kars destination should adopt the principles of slow tourism, and these tourists need to respond to their needs and expectations by preserving their own values. In this context, it is recommended that all stakeholders in the province of Kars (public and private sector) take the necessary measures for sustainable tourism in the framework of sustainability principles.

## **Discussion and Conclusion**

The number of tourists who come to Kars is increasing day by day with the increase in the number of tourism activities such as winter sports and ski tourism, nature tourism and tourism. This increase in demand is also an appetite for investors. In order to prevent sustainable development and authenticity of Kars tourism, construction should be controlled and construction which is not suitable for environment and city identity should not be allowed. One of the points that the participants draw attention to is to protect the natural being. Tourism routes should be created by preserving the natural environment and local people should be educated so that natural beauties are not lost. As a result, it can be said that Eastern Express tourists' activities in Kars and their sensitivity to the protection of local values positively affect the sustainable tourism of Kars.



## Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkiye’de Temel Eğitim Programlarında Çokkültürlülüğün İzleri

Hüseyin ŞİMŞEK

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Kırşehir  
husimsek@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7455-3706>

Aybike DAĞISTAN

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD Doktora Öğrencisi, Kırşehir  
ogr.d.aybike@ahievran.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8022-8942>

Cem ŞAHİN

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD Doktora Öğrencisi, Kırşehir  
cemsahin40@yahoo.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7940-0968>

Elif KOÇYİĞİT

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD Doktora Öğrencisi, Kırşehir  
kocyyigitelif@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0542-9901>

Gülen DAĞISTAN YALÇINKAYA

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD Doktora Öğrencisi, Kırşehir  
gulendagistan2008@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6989-3981>

Mehmet KART

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD Doktora Öğrencisi, Kırşehir  
mehmetkartt@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1790-1270>

Suna DAĞDELEN

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD Doktora Öğrencisi, Kırşehir  
sndagdelen@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7738-0975>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.563388

Geliş Tarihi: 11.05.2019

Revize Tarihi: 03.09.2019

Kabul Tarihi: 12.09.2019

### Atf Bilgisi

Şimşek, H., Dağistan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağistan Yalçinkaya G., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.

### ÖZ

Bu çalışma, kapsayıcı eğitim bağlamında, Türkiye’deki temel eğitim programlarının çokkültürlülük açısından nasıl bir görünüm arz ettiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma kapsamında ilköğretim kademesindeki ilkökul ve ortaokul programları incelenmiş; çokkültürlülük ve kapsayıcılığın programların felsefesi, amaçları, ilkeleri ve değerlerine ne ölçüde yansıdığı belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel desende tasarlanmış olan çalışmanın verileri, 2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından güncellenen ve yayımlanan temel eğitim 1-8 öğretim programlarından elde edilmiştir. Durum çalışması olarak yürütülen çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Analizler sonucunda, temel eğitim düzeyinde okutulan 16 dersin öğretim programında çokkültürlülük ile ilgili toplam 63 kazanım tespit edilmiştir. Kazanımların kodlanması sonucunda oluşan 38 alt temanın birbiriyle yakınlığı dikkate alınarak farklılıkları tanıma, değer verme ve etkileşim olmak üzere üç ana tema üretilmiştir. Belirlenen üç ana temayı oluşturan kazanımların ise daha çok düşük düzey öğrenim ifadelerini içerdiği tespit edilmiştir. Ayrıca ilköğretim programlarında farklılıkları tanımaya yönelik bir hassasiyetin olduğu kazanımların %41,3’ünün bu amaca hizmet ettiği görülmüştür. Öğretim programlarının kapsayıcı olabilmesi için özellikle etkileşime ağırlık verecek şekilde düzenlenmesi ve daha üst düzey öğrenim hedeflerine sahip olması gerektiği değerlendirilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda Türkiye’deki temel eğitim programlarının çokkültürlü özelliği sahip olabilmesi için bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Çokkültürlülük, kapsayıcı eğitim, temel eğitim programları.

## The Traces of Multiculturalism in the Primary Education Programs in Turkey within the Context of Inclusive Education

### ABSTRACT

The study has been carried out to analyze primary education curriculums in Turkey in terms of multiculturalism in the context of inclusive education. It was determined to what extent multiculturalism and inclusive education take place in philosophy, objectives, principles and values of the programs. In addition, the distribution and themes and sub-themes related to achievements on multiculturalism were studied. The research was designed in a qualitative design in screening model. The data were acquired from primary education programs (1-8th grades) updated by MONE, Board of Education in January, 2018. Theme and sub-themes were created by using content analysis approach. It was observed the programs are based on individual, cultural differences and have a sense of unity serving common aims considering multiculturalism and inclusiveness. 63 achievements on multiculturalism have been identified out of 16 courses. By coding, 38 sub-themes were determined; cultural diversity, respect to differences and discovery of differences. Considering sub-themes, it was seen there was sensitivity towards theme of “recognition of differences”. Through encoding sub-themes, three main themes have been produced: “recognition of differences, appreciation and interaction”. In order to be inclusive, curricula must be organized in a way that focuses on interaction and has higher learning objectives.

**Keywords:** Inclusive Education, multiculturalism, primary education programs.

### Giriş

Kapsayıcılık, son otuz yıldır, toplum, siyaset ve eğitim teorileri içerisinde sıkça tartışılan konulardan birisi olmuştur. Bu kavram, özellikle toplumun uç noktalarında yaşayan bireylerin ve grupların toplum tarafından kapsanması sürecine yönelik tartışmalarda öne çıkmaktadır (Terzi, 2014). Kapsayıcılık kavramının eğitime yansımaları son yıllarda yoğun biçimde tartışılır hâle gelmiştir. Eğitimde kapsayıcılık anlayışı, çocukların ve gençlerin farklı kültürel, sosyal ve öğrenme geçmişleri göz önünde bulundurularak, hepsine eşdeğer öğrenme fırsatlarının sunulması üzerine odaklanmaktadır. Kapsayıcı eğitimin odaklandığı temel alanlar Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2009] tarafından şu şekilde belirtilmektedir:

- *Sistemin Kapsayıcılığı:* Eğitim sistemleri, okullar ve öğretmenler tarafından kültürel, sosyal ve bireysel çeşitliliğe saygı duyulması ve bu doğrultuda öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarına cevap verilmesi,
- *Eğitime Erişimin Kapsayıcılığı:* Herkes için kaliteli eğitime eşit erişim imkânı sağlanması,
- *Sosyal Kapsayıcılık:* Diğer sosyal politikalar ile sosyal aktörlerin ve paydaşların beklentilerini içeren yakın koordinasyon içinde olunması.

Çokkültürlü eğitim, yirmi birinci yüzyılın ikinci yarısında gündeme gelmiş, 1980’li yıllarda belirli bir çerçeve kazanmıştır. Çokkültürlü eğitim anlayışına yönelik bir program çalışması 1989’da Derman-Sparks ve ABC Task Force tarafından yapılmıştır. Çok kültürlü eğitim programları; ABD, Kanada, Almanya, Avustralya, İngiltere gibi çok uluslu ve çok kültürlü ülkelerde uygulanmaya başlanmıştır (Güven, 2005). Çok kültürlü eğitimde öğretim programlarının çokkültürlü yapıya uygunluğu önemli hususlardan biridir. İçerik açısından bakıldığında, öğretim programları ve okul kitaplarının yabancı olmayı dışlamayan bir yapıya sahip olması beklenmektedir (Krumm, 1995; Akt. Coşkun, 1997). Başka bir ifade ile çokkültürlü eğitim kültürel çeşitliliği destekleyen bir özelliğe sahip olmalıdır (Gay, 1994; Akt. Çoban, Karaman, Güney ve Doğan, 2010). Ders kitaplarında çeşitli gruplar hakkında daha fazla bilgi verilmesi, ırkçılıkla mücadele ve kültürel açıdan zengin bir yaklaşım gerektirmektedir. Esasen çok kültürlü eğitim ile genel anlamda; insan haklarına saygı, kültürel farklılıklara karşı hoş görü, eğitimde fırsat eşitliği, kültürel çeşitliliğin kabul gördüğü bir eğitim ortamı kastedilmektedir (Cırık, 2008).

Çokkültürlü eğitimin ileri aşaması kapsayıcı eğitimdir. Tüm bireylerin eğitime dâhil edilmesi anlayışına dayanan kapsayıcı eğitim yaklaşımının temelleri 1950’lerde atılmıştır. Bu dönemde genel olarak, ileri derecede engeli bulunan ya da özel eğitime muhtaç öğrencilerin “özel” eğitim almaları yerine “normal” eğitim süreçlerine dâhil edilmeleri benimsenmiştir. Bu anlayışla birlikte öğrencilerin,

öğretmenlerin, öğrenme ortamlarının, okul yönetimlerinin ve hatta ailelerin engelli ya da özel eğitime muhtaç öğrencilere duyarlı olacak biçimde hazırlanması gündeme gelmiştir (Aktekin, Öztürk, Tepetaş-Cengiz, Köksal ve İrez, 2017). Öte yandan eğitim anlayışında devam eden popüler eğilimler, öğretimde mükemmellik arayışı ve eğitimde demokrasi kavramı, tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunulması üzerine yoğunlaşmayı beraberinde getirmiş ve kapsayıcı eğitim önem kazanmıştır (Dreyer, 2017). Bu gelişmeler sonucunda kapsayıcı eğitimin ilk defa ortaya çıkışındaki anlamı genişlemiş, engelli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin ötesine geçmiştir. Kapsayıcı eğitim böylece, bireysel öğrenme farklılıkları, cinsiyet temelli eşitsizlikler, göçmenler, mülteciler, sığınmacılar, kültürel ve toplumsal çeşitliliklere kadar uzanan kavramsal genişliğe ulaşmıştır (Çelik, 2017). Günümüzde kapsayıcı eğitim, özel gereksinimi olsun ya da olmasın, sosyal, kültürel, eğitimsel ve yaşamsal olanaklara eşit düzeyde erişimde güçlük yaşayan bütün çocukların, akranlarıyla birlikte kişisel gelişimlerini sağlayabilecek eğitim olanaklarından eşit şekilde yararlanması ve bu konudaki engellerin ortadan kaldırılması süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Aktekin vd., 2017; Çelik, 2017; UNESCO, 2005).

Kapsayıcı eğitimin, toplumsal açıdan birleştirici işlevi bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitimin önemli bir faydası öğrencilerin akademik performansını geliştirme konusundadır. Kültürel farklılıklara sahip öğrencilere, bir arada nitelikli eğitim sağlamaya çalışan okullar, bireysel ihtiyaçlara cevap verebilmek için farklı öğretim yöntemleri geliştirmek zorunda olacaklarından, bütün öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu ilerleme beklenmektedir. Bu durum kapsayıcı eğitimin eğitimsel gerekçesi olarak gösterilmektedir PISA gibi uluslararası sınavlarında yüksek başarı gösteren ülkelerde okullar arasındaki eşitsizliğin en az düzeyde olduğu ve bireylere sosyoekonomik statülerinden bağımsız olarak eşit öğrenme ortamlarından faydalanma imkânı sağlandığı görülmektedir [Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2010]. Öte yandan kapsayıcı eğitimin, toplumdaki kaynaşma ve birlikte yaşama kültürüne hizmet etmesinin yanı sıra farklılıkları zenginlik olarak kabul etme yönündeki duyguları da ortaya çıkarma işlevi bulunmaktadır. Nitekim Salamanca Bildirisi ve Eylem Çerçevesi'nin (1994) 2. maddesinde "Kapsayıcı eğitim oryantasyonuna sahip okulların ayrımcılıkla mücadele edilmesi, herkesi hoş karşılayan ve kabul eden bir toplumun oluşturulması ve herkesin eğitim alma hakkına erişebilmesi" bakımından en etkili araç olduğu belirtilmektedir. UNESCO (2001) bu durumu, kapsayıcı eğitimin sosyal gerekçesi olarak izah etmektedir. Herkesin aynı ortam ve koşullarda eğitim aldığı kapsayıcı okullar, öğrenciler arasındaki farklılıklara karşı olumlu tutumlar geliştirmede yardımcı olmaktadır. Daha adil ve kapsayıcı bir toplum oluşumuna katkıda bulunan kapsayıcı eğitim toplumsal ayrışmaları engelleyen ve sosyal bütünleşmeye katkı yapan önemli bir işleve sahiptir.

Kapsayıcılık bir bakıma ötekini anlama ve tanıma eylemidir. Öteki olarak nitelendirilen ve dezavantajlı konuma sahip olan bütün bireyler, kapsayıcı eğitimin hedef kitesidir. Kapsayıcı eğitimin önemli bir alt boyutunu çokkültürlülük ifade etmektedir. Çokkültürlülük öğrenciler arasındaki ötekilerin kültürünü ifade eder. Farklı kültürlerin bilinmesi ve anlaşılması ancak çokkültürlü eğitim yoluyla gerçekleşebilmektedir (Shaw, 1988).

Çokkültürlü eğitimin işlevini yerine getirebilmesi için öğretmen yetiştirme programlarına, okullara, öğretmenlere ve öğrencilere yönelik bazı öneriler şunlardır (Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, vd., 2001):

- Öğretmen yetiştirme programları, etnik grupların karmaşık özellikleri, ırk, etnik yapı, dil ve sosyal sınıfın öğrenci davranışını nasıl etkilediği konusunda öğretmen adaylarına bilgi ve deneyim kazandırmalıdır.
- Okul programları; öğrencilere sosyal öğrenme konusunda fırsat tanımalı, onların kişisel yaşantısında ve çalışma hayatında sosyal, siyasal ve ekonomik unsurları tanıtıcı boyuta sahip olmalıdır.
- Okullar, akademik başarıyı arttıran ve ırklar arasındaki ilişkilerin gelişmesine yardımcı olan, bilgi, beceri ve davranışları geliştiren müfredat içi ve müfredat dışı eylemlere katılma fırsatlarını tüm öğrencilere sağlamalı, yüksek standartları karşılama konusunda herkese eşit fırsatlar tanımalıdır.

- Okullar, korku ve endişeyi azaltmak için farklı ırk, etnik, kültür ve dil gruplarından öğrenciler için sosyal olanaklar sağlamalıdır.
- Okullar, kurumsal stratejilerinde ve karar verme süreçlerinde paydaşlar ve öğrenciler için sevecen bir çevre oluşturmali ve iş birliği yapmalıdır.
- Öğretmenler, farklı ırk, etnik, kültürel ve dil gruplarından öğrencileri ile etkili bir iletişim kurabilmeleri için ihtiyaç duyacakları sosyal becerileri öğrenmelerine yardım etmelidir.
- Öğretmenler, karmaşık bilişsel ve sosyal becerileri değerlendirmek için çoklu kültüre duyarlı teknikleri kullanmalıdır.
- Öğrenciler, ırk ve etnik ilişkiler üzerinde olumsuz etkilere sahip olan klişeleşmiş önyargılar hakkında bilgi sahibi olmalıdır.
- Öğrenciler, diğer kültürel gruplar tarafından da paylaşılan adalet, eşitlik, özgürlük, barış, merhamet ve hayırseverlik gibi değerleri öğrenmelidir.

Türkiye, kadim geçmişinin bir yansıması olarak, farklı kültürleri ve etnik grupları bünyesinde barındıran, kültürel çeşitliliğe sahip ülkelerden biridir. On yıl önce yapılan bir sosyal araştırmada, Türkiye toplumunun çokkültürlü yapısı teyit edilmiştir (Konda, 2006). Öte yandan Türkiye'ye komşu ülkelerde yaşanan huzursuzluklar, iç savaşlar ve çeşitli nedenlerle çok sayıda göçmene ev sahipliği yapması Türk toplumunun çokkültürlü yapısını büsbütün genişletmiştir. Bu gelişmeler sonrasında Türkiye, yaklaşık iki milyon yabancı uyruklu çocuğu geçici koruma altına alarak, büyük bir sorumluluğun altına girmiştir. United Nations International Childrens Emergency Fund' ın (UNICEF) 2016 yılında yayınladığı bir rapora göre Türkiye'de okul çağında bulunan Suriyeli öğrencilerin sayısı bir milyondan fazladır. Buna ilaveten Irak ve Afganistan gibi ülkelerden gelen ve sayıları 200.000 civarında olduğu tahmin edilen bir başka kitle bulunmaktadır.

Toplam öğrencilere oranı %6'yı bulan göçmen öğrencilerin sayıca büyüklüğü ve bu büyük kitlenin eğitim gereksinimleri dikkate alındığında, Türkiye'nin çokkültürlü eğitim konusunda oldukça zor bir durumla karşı karşıya kaldığı söylenebilir. Nitekim Türkiye bu büyük sorunu aşabilmek için 2011 yılından itibaren önemli eğitsel düzenlemeler yapmak zorunda kalmıştır. Türkiye'nin göçmen eğitimi alanında yürüttüğü politikalar bakımından 2011 öncesi ve sonrası şeklinde iki ana dönemden söz etmek mümkündür. Bu ayırımın yapılmasında mevzuatta yapılan düzenlemeler ve kamuoyu ilgisi belirleyici olmuştur (Şimşek ve Kula, 2018). Bu kapsamda yapılan düzenlemelere bakıldığında başlangıçta kısmi ve geçici düzenlemelere daha sonra kapsamlı ve yerleşik düzenlemelere başvurulduğu görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2014 yılında yayınlan "Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Genelgesi" göçmen öğrencilerin eğitimi konusundaki önemli düzenlemelerin başında gelmektedir. Esasen buraya gelinceye kadar 2010 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan "Yabancı Uyruklu Öğrenciler Genelgesi", 2012 yılında kamplardaki göçmen öğrencilerin kendi müfredatlarına uygun eğitim almaları yönündeki karar, 2013'te yayımlanan "Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi" ve yine aynı yıl çıkarılan 6458 sayılı "Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu" önemli mevzuat düzenlemeleridir. Bu kanun kapsamında illerde kurulan Göç İdaresi Müdürlükleri de önemli bir gelişme olarak kabul edilmektedir. Ayrıca 2013 yılı Aralık ayında İstanbul'da gerçekleştirilen ve Orta ve Doğu Avrupa ile Orta Asya'dan ve diğer bölgelerden 20 ülkenin Bakanlar düzeyinde katılımıyla gerçekleştirilen Bölgesel Eğitim Konferansı, *tüm çocukların kaliteli eğitime erişiminin sağlanması* çağrısıyla sonuçlanmıştır. Kapsayıcı eğitim bağlamında önemli bir yere sahip olan bu eylem çağrısı sonrasında, 2014'te MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından "Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" başlıklı bir genelge yayınlanmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime erişim, kayıt-kabul, belge tanzimi ve diğer hususlardaki iş ve işlemlerinin yürütülmesine ilişkin hükümlerin yer aldığı bu genelge ile göçmen çocuklara sunulacak eğitim hizmetleri belirli bir standarda bağlanmış ve eğitim hakkı güvence altına alınmıştır. Ekim 2014'te yürürlüğe giren "Geçici Koruma Yönetmeliği" sayesinde göçmenlere sağlık, eğitim ve sosyal yardım hizmetlerinden yararlanma hakkı tanınmıştır. 2015 yılında hazırlanan 2015-2019 Stratejik Plan raporunda ilk defa göçmen çocukların eğitimlerine yönelik planlar ve uyum çalışmalarına yer verilmiştir.

Bu dönemde Bakanlık tarafından göçmen öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine entegrasyonu ile ilgili çeşitli faaliyetler yürütülmeye başlanmış, bu kapsamda sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için seminerler düzenlenmiştir. Mayıs 2016'da MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde "Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı" oluşturulmuş, söz konusu daire başkanlığına göç durumlarında ihtiyaç duyulan eğitim hizmetlerinin yürütülmesi görevi verilmiştir. Bakanlık tarafından Nisan 2017'de yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine yönelik bir Koordinasyon Toplantısı düzenlenmiş, yabancı uyruklu öğrencilere yönelik politikalar tartışılmıştır. 2016 yılından itibaren göçmen çocukların eğitiminde kapsayıcılık anlayışı ön plana çıkarılmış, göçmen çocuklar, Türk çocuklarının devam ettiği okullarda ve sınıflarda eğitim almaya başlamışlardır. Bugün devlet okullarında öğrenim gören göçmen öğrenciler, Türk çocuklarının sahip olduğu her türlü eğitim hizmetinden istifade edebilmekte ve yaşlıları ile birlikte eğitim alabilmektedir (Aktekin vd., 2017; Şimşir ve Dilmaç, 2018).

Millî Eğitim Bakanlığının göçmen çocukların okula uyumları konusunda çeşitli girişimleri olmuştur. Bu konudaki önemli bir gelişme Bakanlık tarafından 2015 yılında hazırlanan 2015-2019 Stratejik Plan Raporudur. Bu raporda göçmenlerin eğitim sistemine uyumları konusunda çalışmalar yapılacağı belirtilmiştir (MEB, 2015; Manisa Millî Eğitim Müdürlüğü, 2018). Bakanlık tarafından 2018 yılında yayımlanan 2023 Vizyon Belgesi'nde de kapsayıcı eğitime vurgu yapılmış, bu çerçevede kapsayıcı ve nitelikli bir eğitim hizmetinin sağlanması temel ilke olarak kabul edilmiştir (MEB, 2018, ss.41-135).

Türkiye, kapsayıcı eğitim konusunda yalnızca ulusal düzeyde değil, uluslararası düzeyde iş birliği yaparak daha etkin bir politika izlemektedir. Bu kapsamda, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations International Children's Emergency Fund/UNICEF) gibi kuruluşlar ile birlikte çalışmalar yapılmaktadır. 2017 yılında UNICEF tarafından yayımlanan "Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar" başlıklı çalışmada, MEB ve diğer ortaklarla yakın iş birliği içinde çalışmalar yürütüldüğü vurgulanmıştır. Bu raporda Türkiye'deki tüm dezavantajlı çocuklar için sistemin güçlendirilmesi, kapsayıcı eğitimin kalitesinin ve erişimin artırılması gereğine işaret edilmiştir. Yine aynı raporda, bugüne dek elde edilen ilerlemelere rağmen, hâlen herhangi bir okula devam etmeyen 380 binden fazla göçmen çocuğun bulunduğu belirtilmektedir (UNICEF, 2017).

2016 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ile AB Türkiye Delegasyonu arasında "Türkiye'deki Mülteciler için Mali Yardım Programı" (FRIT) anlaşması yapılmış ve "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi" (PICTES) adıyla bir proje başlatılmıştır. 2019 yılında tamamlanan PICTES projesi, göçmen öğrencilerin kahir ekseriyetini oluşturan Suriyeli çocukların eğitime erişimlerinin artırılması, sunulan eğitim kalitesinin yükseltilmesi, eğitim kurumları ile personelin operasyonel kapasitesinin iyileştirilmesi ve Türk eğitim sistemine entegrasyonlarını amaçlamaktadır (PICTES, 2017).

Türkiye, kapsayıcı eğitim konusundaki politikasını, bütüncül bir yaklaşımla ve paydaşların katılımıyla çözüm odaklı biçimde yürütmektedir. Bu kapsamda, 2017 yılı Aralık ayında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Başkanı, MEB Müsteşarı ve öğretmen yetiştiren fakültelerin dekanlarının katılımıyla, öğretmen yetiştirme programlarında kapsayıcı eğitim konularının gündeme alındığı bir toplantı gerçekleştirilmiştir (YÖK, 2017). Bu toplantıda Millî Eğitim Bakanlığı ile YÖK arasında kapsayıcı öğretmen yetiştirme konusunda iş birliğinin temelleri atılmış, 2018 yılında öğretmenlik lisans programlarına *Kapsayıcı Eğitim* adıyla seçmeli bir ders eklenmiştir (YÖK, 2018). Bu sayede, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde kapsayıcı eğitim konusunda yeterli kazanımları ve Türkiye'nin önemli bir sorunu hâline gelen çokkültürlü eğitim konusuna profesyonel bir çözüm bulunması hedeflenmiştir.

Yukarıda özetlenen gelişmeler, kapsayıcı eğitim bağlamında önemli bir mesafe alındığını göstermekle birlikte, bu konuda hala atılması gereken adımlar bulunmaktadır. Öncelikle Türkiye'de bulunan göçmen öğrenciler çeşitli sebeplerle uyum sorunları yaşamaktadırlar. Göç sürecinde yaşanan travmalara bağlı olarak kaygı, güvensizlik, depresyon, aşırı uyarılmışlık gibi duygu durumunu

etkileyen birçok olumsuz davranış gözlenmektedir. Bu durum göçmen çocukların eğitimlerini olumsuz etkilemekte ve akademik başarılarını düşürmektedir (Şimşir ve Dilmaç, 2018).

Türkiye'deki öğretmenlerin çokkültürlülük algılarına yönelik araştırma bulguları, farkındalık düzeylerinin genellikle olumlu olduğuna ve çokkültürlü eğitimi gerekli gördüklerine işaret etmektedir. Araştırma sonuçları aynı zamanda öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin uygulanması konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarına ve çokkültürlü eğitim ile ilgili algılarının, tüm öğrencileri içine alan kapsamlı ve değer temelli uygulamalar için yetersiz olduğuna işaret etmektedir (Akınlar, 2018; Başarır, Sarı ve Çetin, 2014). Çokkültürlü eğitimin uygun biçimde yürütülebilmesi ve öğrencilerin bu süreçten olumlu kazanımlar elde edebilmesi için öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içerisinde çokkültürlü eğitim ile ilgili bilgi, beceri ve duyarlılık geliştirecek şekilde yetiştirilmeleri önemlidir (Akınlar, 2018).

Çok kültürlü eğitim konusundaki bir diğer önemli sorun ise öğretim programlarının ve ders içeriklerinin çokkültürlü eğitime uygun olup olmaması durumudur. Zira çokkültürlü eğitimin uygulanmasında öğretmen yeterliliği ve yaklaşımı kadar, programların çokkültürlü olması da önemlidir. Çokkültürlü özelliğe sahip bir müfredatın birçok işlevi olmakla birlikte, temel hedefleri şunlardır:

- Öğrencilerin; cinsiyet, ırk, kültürel farklılık, sınıf, inanç vb. kimlikler ile biyolojik ve psikolojik farklılıklarını tanıma ve kabul etmesine yardımcı olmak.
- Öğrencilerin, genellikle alışkanlıklarının ve yaşam tarzının sebep olduğu, tek yönlü bakış açılarını geliştirerek, farklılıklara saygı duyma ve değer verme duygusunu geliştirmek.
- Öğrencilerin farklı gruplar ve yaşam tarzları hakkında bilgi sahibi olmasını sağlayarak, farklılıklara yönelik korkuyu azaltmak ve kültürel, ırksal ve sınıfsal farklılıkları hoş görü ile karşılamalarını sağlamak.
- Farklılıkların kabulünü sağlayarak, dışlanmayı azaltmak ve etnik ve dini gerilimleri ortadan kaldırmak.
- Öğrencilerin, farklı özellikteki insanlarla etkileşim kurmalarını sağlayarak, elde edecekleri yeni bakış açısıyla farklılıklara yönelik önyargı, güvensizlik ve öfke döngüsünü durdurmak ve onları olası yıkıcı davranışlardan korumak.
- Öğrencilerin, ait oldukları küçük grubun ötesinde, kendilerini daha geniş toplumun bir parçası olarak görmelerini sağlamak ve o toplumdaki diğer gruplardan bireyler ile empati ve ilişki kurmalarını sağlamak.
- Öğrencilerin, kültürel yönelimlerine ve dilbilimsel geçmişlerine uygun sosyal beceriler geliştirmelerine yardımcı olmak.
- Ortak insanlık duygusu geliştirerek, gruplararası önyargıyı azaltmak ve toplumsal barışa katkı sağlamak.

Esasen eğitim sosyokültürel bir bağlamda gerçekleşmektedir. Bu nedenle kullanılacak müfredatın, materyallerin ve öğretim uygulamaların belirli sosyal değerleri yansıtması beklenmektedir. Çok kültürlü eğitim, önceden belirlenmiş özel bir müfredat değil, eğitim ve öğretimin her aşamasındaki karar ve uygulamalara yansıyan bir perspektiftir. Bu süreçte öğretmenlerin açık ve gizli olarak hangi sosyal bilgileri aktardıkları önem kazanmaktadır (Polat ve Özkabak-Yıldız, 2018; Ramsey, 1987).

Bu araştırmanın amacı, kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de temel eğitim programlarının çokkültürlülük açısından analizidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Türkiye'deki temel eğitim programları, kapsayıcılık ve çokkültürlülük açısından nasıl bir görünüm arz etmektedir?
- 2) Türkiye'de temel eğitim programlarında çokkültürlülük ile ilgili kazanımlar derslere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

- 3) Türkiye’de temel eğitim programlarında yer alan çokkültürlülük ile ilgili kazanımların ilişkili olduğu temalar ve alt temalar nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, tarama modelinde nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel sürecin izlendiği bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma kapsamında doküman analizi yapılarak temel eğitim programlarında çok kültürlülüğün izleri aranmıştır.

### Araştırma Verilerinin Toplanması ve Süreç

Araştırmanın verileri mevcut dokümanlardan elde edilmiştir. Nitel araştırmalarda en önemli bilgi kaynaklarından biri dokümanlardır (Creswell, 2012). Bu çerçevede araştırmanın temel verileri, 2018 yılı başında MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından güncellenen temel eğitim 1-8 öğretim programlarından elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

- MEB Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi internet sayfasından (<http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>) 2018 temel eğitim programlarının edinilmesi,
- 2018 temel eğitim programlarındaki kazanımlara ulaşılması,
- Çokkültürlülük kapsamında alanyazında yer alan kavramların belirlenmesi,
- Temel eğitim programlarında çokkültürlülüğe işaret eden kazanımların araştırmacılar tarafından belirlenmesi,
- Belirlenen kazanımların çokkültürlülük ile ilgili olma derecelerinin uzman görüşlerine göre puanlanması ve puanlama sonucuna göre çok kültürlülük ile ilgili kazanımların netleştirilmesi,
- Çokkültürlülük ile ilgili kazanımların araştırmacılar tarafından kodlanması ve temaların belirlenmesi.

Yukarıdaki adımlar takip edilerek, temel eğitim programlarında yer alan çokkültürlülük ile ilgili kazanımlar tespit edilmiştir. Kazanımlar tespit edilirken alanyazında yer alan çokkültürlülük ve kapsayıcı eğitim ile ilgili kavram, tanım ve özelliklerden yararlanılmış ve temel eğitim düzeyinde yer alan 16 dersin öğretim programında çokkültürlülük ile ilgili 78 kazanım belirlenmiştir. Belirlenen kazanımların çok kültürlülükle ilgililiği 7 bilim uzmanı tarafından en ilgisizden çok ilgiliye olacak şekilde 1-3 arasında puanlanmıştır. Puanlanma için güvenilirlik katsayısı .60 olarak kabul edilmiş ve bu değere ulaşan kazanımlardan 63’ünün çokkültürlülüğü yansıttığı sonucuna varılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma bulgularının analizinde doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, birbirlerine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayacağı biçime dönüştürmedeki kolaylığı nedeniyle tercih edilmiştir. Doküman analizi, metinlerin düzenlenmesi, sınıflandırılması, karşılaştırılması ve metinlerden teorik sonuçlar çıkarılmasından oluşan bir araştırma tekniğidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Doküman analizinde, mevcut kaynaklardan elde edilen nitel verilerin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman analizi sayesinde, sözel, yazılı veya diğer materyallerin içerdiği mesajı, nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, kategorize etme, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği ortaya koyma imkânı bulunmaktadır. Doküman analizi yapılırken, metindeki kelime ve kavramların varlığı, anlamları ve ilişkileri belirlenerek analiz edilir ve metindeki saklı mesaj ortaya çıkarılmaya çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Araştırma verilerinin analizinde, belirlenen araştırma problemlerinin sırası gözetilmiştir. Bu kapsamda öncelikle kapsayıcılık ve çokkültürlülük açısından temel eğitim programlarının yaklaşımı ortaya konulmuştur. İkinci olarak temel eğitim programlarında çokkültürlülük ile ilgili kazanımların derslere göre nasıl bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Son olarak temel eğitim programlarında yer alan çokkültürlülük ile ilgili kazanımların ilişkili olduğu alt temalar ve ana temalar oluşturulmuştur. Özellikle çokkültürlülükle ilgili temaların oluşturulması sürecinde 7 araştırmacı arasında uzlaşma aranmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği çalışması kapsamında, araştırmacıların her biri tarafından ayrı ayrı yapılan kodlamalar karşılaştırılarak aralarındaki uyum aranmıştır. Nitel araştırmalardaki güvenilirlik hesaplamalarında Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül [Güvenirlik= görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı X 100] kullanılmaktadır. Bu formüle göre kodlayıcılar arasındaki uyum oranının .90 civarında olması beklenmektedir. Bu araştırmadaki verilerin kodlanması sürecinde kodlayıcılar arasındaki uyum oranı .94,1 olarak hesaplanmıştır. Uzlaşılan kodlamalara bağlı kalınarak alt temalar oluşturulmuş, daha sonra alt temalardan ana temalar üretilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda, Türkiye'deki temel eğitim programlarında çokkültürlü eğitimin izleri aranmıştır.

## Bulgular

Araştırmanın temel kaynaklarından elde edilen verilerin analizi sonucunda; kapsayıcılık ve çokkültürlülük açısından temel eğitim programlarının yaklaşımı, temel eğitim programlarında çokkültürlülük ile ilgili kazanımların derslere göre nasıl bir dağılım gösterdiği ve temel eğitim programlarında yer alan çokkültürlülük ile ilgili kazanımların ilişkili olduğu temalar ve alt temaların neler olduğu belirlenmiş ve elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

### Kapsayıcılık ve Çokkültürlülük Açısından Temel Eğitim Programlarının Yaklaşımına İlişkin Bulgular

Türkiye'deki mevcut temel eğitim programları incelendiğinde, çokkültürlülük ve kapsayıcılığın programların felsefesi, amaçları, ilkeleri, değerleri ve kazanımlarına belirli ölçüde yansıdığı görülmüştür. Temel eğitim programlarının giriş kısmında çokkültürlülük ve kapsayıcı eğitime işaret eden ifadeler yer almakta, programların bireysel ve kültürel farklılıklara dayandığı ifade edilmektedir. Örneğin sosyal bilgiler dersi öğretim programının giriş kısmında “*Kalıtımsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönlenme açısından da kendini belli eder*” (MEB, 2018h, s.7) ifadesi programın kapsayıcılığının farklılıklara dayandığını göstermektedir. Bu anlayış gereği öğrencilerin değerlendirilmesinde de kapsayıcı yaklaşımın benimsenmesi önerilmekte, böylelikle bütün öğrencilerin tek tip bir ölçme ve değerlendirmeye maruz kalmayacakları vurgulanmaktadır. Ayrıca öğretim programlarında vurgulanan “*adalet, dostluk, dürüstlük, saygı, sevgi, vatanseverlik ve yardımseverlik*” gibi kök değerler de programın kapsayıcılığına işaret etmektedir.

Dersler açısından bakıldığında, kapsayıcılık ve çokkültürlülüğün çeşitli derslerin özel amaçlar bölümünde yer aldığı görülmektedir. Örneğin müzik dersi öğretim programında “*Yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası müzik türlerini tanıyarak farklı kültürlere ait öğeleri zenginlik olarak algulamasını sağlamak*” (MEB, 2018g, s.8) ifadesi yer alırken, Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersi öğretim programında “*Oyun ve fiziki etkinlikler iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun (fair play), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirmek*” (MEB, 2018ğ, s.9) ifadelerine yer verilmektedir.

Programların uygulanması ve ders kitaplarının hazırlanmasına ilişkin açıklamaların yer aldığı bölümlerinde de çok kültürlülüğe işaret edilmektedir. Örneğin Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersi öğretim programında “*Evrensel ve toplumsal değerlere yer verilmiştir*” (MEB, 2018ğ, s. 10) ifadesi yer alırken, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında “*Din, vicdan ve düşünce özgürlüğünü zedeleyici yaklaşım, tutum ve davranışlardan uzak durulur. Bu bağlamda öğrenciler dinî duygu ve düşüncelerini açıklamaya, bilgi ve kültür sahibi oldukları dinî pratikleri yerine getirmeye zorlanmaz*” (MEB, 2018b, s.9) ifadeleri kullanılmaktadır. Ayrıca yine Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programının amaç bölümünde “*Dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden; millî, manevî ve*



ahlaki değerleri benimseyen; farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireyler yetiştirmektedir (MEB, 2018b, s.9) açıklaması yer almaktadır.

Bazı derslerin öğretim programında “*insani, millî ve manevî, evrensel değerlere yer verilmiştir; açık fikirlilik, adalet, arkadaşlık, dostluk, eşitlik, paylaşma, sevgi, aile birliğine önem verme, duyarlılık, güven, sabır, sorumluluk, saygı, özgürlük...*” (MEB, 2018g, s.10) ifadeleri kullanılarak çokkültürlülüğe işaret edilmektedir.

### Temel Eğitim Programlarında Çokkültürlülük ile İlgili Kazanımların Derslere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Temel eğitim düzeyindeki tüm derslerin öğretim programlarında yer alan kazanımlar çokkültürlülük açısından analiz edilmiştir. İçerik analizi kullanılarak yapılan inceleme sonucunda, temel eğitim programlarında çokkültürlülük ile ilgili kazanımların derslere göre dağılımı ve kazanımlar içerisindeki ağırlığına ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

*Temel Eğitim Programlarında Çokkültürlülük ile İlgili Kazanımların Derslere Göre Dağılımı*

Dersler	Çokkültürlülük ile İlgili Kazanımlar (Kazanım No)	Çok kültürlülükle ilgili kazanım sayısı	Toplam kazanım sayısı	Yüzde %
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi (4)	Y.4.1.2, Y.4.2.2, Y.4.2.7, Y.4.3.1, Y.4.3.3, Y.4.6.5	6	29	20.7
Sosyal Bilgiler (4-7)	SB.4.1.4, SB.4.1.5, SB.4.7.3, SB.4.7.4, SB.5.2.3, SB.5.2.4, SB.5.7.4, SB.6.1.2, SB.6.1.3, SB.6.1.4, SB.6.7.1, SB.7.7.3	12	131	9,1
Oyun ve Fiziki Etkinlikler (1-4)	O.1.2.2.8, O.2.2.2.8, O.2.2.2.9, O.3.2.2.9, O.3.2.2.10, O.4.2.2.7, O.4.2.2.8, O.4.2.3.2, O.4.2.3.3	9	106	8.5
Halk Kültürü (5-8)	HK.5.3.2, HK.5.3.3, HK.5.4.1, HK.7.3.1, K.7.3.2, HK.7.3.3	6	89	6.7
Hayat Bilgisi (1-3)	HB.1.1.2, HB.1.5.2, HB.1.5.4, HB.2.1.2, HB.2.5.6, HB.2.5.7, HB.3.1.7, HB.3.1.8, HB.3.5.7	9	148	6.1
Müzik (1-8)	MÜ.2.D.2, MÜ.3.D.2, MÜ.3.D.3, MÜ.4.D.3, MÜ.5.D.3, MÜ.6.D.1, MÜ.7.A.5, MÜ.7.D.2, MÜ.7.D.4	9	179	5
Beden Eğitimi ve Spor (5-8)	BE.5.1.2.6, BE.5.1.2.8, BE.5.2.3.3, BE.6.2.3.3, BE.6.2.3.4, BE.7.2.3.3	6	122	4.9
Hukuk ve Adalet	SHA.1.3.	1	21	4.8
İletişim ve Sunum Becerileri (7-8)	ISB. 3.2	1	34	3
Temel Dini Bilgiler	TDB.1.3.4	1	41	2.4
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8)	DKAB.6.5.1, DKAB.7.5.4	2	125	1.6
İngilizce (2-8)	E5.10.L1	1	374	0.3
Türkçe	-	-	488	0

Fen Bilimleri	-	-	305	0
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	39	0
Matematik	-	-	444	0
			63	2675
				2.35

Tablo 1 incelendiğinde, temel eğitim düzeyindeki 16 dersin öğretim programının 12'sinde (İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Sosyal Bilgiler, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Halk Kültürü, Hayat Bilgisi, Müzik, Beden Eğitimi ve Spor, Hukuk ve Adalet, İletişim ve Sunum Becerileri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce, Temel Dini Bilgiler) çokkültürlülük ile ilgili kazanım olduğu görülmektedir. Yine tablodaki bulgulara göre, çokkültürlülük ile ilgili kazanım bulunan 12 dersin 9'unun kültür alanına, 3'ünün ise sanat ve spor alanına yönelik dersler olduğu anlaşılmaktadır. Kültür derslerine ait öğretim programlarında çokkültürlülük ile ilgili 39, sanat ve spor alanına yönelik derslerin öğretim programında ise 24 kazanım bulunmaktadır.

Tüm derslerin toplam kazanım sayısı dikkate alındığında, temel eğitim düzeyindeki programlarda çokkültürlülük ile ilgili kazanımların oranı sadece %2,3 dolayındadır. Ayrıca dersler açısından bakıldığında, bir dersin toplam kazanım sayısına oranla çokkültürlülük ile ilgili kazanım sayısı en fazla olan ders *İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi* dersi olduğu görülmektedir. Bu dersin öğretim programındaki çokkültürlülük ile ilgili kazanımların sayısı toplam kazanımların %21'ini oluşturmaktadır. Çok kültürlülük ile ilgili kazanımların fazla olduğu diğer dersler ise Sosyal Bilgiler (%9,1), Oyun ve Fizik Etkinlikler (%8,5) ve Halk Kültürü (%6,7) dersleridir. Türkçe, Fen Bilimleri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Matematik derslerine ait öğretim programlarında ise çokkültürlülük ile ilgili hiçbir kazanım bulunmamıştır. Aşağıda İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Sosyal Bilgiler ve Oyun ve Fiziki Etkinlikler derslerine ait öğretim programında yer alan çokkültürlülük ile ilgili bazı kazanım ifadelerine yer verilmiştir:

- *Hak ve özgürlüklerin kullanılmasının birlikte yaşama kültürüne etkisini değerlendirir* (İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, 2018, Kazanım No: 4.2.7.).
- *İnsanların farklılıklarına saygı gösterir* (İnsan Hakları ve Yurttaşlık ve Demokrasi, 2018, Kazanım No: 4.3.1.).
- *Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder* (Sosyal Bilgiler, 2018, Kazanım No: 6.7.1.).
- *Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular* (Sosyal Bilgiler, 2018, Kazanım No: 7.7.3.).
- *Oyun ve fiziki etkinliklerde bireysel farklılıklara karşı duyarlılık gösterir* (Oyun ve Fiziki Etkinlikler, 2018, Kazanım No: 2.2.2.8.).

### Temel Eğitim Programlarında Yer Alan Çokkültürlülük ile İlgili Kazanımları Yansıtan Temalar ve Alt Temalara İlişkin Bulgular

Temel eğitim programlarında yer alan çokkültürlülük ile ilgili 63 kazanımın kodlanması sonucunda elde edilen alt temalar ve temalara ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

#### Temel Eğitim Programlarında Yer Alan Çokkültürlülük ile İlgili Kazanımlara İlişkin Temalar ve Alt Temalar

Görüşler/Temalar	Alt Temalar	f	%
Farklılıkları tanıma	Kültürel Çeşitliliği Tanıma (17), Kültürel Karşılaştırma (3), Kültürel Farklılıkların İşlevselliği (2), Kültürel Bağ (1), Kültürel İlişkiler (1), Birlikte Yaşama Bilinci (1), Toplumsal Değerlerin Farkındalığı (1)	7/26	41,26

Değer verme	Farklılıklara Saygı (8), Önyargıdan Uzaklaşma (2), Empati (1), Kültürlere Saygı (1), İnsan Haklarına Saygı (1), Eşitlik Bilinci (1), İnsani Sorumluluk (1), Toplumsal Yaşamda Hak ve Özgürlükler (1), Pozitif Ayrımcılık (1), Hakları Gözetme (1), Yardımlaşma ve dayanışmanın işlevi (1)	11/19	30,16
Etkileşim	İş birliği (4), Farklılıkları Keşfetme (4), Sosyal Dayanışma (2), Kültürel Etkileşim (2), İletişimde Kültürel Farklılıklara Duyarlılık (1), Adaletli Olma (1), Yardımlaşma ve Dayanışma (1), Farklılıkları Yansıtma (1), Demokratik Katılım (1), Sosyal Duyarlılık (1)	10/18	28,58
		28/63	100

Tablo 2’deki bulgular incelendiğinde, temel eğitim programlarında yer alan çokkültürlülük ile ilgili 28 farklı alt temanın olduğu görülmektedir. Tekrarlanma sıklığı bakımından en fazla tekrarlanan alt temalar kültürel çeşitliliği tanıma (17), farklılıklara saygı (8) ve iş birliği (4) alt temalarıdır. Alt temaların birbiriyle yakınlığı dikkate alınarak temalar oluşturulmuştur. Buna göre, temel eğitim düzeyindeki öğretim programlarında çokkültürlülük ile ilgili kazanımlar üç ana tema altında toplanmaktadır. Bu temalar *farklılıkları tanıma*, *değer verme* ve *etkileşim* temalarıdır. Farklılıkları tanıma teması altında 7 farklı alt tema bulunurken, değer verme teması altında 11, etkileşim teması altında ise 10 alt tema yer almaktadır. Alt temalar incelendiğinde, gerek elde edildiği kazanım sayıları ve gerekse tekrarlanma sıklığı bakımından %40 düzeyinde farklılıkları tanımaya yönelik bir hassasiyetin olduğu görülmektedir. Farklılıkları tanıma teması altında kültürel çeşitliliği tanıma, kültürel karşılaştırma, kültürel bağ ve toplumsal değerlerin farkındalığını çağrıştıran ifadeler yer almaktadır. Farklılıkları tanıma temasına ilişkin bazı kazanım ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

- *Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamadaki rolünü analiz eder* (Sosyal Bilgiler, 2018, Kazanım No: 5.2.4.).
- *Birlikte yaşama kültürünün günlük hayattaki yansımalarına örnekler verir* (İnsan Hakları ve Yurttaşlık ve Demokrasi, 2018, Kazanım No: 4.6.5.).
- *Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak, bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler* (Sosyal Bilgiler, 2018, Kazanım No: 5.2.3.).
- *Ülkemizde, farklı kültürlerden insanlarla bir arada yaşadığını fark eder* (Hayat Bilgisi, 2018, Kazanım No: 1.5.4.).
- *Students will be able to understand simple texts about festivals around the World* (İngilizce, 2018, Kazanım No: 5.10.L1).
- *Farklı kültürlere ait çocuk oyunlarını araştırır* (Beden Eğitimi, 2018, Kazanım No: 6.2.3.4.).
- *Toplumumuzu birleştiren temel değerleri fark eder* (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 2018, Kazanım No: 6.5.1.).
- *Farklı yörelere ait halk danslarını araştırır* (Beden Eğitimi, 2018, Kazanım No: 7.2.3.3.).
- *Kendisiyle akraları arasındaki benzer ve farklı yönleri ayırt eder* (Hayat Bilgisi, 2018, Kazanım No: 1.1.2.).

Değer verme teması ise çokkültürlülük ile ilgili kazanımların yaklaşık 1/3’ünü (%28,5) temsil etmektedir. Değer verme temasını oluşturan alt temalar incelendiğinde saygı, empati, farkındalık, eşitlik bilinci, hak ve sorumluluk gibi ifadeler öne çıkmaktadır. Bu tema altındaki kazanımların yüklem ifadelerine bakıldığında ise daha çok duyuşsal alanın alt basamaklarına yönelik olduğu görülmektedir. Değer verme temasına ilişkin bazı kazanım ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

- *Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular* (Sosyal Bilgiler, 2018, Kazanım No: 6.1.3.).
- *Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar* (Sosyal Bilgiler, 2018, Kazanım No: 4.1.5.).

- *Farklı kültürlerle saygı gösterir* (Sosyal Bilgiler, 2018, Kazanım No: 4.7.4.).
- *İnsanın doğuştan gelen temel ve vazgeçilmez hakları olduğunu bilir* (İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, 2018, Kazanım No: 4.1.2.).
- *İnsanların hak ve özgürlükler bakımından eşit olduğunu bilir* (İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, 2018, Kazanım No: 4.3.3.).
- *İnsan olma sorumluluğunu taşımanın yollarını açıklar* (İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, 2018, Kazanım No: 4.2.2.).
- *Yardımlaşma ve dayanışmanın sosyal ve kültürel önemini fark eder* (Halk Kültürü, 2018, Kazanım No: 7.3.2.).
- *Yardımlaşma ve dayanışma örneklerini sosyal çevresinden araştırır* (Halk Kültürü, 2018, Kazanım No: 7.3.1.).
- *Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar* (Sosyal Bilgiler, 2018, Kazanım No: 4.1.4.).

Çokkültürlülük ile ilgili olarak öne çıkan bir diğer tema etkileşim temasıdır. Etkileşim teması farklılıkları keşfetme, iş birliği, sosyal dayanışma ve kültürel etkileşim gibi konulara odaklanmaktadır. Bu kazanımların yüklem ifadelerine bakıldığında daha çok bilişsel ve duyuşsal alanın üst basamaklarına yönelik olduğu görülmektedir. Etkileşim temasına ilişkin bazı kazanım ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

- *Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır* (Sosyal Bilgiler, 2018, Kazanım No: 6.1.4.).
- *Okuldaki sosyal yardımlaşma ve dayanışmayla ilgili çalışmalara katılmaya istekli olur* (Hayat Bilgisi, 2018, Kazanım No: 3.1.7.).
- *Kültürümüze ve diğer kültürlerle ait halk danslarını yapar* (Oyun ve Fiziki Etkinlikler, 2018, Kazanım No: 4.2.3.2.).
- *Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır* (Hayat Bilgisi, 2018, Kazanım No: 3.5.7.).
- *Kültürümüze ve diğer kültürlerle ait çocuk oyunlarını oynar* (Oyun ve Fiziki Etkinlikler, 2018, Kazanım No: 4.2.3.3.).
- *Farklı türlerdeki müzikleri dinleyerek müzik beğeni ve kültürünü geliştirir* (Müzik, 2018, Kazanım No: 2.D.2.).
- *Yardımlaşma ve dayanışma ile ilgili farklı uygulama örneklerini gösterir* (Halk Kültürü, 2018, Kazanım No: 7.3.3.).
- *Kültürel farklılıkları dikkate alarak iletişim kurar* (İletişim ve Sunum Becerileri, 2018, Kazanım No: 3.2.).

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkiye’de temel eğitim düzeyindeki tüm derslerin öğretim programları incelenmiş; çokkültürlülük ve kapsayıcılığın programların felsefesi, amaçları, ilkeleri ve değerlerine ne ölçüde yansıdığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda öğretim programlarının giriş bölümleri, amaçları ve kazanımları incelenmiş ve çokkültürlülük açısından değerlendirilmiştir. Yapılan inceleme ve değerlendirme sonucunda, temel eğitim düzeyindeki öğretim programlarının bireysel ve kültürel farklılıkları belirli ölçüde dikkate alan bir anlayışa sahip olduğu görülmüştür. Öte yandan temel eğitim programlarında yer alan kök değerlerin programın kapsayıcılığının önemli göstergelerinden biri olduğu anlaşılmıştır. Esasen çokkültürlü eğitim düşüncesinin temelinde, öğrencilerin farklı etnik ve kültürel grupları ve yapıları daha yakından tanıyarak toplumsal hoşgörünün artabileceği fikri yatmaktadır (Rhoads, 1995; Akt. Özdemir ve Dil, 2013). Zira çokkültürlü eğitim ‘çeşitliliğe önem veren ve farklı toplumsal grupların yaşam biçimlerinin tanıtımını kapsayan bir eğitim’ olarak tanımlanmaktadır (Santrock, 2001; Akt. Özdemir ve Dil, 2013). Başka bir tanımda ise çokkültürlü eğitim, mevcut eğitim uygulamalarındaki eksiklikleri, başarısızlıkları ve ayrımcılıkları eleştiren ve bu suretle eğitim pratiklerini sosyal adalet ve eşitlik temelinde yapılandırmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımı olarak ifade edilmektedir (Adamou, 2003; Akt. Özdemir ve Dil, 2013). Bu anlamda

programların kapsayıcılığı, belirlenmiş olan kazanımlarının kültürel farklılıklara duyarlılığı ile ölçülmektedir.

Ancak programların kapsayıcılığı karmaşık bir konudur. Programın kapsayıcılığı bir anlamda çok kültürlü özelliği ile yakından ilişkilidir. Başka bir ifade ile programların kapsayıcı olabilmesi için çok kültürlü özelliğe sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle kapsayıcı programların kültürel ve sosyal farklılıkları yansıtıcı olması beklenmektedir. Farklılıklara saygı, kapsayıcı eğitimin temel ilkelerinden biridir. Çünkü öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, güçlü ve zayıf yanları, ilgileri, sorumluluk alma düzeyleri, istekleri, beklentileri, çalışma düzenleri, motivasyonları ve düşünme stilleri birbirinden oldukça farklıdır (Çoban, Karaman ve Doğan, 2016). Çokkültürlü eğitim, cinsiyet, sosyal sınıf, ırk ve kültür farkı olmaksızın tüm bireylerin eşit eğitim imkânına sahip olmaları gerektiğini savunur (Aydın, 2013). Bireylerin kişisel gelişimiyle ilgili olan çokkültürlülük, bireylerin yalnızca sosyal hayatını değil aynı zamanda okul hayatını da etkilemektedir. Çokkültürlü eğitim ile ilgili tanımlamalara bakıldığında, insan haklarına saygı, kültürel farklılıkları ve kültürel çeşitliliği yansıtıcı eğitim ortamları oluşturma, farklı bakış açıları geliştirme yaklaşımları ön plana çıkmaktadır (Cırık, 2008). 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Beyannameinde de çok kültürlü eğitime vurgu yapılmakta ve eğitimin, insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olması gerektiği ifade edilmektedir. ABD'nin önemli sivil toplum örgütlerinden Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon İçin Ulusal Konsey (National Council for Accreditation of Teacher Education/NCATE, 2008), öğretmenlerin çokkültürlü anlayışa duyarlı olarak yetiştirilmesine vurgu yapmakta ve farklı etnik yapı, ırk, dil, kültür, cinsiyet ve yeteneğe sahip öğrencilere saygı gösterilmesini istemektedir.

Bu çalışma kapsamında, temel eğitim düzeyindeki 16 dersin öğretim programı içerik analizine tabi tutulmuş ve 63 kazanımın çokkültürlülük ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Kazanım ifadelerinin yorumlanması sonucunda alt temalar ve ana temalar oluşturulmaya çalışılmıştır. İlköğretim programlarında yer alan çokkültürlülük ile ilgili 63 kazanımdan elde edilen alt temaların birbiri ile ilişkileri göz önünde bulundurularak, "Farklılıkları Tanıma, Değer Verme ve Etkileşim" başlıkları altında üç ana tema oluşturulmuştur. Elde edilen temalarla ilgili kavramsallaştırma, çokkültürlü eğitimle ilgili alanyazında yer alan kuramsal açıklamalar ile de örtüşmektedir. Esasen öğretim programlarında kültürel etkileşime önem verilmesi çokkültürlü eğitimin ruhuna uygun bir yaklaşımdır. Zira çokkültürlü eğitim tek taraflı ve asimilasyon anlayışına tepki olarak ortaya çıkmıştır ve değişik kültürlerin eğitim alanında saygı ile karşılanması çok kültürlü eğitimin temel felsefesini oluşturmaktadır. Öte yandan kapsayıcı ve çok kültürlü özelliğe sahip bir müfredat, sınıftaki öğrencilerin kültürlerini, geleneklerini ve deneyimlerini içermelidir. Çok kültürlü müfredatın amacı, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin kültürel sınırlarını nasıl aşacaklarını öğrenmelerine ve dengeli bir demokratik politik sistem ve yaşam tarzı için gerekli diyalog ve eylemlerde bulunmalarına yardımcı olmaktır. Çok kültürlü müfredat, öğrencilerin kültürel farklılıkları ve benzerlikleri anlamalarına yardımcı olur. Öğrenciler, çok kültürlü müfredat sayesinde, farklı etnik/kültürel grupların önemli tarihsel deneyimlerini ve temel kültürel kalıplarını öğrenme ve karşılaştıkları sosyal sorunları ve deneyimleri paylaşma imkânı bulurlar. Böylece kültürlerarası iletişim kurma ve kültürel çeşitliliğin dinamizminden yararlanma imkânı elde ederler ve bu sayede önemli sosyal beceriler kazanmış olurlar. Öte yandan kapsayıcı müfredat, göçmen öğrencilerin uyumlarını kolaylaştırdığı gibi karşılaşılabilecekleri riskleri azaltmada oldukça işlevseldir (Ereş, 2015; Stark ve Bloom, 1985).

Türkiye'de eğitim programlarının çok kültürlülük açısından nasıl bir özellik taşıdığına yönelik çalışmalar sınırlıdır (Ünlü ve Örtün, 2013). Az sayıdaki araştırmalardan birine göre 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim 1-5 öğretim programında yer alan Hayat Bilgisi programındaki toplam 292 kazanımın 26'sı (%8,9), Sosyal Bilgiler programındaki 93 kazanımın ise 16'sı (%17,2) çok kültürlü eğitimle ilişkili bulunmuştur. 1008 kazanımı olan Türkçe programındaki kazanımların 24'ü (%2,3) çok kültürlü eğitimle ilişkili bulunmuştur. Fen ve Teknoloji programı ile Matematik programındaki kazanımlardan hiçbirinin çok kültürlü eğitim ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre mevcut ilköğretim programında çok kültürlü eğitime yeterince önem verilmediği görülmektedir (Cırık, 2008).

Çok kültürlü eğitim müfredatı, sınıftaki öğrencilerin kültürlerini, geleneklerini ve deneyimlerini içermelidir. Çokkültürlü müfredatın amacı, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin kültürel sınırlarını nasıl aşacaklarını öğrenmelerine ve dengeli bir demokratik politik sistem ve yaşam tarzı için gerekli diyalog ve eylemlerde bulunmalarına yardımcı olmaktır. Çokkültürlü müfredat, öğrencilerin kültürel farklılıkları ve benzerlikleri anlamalarına yardımcı olur. Öğrenciler, çok kültürlü müfredat sayesinde, farklı etnik/kültürel grupların önemli tarihsel deneyimlerini ve temel kültürel kalıplarını öğrenme ve karşılaştıkları sosyal sorunları ve deneyimleri paylaşma imkânı bulurlar. Böylece kültürlerarası iletişim kurma ve kültürel çeşitliliğin dinamizminden yararlanma imkânı elde ederler ve bu sayede önemli sosyal beceriler kazanmış olurlar.

Esasen eğitim sosyokültürel bir bağlamda gerçekleşir ve bu süreçte kullanılan müfredat, materyaller ve uygulamalar belirli sosyal değerleri yansıtır. Bu nedenle çokkültürlü eğitim, önceden belirlenmiş özel bir müfredat değil, eğitim ve öğretimin her aşamasındaki karar ve uygulamalara yansıyan bir perspektiftir. Bu süreçte öğretmenlerin açık ve gizli olarak hangi sosyal bilgileri aktardıkları büyük önem kazanmaktadır (Ramsey, 1987; Akt. Polat ve Özkabak-Yıldız, 2018).

Her ne kadar birbiri ile ilişkisi düşünülerek hazırlanmasa da temel eğitim düzeyindeki farklı derslerde yer alan kazanımların ortak temalar altında birleştiği görülmektedir. Bu yönüyle temel eğitim programlarının çokkültürlülük ve kapsayıcılık açısından ortak amaçlara hizmet eden bütünlük anlayışına sahip olduğu söylenebilir. Türkiye’de yapılan bazı çalışmalar; okullarda çok kültürlü yapıyı destekleyen, kültürlerarası etkileşime imkân tanıyan, kültürlerin ortak olumlu yönlerine vurgu yapan yani öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırıcı eğitim programlarına ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir (Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016; Sakız, 2016; Topsakal, Merey ve Keçe, 2013). Bu nedenle tüm öğretim kademelerdeki programların tasarımında kapsayıcı eğitim anlayışının hâkim olması gerekmektedir. Eğitimin bütünsel bir süreç olduğu düşünüldüğünde, çok kültürlülüğün tüm programlara yansıtılması ve özellikle alt kademelerdeki programlarda daha fazla yer alması uygun olacaktır.

Bu çalışma kapsamında, Türkiye’de temel eğitim düzeyindeki programlar incelenecek çokkültürlülük açısından durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Benzer çalışmaların okul öncesi düzeyindeki programlar ve ortaöğretim programları için de yapılması yararlı olacaktır. Öte yandan öğretim programları tasarlanırken kapsayıcı ve çokkültürlülük boyutu dikkate alınmalı ve bütüncül bir anlayış benimsenmelidir. Bu araştırma sonucunda, temel eğitim düzeyindeki öğretim programlarının kapsayıcı eğitim bağlamında farklılıkları tanıma, değer verme ve etkileşime yönelik temalar içerdiği görülmüştür. Ancak her üç temaya ilişkin alt temaların düşük düzey öğrenim hedeflerini içerdiği anlaşılmıştır. Öğretim programlarının kapsayıcı olabilmesi için özellikle etkileşime ağırlık verecek şekilde düzenlenmesi ve daha üst düzey öğrenim hedeflerine sahip olması gerekmektedir.

Öte yandan kapsayıcı eğitimin önemli bir boyutunu oluşturan öğretmen uygulamalarının ise ayrıca ele alınması ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda geliştirilmesi gerekmektedir. Bu konuda öğretmen eğitimi programlarında kapsayıcılık konusuna daha fazla yer verilmeli, öğretmen adaylarının kapsayıcılık konusundaki tutumlarında iyileşme sağlanmalıdır. Özellikle Eğitim Fakültelerinin programlarında kapsayıcılığa daha fazla yer verilmesi, öğretmen yaklaşımlarının iyileştirilmesine olumlu katkı sağlayacaktır. Esasen 2018 yılında yenilenen öğretmen eğitimi programlarında Kapsayıcı Eğitim adı altında seçmeli bir derse yer verilmiştir. Bu durum kapsayıcılık açısından önemli bir adım olarak görülebilir. Ancak bu dersin seçmeli olması yerine tüm öğretmen adaylarının alacağı zorunlu dersler kapsamında düşünülmesi ve okutulması yararlı olacaktır. Böylece öğretmen adayları hizmet öncesinde çokkültürlülük konusunda bilgi, beceri ve deneyim kazanma imkânı bulacaklardır. Bu hususta ayrıca mevcut öğretmenlerin, belirli bir program dâhilinde, kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitim almaları faydalı olabilir.

Çokkültürlü eğitim sürecinde paydaşların katkısı önemlidir. Bu nedenle eğitim süreçlerine paydaşların da belli ölçüde katılabileceği bir anlayış geliştirilmelidir. Türkiye’deki kültürel çeşitlilik ve göçmen öğrencilerin artışı, çokkültürlülük konusunu daha popüler hale getirmekte, çokkültürlü eğitim uygulamaları için elverişli bir ortam sunmaktadır. Çokkültürlü ve kapsayıcı eğitim

uygulamaları gerek eşitlik gerekse toplumsal bütünleşmeye önemli katkı sağlayabilir. Son olarak, eğitim faaliyetinin insandan insana ve insanca bir eylem olduğu unutulmamalı, eğitim sürecinde insani bir anlayış benimsenmelidir. Zira insani anlayışın temelini kapsayıcılık oluşturmaktadır. Bu anlayış, bütün öğrencileri ayırım yapmaksızın değerli görmeyi ve onlara insanca davranmayı gerektirir. Öğretmenlerimizin bu anlayışı benimsemesi, kapsayıcılık açısından hayati öneme sahiptir.

## Kaynaklar

- Adamou, T. M. (2003). Multicultural education and democratic enhancement. *Paper presented in the Annual Meeting of the American Political Science Association*. August 28-31, Philadelphia.
- Ağır, Ö. ve Sezik, M. (2015). Suriye'den Türkiye'ye yaşanan göç dalgasından kaynaklanan güvenlik sorunları. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 95-124.
- Akınlr, A. (2018). *Türkiye'de azınlık ve devlet liselerinde çokkültürlü eğitim anlayışının araştırılması: Çoklu durum çalışması*. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktekin, S., Öztürk, M., Tepetaş-Cengiz, Ş. G., Köksal, H. ve İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Apak, H. (2014). Suriyeli göçmenlerin kente uyumları: Mardin örneği. *Mukaddime Dergisi*, 5(2), 55-73.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de Çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Banks, J. A. ve Banks, C. A. M. (Ed.). (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. USA: John Wiley & Sons.
- Banks, J.A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W.D., Irvine, J.J., Nieto, S., Schofield, J. W. and Stephan, W. G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. 27 Aralık 2018 tarihinde <http://www.educ.washington.edu/coetestwebsite/pdf/DiversityUnity.pdf> adresinden alınmıştır.
- Başarıır, F., Sarı, M., ve Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4 (2), 91-110.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27- 40.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Coşkun, H. (1997). *Kültürlerarası eğitim: Türkiye ve Almanya örneği*. Ankara: Tasarım&Baskı: OFSET FOTOMAT.
- Cresswell, J. W. (2012). *Educational research*. Boston: Pearson Education.
- Çelik, R. (2017). Adalet, Kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi*, 9(2), 17-29.
- Çoban, A. E., Karaman, N. Güney ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Damgacı, F. ve Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları, *Electronic Journal Of Social Sciences*, 12(45), 325-341.



- Dreyer, L. M. (2017). Inclusive education. L. Ramathan, L. Le. Grange ve P. Higgs (Ed.). *Education Studies for initial teacher development* içinde (ss.383-400). Lansdowne: Juta & Co.(PTY) LTD.
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 17-30.
- Ergin, H. (2016). Turkish university students' perceptions towards their Syrian classmates. *Eğitim ve Bilim*, 41(184), 399-415.
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. [Online] 13 Kasım 2006, URL <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm>
- Gülbahar, Y. ve Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 42(2), 93-111.
- Güven, E. D. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. *Pivolka* 4(17), 6- 8.
- Koçak, Y. ve Terzi, E. (2012). Türkiye’de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(3), 163-184.
- Konda (2006). *Biz kimiz? Toplumsal yapı araştırması*. Konda Araştırma ve Danışmanlık. <http://konda.com.tr/tr/rapor/biz-kimiz-toplumsal-yapi-arastirmasi> internet adresinden 14.11.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Krumm, H.- J. (1995). *Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation*, in: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 3. Auflage, Francke Verlag, Tübingen und Basel.
- Manisa Millî Eğitim Müdürlüğü. (2018). “Kapsayıcı eğitim öğretmen eğitimi modülü geliştirilmesi” seminerleri devam ediyor. <http://manisa.meb.gov.tr/www/quotkapsayici-egitim-ogretmen-egitimi-modulu-gelistirilmes-i-seminerleri-devam-ediyor/icerik/5607> adresinden 16.11.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Yabancılaraya yönelik eğitim-öğretim hizmetleri*. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr\\_1/yabyonegiogr\\_1.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html) internet adresinden 12.11.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). MEB stratejik plan (2015-2019). [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_09/20035209\\_meb\\_20152019\\_stratejik\\_plan\\_hazirlik\\_programi.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/20035209_meb_20152019_stratejik_plan_hazirlik_programi.pdf) 16.11.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*. [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) internet adresinden 06.11.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Beden eğitimi dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018c). *Halk kültürü dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018ç). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018d). *İletişim ve sunum becerileri dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018e). *İngilizce dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018f). *İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018g). *Müzik dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018ğ). *Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018h). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miles, M. B. and Huberman, A. B. (1994). *Qualitative data analysis (2nd Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). PISA 2009 results: What students know and can do – Student performance in reading, mathematics and science (Volume I). Paris: OECD Publishing.
- Özdemir, M., Dil, K. (2013). Teachers' Attitudes toward Multicultural Education: Case of Çankırı Province. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46 (2), 215-232.
- Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A. and Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4, 34-42.
- Promoting Integration of Syrian Children to Turkish Education System. (Ekim, 2017). *Proje Hakkında, amacı ve çıktıları*. Erişim adresi: <https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Home/ProjeninAmaci>.
- Polat, Ö ve Özkabak-Yıldız, T. (2018). 5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı'nın Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyine Etkisinin İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14 (4), 389-403.
- Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions (2008). *National Council for Accreditation of Teacher Education/NCATE*, Website: [www.ncate.org](http://www.ncate.org).
- Ramsey, P. G. (1987). *Teaching and learning in a diverse world-multicultural education for young children*. New York: Teachers College Pres.
- Rhoads, R. A. (1995). Multiculturalism and the community college: a case study of an immigrant education program. *Symposium on Organizational Frameworks and Strategies for Multicultural Campuses. Annual Meeting of the American Educational Researchers Associations*, San Francisco, CA.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3, 65-81.

- Santrock, J. W. (2001). *Educational Psychology*. New York: McGraw Hill.
- Shaw, B. (1988). The incoherence of multicultural education. *British Journal of Educational Studies*, 36 (3), 250-259.
- Stark, O. and Bloom, D. E. (1985). The new economics of labor migration. *American Economic Review*, 75, 173-178.
- Şimşek, H., Kula, S. S. (2018). Türkiye'nin göçmen politikasında ihmal edilen boyut: eğitsel uyum programı, *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 5-21.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 2018; 17(2), 1116-1134.
- Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education*, 44 (4), 479-493.
- Topsakal, C., Merey, Z. ve Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6, 539-554.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). *Guidelines for inclusion. ensuring access to education for all*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the international conference on education*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2001). *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms*. Paris: UNESCO.
- United Nations International Children's Emergency Found. (2017). *Türkiye'deki Suriyeli çocuklar*. [http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Children%20of%20Syria\\_01.2007\\_TR.pdf](http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Children%20of%20Syria_01.2007_TR.pdf) internet adresinden 07.11.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Ünlü, İ., ve Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK). (2017). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/AA\\_Sunus\\_+Onsoz\\_Uygulama\\_Yonergesi.pdf](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/AA_Sunus_+Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf) adresinden 05.11.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK). (2018). *Almanca öğretmenliği lisans programı*. [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Almanca\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Almanca_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf) adresinden 12.11.2018 tarihinde erişilmiştir.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Today, inclusive education is defined as a process enabling all children have equal access to education opportunities. Those opportunities provide their personal development in accordance with their needs and goals, and eliminate the obstacles in this regard (UNESCO, 2005, p. 13; Aktekin et al., 2017, p. 15; Çelik, 2017, p. 17).

Multiculturalism, an important sub-dimension of inclusive education, refers to the culture of others among students. Familiarity and understanding of different cultures can only be achieved through multicultural education (Shaw, 1988, p. 254). Multicultural education is an educational process in which all students benefit equally from education, regardless of their differences in religion, language, race, gender, age, social class, economic level (Banks, 2010, p. 3).

There are still steps to be taken although considerable progress has been made. Immigrant students in Turkey have difficulties in adaptation for various reasons. Due to the traumas experienced during the migration process; many negative behaviors, such as anxiety, insecurity, depression, hypersensitivity, are observed. Another important problem is whether the curricula and course contents are suitable for multicultural education. In the implementation, it is also important programs to be multicultural as well as teacher competence and approach.

The main objective of this research is the analysis of the primary education programs in Turkey in the context of inclusive education in terms of multiculturalism. Here are the questions:

1. What is the approach of Primary Education Programs in Turkey in terms of inclusiveness and multiculturalism?
2. How are the achievements related to multiculturalism distributed considering the courses in Primary Education Programs in Turkey?
3. What are the themes and sub-themes to be associated with the objectives of multiculturalism in Primary Education Programs in Turkey?

### **Method**

The research was designed as a qualitative research in the screening model. The basic data of the study were obtained from primary education programs (1-8th grades) updated by MONE at the beginning of 2018. The followings were practiced in data collection process:

- Acquiring the primary education programs and achievements in 2018 academic year,
- Identification of the concepts in the literature in the scope of multiculturalism,
- Determining, scoring and clarifying the achievements about multiculturalism in the programs,
- Encoding the achievements.

By following steps above, achievements were determined. The multicultural relevance of them was scored from 1 to 3 (from irrelevant to relevant) by the researchers. The reliability coefficient was accepted as .60 and 63 of these achievements reflect multiculturalism.

Content analysis technique was used in the analysis. The qualitative data were processed in four stages: processing of the data, coding, arranging codes and themes, identifying and interpreting the findings. The approach of the programs, in terms of inclusiveness and multiculturalism, is presented. Afterwards, the distribution of achievements in each course was determined. Finally, sub-themes and themes were created. In the process of creating themes, a consensus was essential among 7 researchers. As a result of content analysis, it was seen that there is multiculturalism in primary education programs.

## **Findings**

As a result of the analysis of the data, distribution of achievements on multiculturalism was determined for each course. In addition, the themes and sub-themes related to the achievements were identified. Considering the current primary education programs, multiculturalism and inclusiveness are available in the philosophy, objectives, principles, values and objectives of programs to a certain extent. In the introduction parts of programs, there are expressions pointing to multiculturalism and inclusive education. It is also stated that the programs are based on individual and cultural differences. In addition, it is seen that inclusiveness and multiculturalism take place in the special objectives of various courses.

It is found out that there are achievements about multiculturalism in 12 of the 16 curriculums (Human Rights, Citizenship and Democracy, Social Studies, Play and Physical Activities, Folk Culture, Social Studies, Music, Physical Education and Sports, Law and Justice, Communication and Presentation Skills, Education of Religion and Ethics, English, Basic Religious Information).

Considering the whole achievements of all courses, the rate of multiculturalism in the programs is only around 2.3%. Moreover, in terms of lessons, the course with the highest number of achievements about multiculturalism is Human Rights, Citizenship and Democracy. In Turkish, Science, Revolution History and Kemalism and Mathematics courses, no achievements were available.

63 achievements were grouped under 28 different sub-themes and three themes. These themes are the themes of recognition, appreciation and interaction. The sub-themes of “recognition of differences” are cultural diversity, cultural comparison and cultural differences. The sub-themes of “appreciation” theme are respect, empathy, awareness, equality awareness, rights and responsibility. The “interaction” theme includes discovering differences, cooperation, social solidarity and cultural interaction as sub-themes.

## **Conclusion and Recommendations**

The primary education programs in Turkey were examined and identified in terms of multiculturalism. As a result of the analysis, it was found out that the programs include themes as recognition, appreciation and interaction in the context of inclusive education. However, it was concluded that the sub-themes related to all three themes included low level learning objectives. In order to be inclusive, curricula must focus on interaction and have higher learning objectives.

Although it is not prepared with respect to each other, the achievements in the different courses are under common themes. In this respect, it can be said that programs have an understanding of integrity in terms of multiculturalism and inclusiveness. It will be useful to conduct similar studies for pre-primary and secondary education programs. While designing the curriculum, the comprehensive and multicultural dimension should be considered and a holistic approach should be adopted.

Stakeholders are important in the multicultural education process. For this reason, an approach should be developed involving the participation of stakeholders to a certain extent. The growth of cultural diversity and immigrant students in Turkey makes multiculturalism more popular. It also provides a convenient environment for multicultural education practices.

Finally, it should be kept in mind that the educational activity is an act involving human beings. Inclusiveness is the basis of humanistic perception. This understanding requires involving students without discrimination. Therefore multicultural and inclusive education practices can make a significant contribution to integration.

## Şirket Değerlemesine Kuramsal Açıdan Genel Bir Bakış

Mustafa GÖZEN  
Enerji Piyasası Düzenleme Kurumu, Ankara  
mgozen@gmail.com  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5195-757X>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.573125

Geliş Tarihi: 31.05.2019

Revize Tarihi: 11.11.2019

Kabul Tarihi: 13.11.2019

### Atıf Bilgisi

Gözen, M. (2019). Şirket değerlemesine kuramsal açıdan genel bir bakış. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 198-219.

### ÖZ

Şirket değerlemesi finans yazınında 1980'li yıllardan itibaren gündeme gelen bir konu olmuştur. Günümüzde sermayenin serbest dolaşımı, varlık veya hisse senedi alım ve satımı, şirket bölünme ve birleşmeleri değerlendirme işini gündeme getirmektedir. Bunun yanında, rekabet ortamında şirket değerinin artırılmasına ilişkin alternatiflerin belirlenmesi ve şirket değerinin stratejik yönetimi de önem kazanmıştır. Bu doğrultuda, finans disiplini konuya şirket hissedarları bakımından şirket değerinin tespiti ve şirket değerinin yönetilmesi olarak bakılmaktadır. Literatürde birçok değer türünden ve değerlendirme yönteminden bahsedilmektedir. Şirket değerlemesinde kullanılacak yöntemin belirlenmesinde, değerlemede güdülen amacın ve ilgili şirketin yapısı ve içinde bulunduğu durumun dikkate alınması gerekmektedir. Şirket değerlemesinde kullanılan yöntemler teorik açıdan güçlü olup uygulamada karşılaşılan temel problem her yöntemin gerektirdiği girdi parametrelerinin uygun bir şekilde belirlenmesidir. İncelenen şirket değerlendirme yöntemlerinde, yöntem için gerekli tüm girdilerin değerinin bilindiği varsayılmıştır. Günümüzde şirketler çok sayıda değişkenin etkileşim halinde olduğu bir ortamda faaliyette bulunmaktadır. Bu nedenle, belirsizliğin yüksek olduğu bir ortamda söz konusu girdilerin değerinin belirlenmesi kolay olmayacaktır. Bu tür ortamda, şirket değerlemesinde belirsizliği dikkate alan analizler kullanılabilir. Bu şekilde, şirket değerine ilişkin bir değerler kümesi elde edilebilir ve şirket ile ilgilenen taraflara verecekleri karara baz oluşturacak bilgi sağlanmış olur. Ancak bu analizler ile hesaplanacak şirket değerinin şirket ile ilgili taraflara belirsizlik altında bir fikir vereceği dikkate alınmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Değer, değerlendirme, değerlendirme yöntemleri, şirket değerlendirme.

## An Overview of Corporate Valuation from the Theoretical Perspective

### ABSTRACT

Corporate valuation has been an issue in the finance literature since the 1980s. Today, the free movement of capital, the purchase and sale of assets or shares, the divisions and mergers of companies have brought the valuation work to the agenda. In addition, the determination of alternatives for increasing the value of a company in a competitive environment and the strategic management of corporate value have gained importance. In this respect, the discipline of finance considers the issue as the determination of corporate value from the perspective of company shareholders and the management of corporate value. Many types of values and valuation methods are mentioned in the literature. In determining the method to be used in the corporate valuation, the purpose of the valuation and the structure and situation of the relevant company should be taken into consideration. The methods used in corporate valuation are theoretically strong and the main problem encountered in practice is the proper determination of the input parameters required by each method. In the corporate valuation methods examined, it is assumed that the value of all inputs required for the method are known. Today, companies operate in an environment where many variables interact. Therefore, in an uncertain environment, it will not be easy to determine the value of these inputs. In such an environment, analyzes that consider uncertainty in corporate valuation may be used. In this way, a set of values can be obtained for the corporate value and information is provided to the stakeholders as a basis for their decision. However, it should be taken into consideration that the corporate value to be calculated with these analyzes will give stakeholders an idea under uncertainty.

**Keywords:** Value, valuation, valuation methods, corporate valuation.

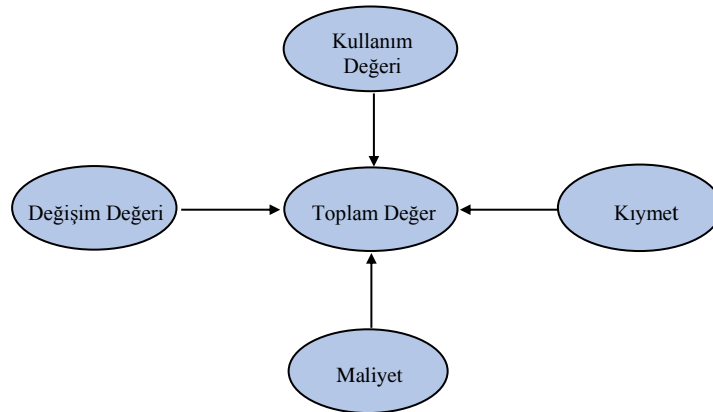
## Giriş

İşletmelerde şirket değerlemesi, 1980 yılı başından itibaren artan bir şekilde uygulanmaya başlamıştır. Günümüzde küreselleşen ekonomik ortamda, yatırımcılar sermayelerini en fazla getiriye sağlayacak şekilde bir yerden başka bir yere kolay ve hızlı bir şekilde transfer edebilmektedirler. Bu çerçevede, şirketlerdeki hisse senedi satımı ile şirket bölünme ve birleşmelerinde değerlendirme işi gündeme gelmektedir (Ercan, Öztürk ve Demirgüneş, 2003). Rekabetin giderek arttığı ortamda, şirket yönetiminin şirket değerini maksimum kılması ve bu amaçla uygun yönetim yaklaşımı geliştirmesi kaçınılmaz görülmektedir. Günümüzde şirketlere değer biçilmesinin yanında, şirket değerinin artırılması yollarının tespiti ve şirket değerinin stratejik yönetimi de önem kazanmakta ve benimsenmektedir (Ercan vd., 2003). Finans disiplini değerlendirme kavramını zaman boyutunda bugün yerine gelecek açısından ele almaktadır. Hatta finans disiplini konuya şirket hissedarları bakımından şirket değerinin tespiti ve şirket değerinin yönetilmesi olarak bakmaktadır (Ercan ve Ban, 2005). Bu bakış açısından, şirketin amacının şirket değerinin hissedarlar açısından maksimum kılınması olduğu söylenmektedir. Finans disiplinine göre bir şirketin değerlemesi, söz konusu şirketin ya varlıklar bazında ya da geliri bazında değerlemesidir (Bilir ve Kulalı, 2014; Cesur, Tekindağ ve Ergün, 1999). Ancak şirket değerlendirme işinde genel kabul gören, tek bir hesaplama yöntemi bulunmamaktadır. Birden fazla yöntem ile bulunan sonuçlar karşılaştırma yapmak için kullanılmaktadır. Bu bakımdan, farklı yöntemler ile elde edilen değerlendirme sonuçları ile şirket değeri hakkında bir fikir edinilebilir.

Bu çalışmanın amacı, şirket değerlemesinin kuramsal açıdan genel bir bakış açısı ile incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda; ikinci bölümde değer öznel ve nesnel boyutları incelenmiş, üçüncü bölümde değer türlerine değinilmiş, dördüncü bölümde şirket değerlemesinin nedenleri ve stratejik önemi tartışılmış, beşinci bölümde değerlendirme yaklaşımları ve şirket değerlendirme yöntemleri açıklanmış, altıncı bölümde ele alınan konu hakkında değerlendirme yapılmış ve konu farklı boyutlarıyla tartışılmıştır. Yedinci ve son bölümde varılan sonuçlara yer verilmiştir.

## Değerin Boyutları

Değerlemede değerlemeye konu şey ve değerlemeyi kimin yapacağı önemli olmaktadır. Bu özellik, değer öznel ve nesnel olmak üzere iki boyutuna işaret etmektedir. Öznel değer, birey ve taleplerine bağlı olarak şekillenen değer, nesnel değer ise mal ve hizmetlerin maliyet ve faydaları ile orantılı olarak belirlenen değeri ifade etmektedir (Cesur, 1993). Değer birçok faktörün etkisi altında oluşmaktadır. Buradan hareketle, toplam değer ve bileşenleri Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Toplam Değer ve Bileşenleri

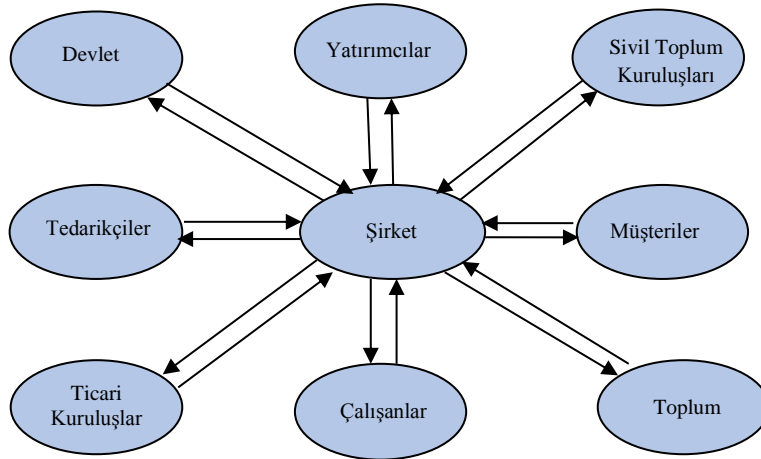
Değer kavramının iki boyutu bulunmaktadır: Kullanım değeri ve değişim değeri (Yazıcı, 1997). Kullanım değeri bir malın yararlılığına karşılık gelmektedir. Değişim değeri ise bir malın başka bir malı satın alma gücünün bir ölçüsü olmaktadır. Buna göre; herhangi bir nesnenin sağladığı toplam fayda kullanım değerine, herhangi bir nesnenin başka birine verildiğinde karşılığında alınabilecek nesne miktarı ise değişim değerine karşılık gelmektedir. Değişim değerinde karşılık olarak alınan şey

para ise verilen nesnenin fiyatı, o nesnenin değeri olmaktadır. Aksi belirtilmedikçe, değer kelimesinden genellikle değişim değeri anlaşılmaktadır.

### Değerin Öznel Boyutu

Değerin öznel boyutuna göre değer, birey ve isteklerine göre belirlenmektedir. Bu bakış açısına göre, malların objektif ve ölçülebilir değerleri yoktur. Herhangi bir varlık; cazibesi, kalitesi, biçimi, ağırlığı veya rengine göre değerlendirilebilir ve bu değer zaman içinde değişen bir özelliğe sahiptir (Yazıcı, 1997). Bu nedenle, değer bireylerin mallarda buldukları tatmine ve bakış açısına göre değişen göreceli bir kavram olmaktadır. Dolayısıyla, aynı mala atfedilen değer bireylere göre değişen bir kavram olmaktadır (Kuçuradi, 1998). Bununla beraber, öznel değer anlayışında faydanın ölçülebilir olduğu varsayılmıştır. Şirkete ilgisi olan gruplar dâhil olmak üzere, değerlemeyi kimin yaptığı değeri doğrudan etkileyen bir unsur olmaktadır. Şirket ile yakın ilişki içinde olan şirket hissedar ve yöneticileri şirket hakkında ayrıntılı bilgiye sahip olmaktadır. Dolayısıyla, şirket hissedar ve yöneticileri şirketin geleceğini, geleceğe yönelik politika ve stratejilerini kendileri belirledikleri için şirkete biçecekleri değer, şirket dışı gruplara göre farklı ve gerçeğe daha yakın olması beklenir.

Her türlü değerlemede; bakış açısı belirleyici olmaktadır. Bir şirketin başka bir şirket açısından değeri, söz konusu şirketin bakış açısına göre farklı olabilmektedir. Objektif ölçütlere dayalı bir değer ölçümü yoktur ve farklı bakış açılarından farklı değerlere ulaşılabilir (Kuçuradi, 1998). Bu çerçevede, şirket değeri ile şirket hissedarlarının elindeki hisse senetlerinin değerini de birbirinden ayırmak gerekmektedir. Şirket hissedarları açısından önem arz eden hisse senedi değeri, şirket değeri ile üst üste örtüşen değer olarak aynı anlamda ele alınmamalıdır (Ward ve Grundy, 1996). Şekil 2’de ayrıntılı olarak gösterildiği üzere; bir şirketin dış dünya açısından, başka bir anlatımla mevcut hissedarları ve/veya potansiyel hissedarları açısından değeri, şirket yönetimi açısından biçilecek şirket değerinden farklıdır (Donaldson ve Preston, 1995). Şirket yönetimi, şirketin hissedarlarına göre daha fazla miktarda ve sağlıklı bilgiye sahiptir. Bu nedenle, şirket yönetiminin biçeceği şirket değeri daha gerçekçi bir değer olacaktır.



Şekil 2. Şirket ile Dış Çevresi Arasındaki Farklı Çıkar Grupları Modeli (Kaynak: Donaldson, T. and Preston, L. E. (1995). The stakeholder theory of the corporation: Concepts, evidence, and implications. *Academy of Management Review*, 20(1), 69-70).

Hisse senedi değeri, şirket yönetiminin sermaye piyasasının beklediği karlılığı tutturmaya yöneliktir. Bu değer türü, şirketin hâlihazırda sermaye piyasasındaki değeri olup mevcut hissedar ve potansiyel yatırımcılara bağlı bir değerdir. Şirket değeri, şirket yönetiminin bilgisi dâhilindeki şirketin strateji ve geleceğe yönelik yatırım programı bilgilerinin bir fonksiyonu olmaktadır (Donaldson ve Preston, 1995). Şirket yönetimi bu değer şirketin piyasa değerine yansımaya çaba gösterir. Şirket dışı yatırımcılar, potansiyel yatırımcılar, devlet, işçi sendikaları gibi çıkar grupları şirket ile ilgili olarak sadece bilanço, gelir tablosu ve nakit akımı tablosu gibi temel finansal tablolara



ulaşabilmektedir. Bu finansal tablolara dayalı olarak yapacakları değerlendirme bu tablolardaki bilgi ile sınırlı olmaktadır. Şirket içi ve dışı çevre, şirket hakkında aynı miktar ve kalitede bilgiye sahip olmadığından aynı değere ulaşmaları beklenemez. Bu nedenle; şirket hissedarları, şirket yönetimi, kredi verenler ve şirket çalışanları açısından farklı şirket değerlerine ulaşılır.

### Değerin Nesnel Boyutu

Bir mala biçilen değer, her zaman aynı olmayıp içinde bulunulan zaman ve duruma, hatta bakış açısına göre değişmektedir (Akarsu, 1998; Bolay, 1996; Cevizci, 1999; Mülayim, 1994). Değerin bu niteliğinin, hem değer biçen hem de yapılmış olan değer biçme sonucunu inceleyen kişi tarafından dikkate alınması gerekmektedir (Mülayim, 1994). Diğer taraftan, Mülayim (1994)'e göre değer biçmenin amacı bilinmeden bir mala veya varlığa değer biçilmesimümkün değildir ve değerlendirme sonuçları, o değer biçmede güdülen amaç bilinmeden doğru olarak yorumlanamaz. Bu bakımdan değer biçmenin amacının bilinmesi gereklilik arz etmektedir. Amaçtaki farklılaşmaya bağlı olarak farklı değer kümesine ulaşılır. Bu şekilde hesaplanacak değerlerin her birini doğru olarak kabul etmek gerekir. Zira amaca bağlı olarak her bir değerlemede farklı varsayım ve ekonomik boyut ele alınmıştır. Şirketin içinde bulunduğu durum değerlendirilmede belirleyici olmaktadır. Şirketin tasfiye veya dağılma halinde olması ile yüksek büyüme hızına veya pazar payına sahip olduğu durumlarda uygulanacak değerlendirme yöntemi de aynı olmayacaktır (Cornell, 1993). Faaliyeti sona erdirilmesi veya varlıkları satılması düşünülen bir şirket ile aynı şirketin varlıkları ile birlikte üçüncü bir kişiye devredilmesi durumunda farklı değerlendirme yöntemleri kullanılacaktır. Cornell (1993)'e göre şirketin yapısı, değerlemede kullanılacak en uygun yöntemin seçiminde belirleyici faktörlerden biri olmaktadır. Üretim, toptancılık, perakendecilik, dağıtım gibi faaliyet ile iştigal eden şirketlerin gerek varlık gerekse geliri birlikte ele alan yöntemler ile değerlemesi yapılmalıdır (Yazıcı, 1997). Bu tür şirketler ile ilgilenen potansiyel yatırımcılar hem varlıklar hem de şirketin gelir yaratma gücü ile ilgilenebilir. Değerlemeye konu şirket hizmet sektöründe faaliyette bulunuyorsa, şirketin varlıktan ziyade gelir yaratma gücünü dikkate alan yöntemler ile değerlemesi yapılmalıdır.

Şirket değerlemesinin amacı; şirketin uygun ve makul piyasa değerinin belirlenmesidir (Yazıcı, 1997). Bu nitelikte bir piyasa değeri ise, piyasada varlıkların değeri konusunda tam bilgiye sahip istekli alıcı ve satıcıların herhangi bir zorlama olmadan, söz konusu varlık için piyasada takdir ettikleri alım ve satım değerine karşılık gelir (Cornell, 1993; Yazıcı, 1997; Ertuğrul, 2008). Güdülen amaca göre şirket değerlemesi üç ana başlık altında toplanabilir. Bunlar; şirket faaliyetlerinin değerlendirilmesi, şirketin önündeki fırsatların değerlendirilmesi ve şirket sahipleri açısından değerlendirilmedir (Cornell, 1993). Söz konusu değerlemeye ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

- *Şirket faaliyetlerinin değerlendirilmesi*: İşletmelerde en temel ve yaygın değerlendirme şekli, şirket faaliyet veya varlıklarının yerinde değerlendirilmesidir. Şirketlerin çeşitli nedenlerle tamamı veya bir kısmının değerlendirilmesine ihtiyaç duyulabilir. Bu tür değerlendirme için nakit akımı yöntemi amaca hizmet eden bir yöntem olmaktadır (Piper ve Fruhan, 1981).

- *Şirketin önündeki fırsatların değerlendirilmesi*: Şirketlerin gelecekte tercih etmek durumunda kalabileceği seçeneklerin değerlendirilmesi de ayrı bir değerlendirme işi olmaktadır. Bu tür değerlendirilmede opsiyon fiyatlandırma teorisinin kullanılması uygun olmaktadır.

- *Şirketin hissedarları açısından değerlendirilmesi*: Bir şirketin ortak girişim şirketi olması veya bir projenin stratejik işbirliği ve/veya proje finansmanı ile çok ortaklı olarak gerçekleştirilmesi durumunda, şirket ortaklığı bir veya birden fazla gerçek kişi ve/veya tüzel kişi arasında paylaşılmaktadır. Bu tür şirketlerde, şirket ortakları şirketin toplam değerini veya kendi paylarına düşen şirket değerini bilmek isteyebilir. Şirkete yeni ortak alınması veya ortaklardan birinin ayrılması durumunda, şirketin hisse değerinin hesaplanması ihtiyacı ortaya çıkabilir. Bu amaçla; fiyat/kazanç oranı, piyasa değeri/defter değeri oranı veya temettü esasına dayalı yöntem ile şirketin hisse senetlerinin değeri hesaplanabilir.

## Değer Türleri

Değerin genel kabul görececek bir tanımının yapılmasının zor olduğu anlaşılmaktadır. Ancak uygulamada ticari ve vergi gibi çeşitli amaçlar için geliştirilmiş farklı değer türleri kullanılmaktadır. Literatürde ve Türkiye’de birincil mevzuatta geçen ve kullanımı olan değer türlerine örnek olarak; defter değeri, piyasa değeri, tasfiye değeri, yeniden yapma değeri, işleyen teşebbüs değeri, emsal değeri, ekspertiz değeri, net aktif değeri ve piyasa kapitalizasyondeğerleri verilebilir (Alkan ve Demireli, 2007; Mevzuat Bilgi Sistemi, 1994). Bu değer türleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

### Defter Değeri

Defter değeri; teorik olarak, belirli bir tarihte tarihi değerle kayıtlı varlıkların muhasebe kayıtlarına göre belirlenmiş değeri olmaktadır (Ercan vd., 2003; Gönenli, 1991). Başka bir deyişle; defter değeri, şirketin toplam varlıkları ile toplam yükümlülükleri arasındaki farkı ifade etmektedir (Öztürk, 2009). Muhasebe tekniklerindeki farklılık sonucu varlıkların defter değerleri de farklı olabilmektedir. Örneğin; kur farkları aktifleştirilerek yatırımlara dâhil edilebileceği gibi, giderleştirilerek gelir tablolarına da yansıtılabilir. Bu durumda varlıkların defter değeri farklı olacaktır. Aynı şekilde, farklı amortisman yöntemi ve stok değerlendirme yönteminin uygulanması sonucunda farklı defter değerlerine ulaşılır. Bu değer türünde şirketin gelir yaratma gücü dikkate alınmamaktadır. Bu bakımdan, geleceğe yönelik gelir yaratma potansiyeli yüksek şirketler için defter değerinin uygulanması doğru olmayacaktır. Bu tespit, bu değer türünün zayıf yönüne karşılık gelmektedir.

### Piyasa Değeri

Piyasa değeri, piyasa koşullarında arz ve talebe göre oluşan bir değer türüdür (Gacar, 2009). Başka bir deyişle bu değer, değerlendirme açısından yeterli derecede bilgiye sahip olarak, satma veya satın alma baskısı altında olmadan, herhangi bir malı talep eden bir satıcının satacağı, talep eden bir alıcının satın alacağı değere karşılık gelmektedir. Bu değer türü, sadece etkin işleyen bir piyasa ve varlıkların el değiştirmesinin kolay olduğu ortamda önem kazanmaktadır.

### Tasfiye Değeri

Tasfiye değeri, şirketin varlıklarının açık artırma ile satıldığında toplam değerinden yükümlülüklerinin çıkarılması ile bulunan değere karşılık gelmektedir (Ercan vd., 2003; Ertuna, 1986; Gönenli, 1991). Tasfiye işlemi organize bir şekilde belirli bir zaman dilimine yayılı olarak yapılırsa tasfiye işleminden daha fazla satış geliri elde edilir. Çok kısa sürede yapılan tasfiye işlemi zorlamayı gerektirir ve genellikle daha az satış geliri sağlar. Bu nedenle, tasfiye değeri bir şirketin minimum değerine karşılık gelmektedir (Öztürk, 2009). Piper ve Fruhan’ın (1981) belirttiği üzere; tasfiye değeri, şirketin tasfiye edilmesi söz konusu olduğunda kullanılması uygun bir değer türü olmaktadır.

### Yeniden Yapma Değeri

Yeniden yapma değeri, mevcut bir tesisin yenilenmesi için üstlenilecek maliyetlerin toplamına karşılık gelen bir değer türüdür (Yazıcı, 1997). Örnek vermek gerekirse, 10 yıl önce tamamlanan bir tesisin kurulu değeri 100.000.000 TL ve söz konusu dönemde TL’deki enflasyon artışı yüzde 20 ise, söz konusu tesisin bugünkü değeri  $(100.000.000 \times 1,20) = 120.000.000$  TL olacaktır. Bu değer türü, genelde şirket varlıklarını sigorta eden sigorta şirketleri ile hurda haline gelmiş, eskimiş varlıklar üzerine yeni bir işletme kurmayı planlayanlar açısından önemli olmaktadır.

### İşleyen Teşebbüs Değeri

Faaliyetlerine devam eden bir şirketin değeri, onun varlıklarının dışında işleyişini de kapsayan bir değer türüdür. İşleyen teşebbüs değeri, şirketin bir bütün olarak devredilmesi halinde hesaplanan bir değer türü olmaktadır (Gacar, 2009; Gönenli, 1991). Bu tanımdan hareketle, faaliyette bulunan bir şirketin değeri, söz konusu şirketin bölümlerinin değeri toplamından daha fazla olacaktır. Bu şekilde

değerde görülen farklılık, söz konusu şirketin bölümleri arasındaki sinerji etkisi ile açıklanabilir. Bu değer türünde şirketler; şerefiye, müşteri portföyü ve faaliyetlerine devam edeceği için bir değere sahiptir. Şirketin şerefiye değeri, faaliyet halindeki şirketten ayrı düşünüldüğünde, değeri az ve maddi olmayan bir varlıktır. Ancak, bu her şirket için geçerli değildir. Bazı şirketlerin şerefiye değeri, şirketin maddi varlıklarından çok daha fazla olabilmektedir. Örneğin; Apple, Amazon, Google ve Microsoft gibi şirketlerin değerinin yarısından fazlasını şerefiye değeri oluşturmaktadır. Tanım olarak, işleyen teşebbüs değeri ile net aktif değeri arasındaki fark şirketin şerefiye değerini verir (Cesur, Tekindağ ve Ergün, 1999). Şirketlerde şerefiye değerinin kaynağını entellektüel sermaye oluşturmaktadır (Aşıkoğlu ve Aşıkoğlu, 1998).

### **Emsal Değeri**

Emsal değeri, gerçek bedeli bilinmeyen veya bilinmeyen bir varlığın satılması durumunda benzerlerine göre sahip olacağı değer olarak tanımlanmaktadır (Seyidoğlu, 1992; Öztepe ve Beylik, 2014). Değerlemeye konu mal veya varlığın benzerlerinin piyasada yaygın olması durumunda, benzer mal veya varlıkların değeri referans olarak alınabilir. Bu yöntem taşıt ve gayrimenkuller için daha yaygın kullanılmaktadır (Yazıcı, 1997). Örneğin; bu yöntemde göre bir taşıt veya arsanın değer tespiti, çevresindeki benzer taşıt ve arsaların en son alım ve satım fiyatları dikkate alınarak yapılabilir. Şirket değerlemesinde ise, aynı sektörde benzer faaliyetlerde bulunan, şirket yapıları birbirine benzeyen ve daha önce değerlemeye konu olmuş şirketler için bir kriterin belirlenmesi ile şirket değerinin tespiti yapılabilir. Yazıcı (1997) tarafından çimento sektöründe ton başına, telekomünikasyon sektöründe hat başına değer tespiti edilmesi ile değerlendirme yapılabileceği belirtilmiştir.

### **Ekspertiz Değeri**

Ekspertiz değeri, bir uzman tarafından herhangi bir mal veya varlığa değerlendirme gününde biçilen değere karşılık gelmektedir (Öztepe ve Beylik, 2014). Bu değer türü uzman görüşüne dayalı olması nedeniyle subjektif bir değer olmaktadır. Diğer taraftan, bu değer türü piyasanın durumunu, mal ve/veya hizmetleri veya yönetimin becerilerini dikkate almamaktadır (Alkan ve Demireli, 2007).

### **Net Aktif Değeri**

Net aktif değeri, bir şirketin varlıklarının değerinden tüm yükümlülüklerinin çıkarılması ile bulunan değerdir (Öztürk, 2009). Şirketin mevcut durumu ve değerlendirme zamanından itibaren şirkete ilave değer yaratılmayacağı varsayımı altında net aktif değeri, şirketin mevcut varlıkları tasfiye edilip tüm borçlarının ödenmesinden sonra kalan değere karşılık gelmektedir. Net aktif değeri hesaplanırken dikkate alınması gereken en önemli kriter, şirketin varlık ve yükümlülüklerinin gerçek değerinden değerlendirilmesinin yapılmasıdır (Öztürk, 2009). Yüksek enflasyona sahip ülkelerde, şirket varlıklarının gerçek değeri mevcut muhasebe yöntemiyle tutulan defter değerine eşit olmayabilir. Kasa, banka, menkul kıymet ve hemen paraya çevrilebilir varlıklar, gerçek değeri ile defter değeri birbirine yakın olan varlıklardır. Ancak, stoklar açısından durum farklıdır. Stok kapsamında yer alan hammadde ve mamul madde gibi varlıkların muhasebe kayıtlarında yer alan değerleri yerine piyasa rayiç bedelinden değerlendirilmesi yapılmalıdır. Bu amaçla, piyasada benzer şirketlerin stok değerleri veya ilgili hammadde veya mamul maddelerin satış fiyatları alınabilir. Şirketin sabit kıymetlerinin değerini tespit etmek daha zordur (Öztürk, 2009). Bu durumda, sabit kıymetlerin piyasa rayiç bedelleri bağımsız bir ekspertiz analizi ile belirlenmelidir.

### **Piyasa Kapitalizasyon Değeri**

Bir şirketin hisse senetlerinin borsaya kote olması durumunda, o şirketin hisse senetlerinin sayısı ile hisse senedinin piyasa cari fiyatının çarpımı, o şirketin cari tarihteki piyasa kapitalizasyon değerine karşılık gelmektedir (Ercan ve Ban, 2005; Öztepe ve Beylik, 2014). Örnek vermek gerekirse, bir şirketin hisse senedi sayısı 10.000.000 adet ve hisse senedinin piyasa cari fiyatı 5 TL ise, söz konusu şirketin piyasa kapitalizasyon değeri=10.000.000x5=50.000.000 TL olacaktır. Bu yöntemde göre belirlenen değer, şirket değerini en iyi yansıtan değer olarak görülmektedir (Ercan ve Ban,

2005). Bir şirketin hisse senetleri borsaya kote edilmemişse ve hisse senetlerinin halka arz yolu ile piyasada fiyatının oluşması mümkün değilse, bu durumda Yazıcı (1997) tarafından şirketin yıllık kazançlarının, faaliyette bulunulan sektörün genel karlılık oranına bölünerek söz konusu şirketin değerini hesaplanabileceği belirtilmiştir.

### **Şirket Değerlemesinin Nedenleri ve Stratejik Önemi**

İşletmeler ekonomik amaç güden, maddi ve entellektüel varlıkları ile birlikte karmaşık ve dinamik organizasyonlardır (Pratt, 1998). İşletmeler faaliyetlerini yerine getirirken ekonomik ortam yanında sosyal ve yasal bir ortamda faaliyette bulunmaktadır. Şirket ile tüketiciler ve devlet arasındaki ilişkilerde ekonomik ölçütler dışındaki değer ölçütleri etkili olabilmektedir. Çevreye duyarlı ve vergi yükümlülüğünü yerine getiren bir şirket, toplum ve devlet tarafından güvenilir gibi değer ölçüleri ile değerlendirilir. Diğer taraftan, ekonomilerin dışa açılması ile birlikte ülkeler arasında etkileşim ve ekonomik faaliyetler artmaktadır. Bu gerçek; şirket yönetimi ile hissedarları ve devlet organlarının şirket değerlemesi ile ilgili konularla daha sık karşılaşmalarının nedeni olmaktadır (Lalik, 1973). Bir bakıma şirket değerinin belirlenmesi bazı durumlarda toplumun tamamını, bazı durumlarda ise belirli bir kesimini ilgilendirmektedir. Bir şirketin değerlemesini gerektiren birçok neden bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; şirketin tüm varlıklarının veya bazı varlıklarının satışı, yeni hisse senedinin satış kararı, yeni hisse senedinin çıkarılma zamanı, şirketler arası birleşme ve satın almalarıdır (Piper ve Fruhan, 1981; Ercan vd., 2003). Ayrıca yeni şirket kurulması, yeni yatırım fırsatlarının araştırılması, şirkete ortak alınması veya mevcut ortakların şirketten ayrılması, şirket hisselerinin mirasçılar arasında paylaşılması, özelleştirme, tasfiye, ipotek, şirketin sigorta değerinin hesaplanması, şirket hisselerinin borsada işlem görmek üzere kaydedilmesi ve vergi denetimi gibi işler değerlemeyi gerektiren nedenler arasında sayılabilir (Cesur, 1983; Piper ve Fruhan, 1981). Bunun yanında, şirkette yeni bir kar dağıtım oranı belirlenmesi çerçevesinde şirketin toplam değerinin belirlenmesi gerekli olabilir (Dalgeç, 1992).

Şirket yönetiminin kaynak tahsisine yönelik olarak aldığı her türlü karar şirketin değerini değiştirmektedir. Kararın türünden bağımsız olarak, yeni bir ürünün piyasaya sürülmesi, araştırma ve geliştirme yatırımı, yeni yatırım ve stratejik işbirliği konularında alınacak kararlar şirket değerini etkilemektedir (Monnery, 1997). Bu itibarla, şirketin sahip olduğu üretim kaynaklarının tahsisine yönelik karar alma sürecinde alınacak kararın şirket değerini etkilediği dikkate alınmalıdır. Günümüzde değerlendirme işi şirket yönetiminin öğrenmek ve uzmanlaşmak zorunda olduğu, finansal ve analitik bir yetenek durumuna gelmiştir. Artık değerlendirme işi ara sıra yapılan bir iş olmaktan çıkmış ve işletmelerde kaynak tahsisi kararlarının alınmasında incelenmesi gereken bir ön koşul haline gelmiştir. Ercan ve diğerlerinin (2003) belirttiği üzere, artık günümüz yöneticileri içinkar maksimizasyonu amacı yerini değer maksimizasyonu amacına bırakmıştır.

Yöneticilerin hisse değerinin artırılmasına stratejik bir bakış açısı getirmesi, bu bağlamda değer artırılması için şirketin önünde duran fırsatların tespiti ve bunlardan yararlanma yollarının araştırılması gerekmektedir (French ve Ward, 1995). Stanley ve Olson'un (1996) belirttiği üzere nakit akımı yöntemi ve ekonomik katma değer (EVA) gibi geliştirilen teknikler yardımıyla yöneticiler şirketlerin hangi bölümlerinin şirket değerine katkı yapıp, hangilerinin yapmadığını belirleyebilmektedir. Şirketler bu teknikleri yeni stratejilerin veya yeni üretim hatlarının oluşturulmasında da kullanabilmektedir (Stanley ve Olson, 1996).

### **Ana Şirket ile Bağlı Şirketlerin İlişkisi Açısından Şirket Değerlemesi**

Değerlemenin işletmeler açısından stratejik önemine ilişkin üzerinde durulan konulardan biri de ana şirket değeri ile ilgili çalışmalardır. Bir ana şirket çatısı altında birçok bağlı şirketin sinerji etkisi ile merkezi olarak yönetilmelerinin bağlı şirketlerin teker teker değerlerinin üzerinde değere sahip olmaları savı her zaman geçerli olmamaktadır (Campbell, Goold ve Marcus, 1995). Bazı durumlarda ana şirketin bağlı şirketlerin değerini azalttığı ve ana şirkete bağlı şirketin bağımsız bir şirket olması veya başka bir şirketin portföyünde yer almasının bağlı şirketin değerini artırabileceği belirtilmektedir (Campbell vd., 1995).

Campbell ve diğerlerinin (1995) vurguladığı gibi, bağlı şirketin stratejisinin belirlenmesi, üst yönetiminin atanması, performans hedeflerinin belirlenmesi gibi bağlı şirketin işlerinin merkezden yapılması durumunda bazen yanlış kararlar alınarak ana şirketin değeri azalabilmektedir. Ayrıca ana şirketteki üst yönetimin bağlı şirketin faaliyet alanı ile ilgili yetersiz bilgi ve deneyime sahip olduğu durumlarda, hatalı kararlar alınması sonucu ana şirketin değeri azalabilmektedir. Farklı faaliyet alanında yer alan bağlı şirketler arasında sinerji oluşturulması ve işbirliği sağlanmasına yönelik girişimlerde hatalı kararlar alınması ile ana şirketin değerinde azalma olabilir. Merkezi olarak ana şirkette bazı fonksiyonların yürütülmesi ve hizmetlerin sunulması ana şirketin değerini arttırmayabilir. Bağlı şirketlerin piyasa şartlarındatemin edebileceği mal ve hizmetlerin gecikmeli ve rasyonel olmayan şekilde alınması da, ana şirketin değerini azaltıcı etki yapabilir (Campbell vd., 1995). Bazen ana şirket iyileştirme ve geliştirme adına şirket satın alma, birleşme, stratejik işbirliği, ortak girişim tipi şirketleşmeler konusunda da hatalı kararlar alarak ana şirket değeri azaltılabilmektedir. Ana şirket seviyesinde ölçek ekonomisinden yararlanarak satın almada müzakere gücü elde edilmesi, alınacak kredi maliyetlerinin düşük olması ve bağlı şirketin faaliyet alanı ile ilgili kararların ana şirkette başka bir bakış açısı ile incelenmesi ana şirket değerini artıran unsurlar olmaktadır (Campbell vd., 1995).

### **Özelleştirme Açısından Şirket Değerlemesi**

Şirket değerlemesinin zorunlu olduğu alanlardan biri de özelleştirme faaliyetidir. Özelleştirmenin genel kabul gördüğü günümüzde şirket değerlemesi konusu hiç gündemden düşmeyen bir konu olmaktadır. Kamuya ait iktisadi varlıkların değerlendirilmesi kamuoyunda dikkatle izlenmekte ve kamu mallarının gerçek değeri üzerinden özelleştirilmesi istenmektedir. Ayrıca Spencer (1994)'ın vurguladığı gibi özelleştirmenin başarısı uygun değerlendirme yönteminin kullanılmasına bağlı olmaktadır. Dünyada özelleştirmede elde edilen başarının, varlık ve hisse senedi değerlendirilmesi konusunda elde edilen başarıya bağlı olduğu görülmüştür (Spencer, 1994). Özelleştirme uygulamalarının başarısı uygulanacak özelleştirme yönteminden ziyade değerlendirme işinin başarısında yatmaktadır (Spencer, 1994). Değerleme işinde toplumun tüm kesimlerince kabul göreceği bağımsız değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerekli olmaktadır.

Türkiye'de özelleştirme çalışmaları kapsamında değerlendirme faaliyetleri 4046 sayılı Özelleştirme Uygulamaları Hakkında Kanunda düzenlenmiştir (Mevzuat Bilgi Sistemi, 1994). Bu kanunun 18 inci maddesinin birinci fıkrasının b) bendinde, özelleştirme programına alınan kuruluşların değer tespit işlemlerinin, bu kuruluşların nitelikleri ve bunlara uygulanacak özelleştirme yöntemlerinin de dikkate alınarak yapılması hükmü getirilmiştir. Söz konusu kanun, değer tespitinde kullanılacak değerlendirme yöntemlerini çok geniş tutarak, her şirketin veya varlığın niteliğine uygun bir yöntemin uygulanmasına olanak tanımaktadır. Söz konusu kanunda genel kabul görmüş değerlendirme yöntemleri; indirgenmiş nakit akımları (net bugünkü değer), defter değeri, net aktif değeri, amortize edilmiş yenileme değeri, tasfiye değeri, fiyat/kazanç oranı, piyasa kapitalizasyon değeri, piyasa değeri/defter değeri, ekspertiz değeri ve fiyat/nakit akım oranı olarak teker teker sayılmıştır (Mevzuat Bilgi Sistemi, 1994). Kanunda sayılan bu yöntemlerden en az ikisinin uygulanması suretiyle değerlendirme yapılması öngörülmüştür. Kanun hükümleri çerçevesinde değer tespit sonuçlarının, ilgili kuruluşun özelleştirme işlemi tamamlanarak devir sözleşmesinde yer alan yükümlülüklerin yerine getirilmesinden sonra kamuoyuna duyurulması gerekmektedir.

### **Değerleme Yaklaşımları ve Şirket Değerleme Yöntemleri**

Değerleme yöntemleri maliyet, gelir ve piyasa gibi çeşitli yaklaşımlara dayanmaktadır (Bilir ve Kulalı, 2014; Cesur vd., 1999). Şirket değerlemesinde bu yaklaşımların biri veya birkaçının bileşiminden oluşan bir yöntem kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlar birbirinden farklı olmayıp birbirini tamamlayıcı niteliktedir (Cesur, 1983).

Maliyet yaklaşımında, değeri belirlenecek varlığın yeniden yapma değerinin belirlenmesinden sonra varlığın fiziki, ekonomik ve fonksiyonel olarak kaybettiği değeri ölçülmektedir. Bu yaklaşımda, şirketin gelecek yıllardaki karları yerine şirketin varlıklarının maliyet değeri ve piyasa değeri ön plana çıkmaktadır. Ayrıca bu yaklaşımın; demir-çelik fabrikası, nükleer reaktör, elektrik üretim tesisleri gibi

yüksek derecede uzmanlık gerektiren sektörler için uygun bir değerlendirme yaklaşımı olduğu kabul edilmektedir (Cesur, 1983). Gelir yaklaşımında, değerlemeye konu varlığın gelir sağlama kapasitesi dikkate alınmaktadır. Varlıklar, gelir elde ettikleri sürece bir değer ifade edecekleri için şirketin gelecekte elde edeceği nakit girişlerinin önemli bir faktör olduğu ve şirketin değerini bu potansiyel nakit girişlerinin oluşturduğu kabul edilmektedir (Piper ve Fruhan, 1981; Sirel, 1992). Bu yaklaşımda değer, varlığın ekonomik ömrü boyunca sağlayacağı gelirlerin bugünkü değerine karşılık gelmektedir (Bilir ve Kulalı, 2014). Şirketin varlık değeri yerine gelir getirici faaliyetleriyle ilgilenen yatırımcılar için bu yaklaşım önemli olmaktadır. Bu yaklaşım; sözleşme, lisans ve marka anlaşmaları, patent, ticari marka ve telif hakları ile imtiyazların değerlendirilmesi için uygun bir yaklaşım olmaktadır (Yazıcı, 1997). Piyasa yaklaşımı için işleyen bir piyasanın olması ve varlıkların değişiminin yapılabilmesi gereklidir. Değerlemeye tabi tutulacak varlığın benzerlerinin piyasa fiyatı varsa, piyasa yaklaşımı değerlemede iyi bir gösterge olmaktadır (Yazıcı, 1997). Bu yaklaşımın; gayrimenkul, genel amaç için kullanılan makine ve teçhizat, bilgisayar donanımları ve taşıtların değerlendirilmesi için uygun bir yaklaşım olduğu kabul edilmektedir (Yazıcı, 1997).

Şirket değerlemesi yöntemlerinden birinin seçimi; eldeki mevcut veri, değerlendirme yapılacak şirketin içinde bulunduğu şartlar, değerlemenin amacı ve değerlendirme yapılacak şirketin türüne bağlıdır. Bu yöntemler ile hesaplanacak değerler kullanılarak şirket için bir değer aralığına ulaşılabilir. Her şirket için uygun ve geçerli olacak bir değer hesaplama tekniği geliştirmek olanaklı değildir. Özellikle, her ülkede uygulanan vergi oranı, amortismanla ilişkin mevzuat farklı olduğundan böyle bir tekniğin geliştirilmesi zor olacaktır. Yukarıda bahsedilen yöntemler yanında, Süel'e (1995) göre ticari karlılık analizi amacı ile değerlendirme yöntemlerini 3 ana grupta incelemek olanaklıdır. Bunlar indirgenmiş nakit akımı ile kazanca ve varlığa dayalı değerlendirme yöntemleridir. İndirgenmiş nakit akımına dayalı şirket değerlendirme yönteminde şirketin değeri, şirketin gelecekteki nakit akımları ile sermayenin alternatif maliyeti dikkate alınarak hesaplanır. Kazanca dayalı değerlendirme yönteminde, şirketin faaliyetine devam edeceği ve gelecek yıllarda pozitif nakit akımı sağlayacağı dikkate alınarak şirket değeri hesaplanır. Bu yaklaşımda kullanılan yöntemler için fiyat/kazanç oranı, piyasa değeri/defter değeri oranı, temettüye dayalı yöntem örnek olarak verilebilir. Varlığa dayalı değerlendirme yöntemi, faaliyet değeri düşük veya olmayan, ancak varlık değeri olan şirketler için uygun bir yöntem olmaktadır. Bu kapsamda kullanılan yöntemlere net aktif ve tasfiye değerleri örnek olarak verilebilir (Süel, 1995). Bu çalışmada; şirket değerlendirme yöntemi olarak bilanço yöntemi, temettüye dayalı değerlendirme yöntemi, göreceli değerlendirme yöntemi, nakit akımı yöntemi ve finansal performans ölçümüne dayalı yöntem incelenmiştir.

## **Bilanço Yöntemi**

Bilanço yöntemi kapsamında, defter değeri ile piyasa değeri cinsinden net maddi değer ele alınabilir. Ayrıca bilanço yöntemi varlık ve yükümlülükler dayalı olduğundan Masun'un (2017) da belirttiği üzere, tasfiye ve net aktif değerleri de bilanço yöntemi kapsamında incelenebilir. Bu yöntem kapsamında yer alan defter değeri; bir şirketin değerini hesaplamada kullanılan basit ve uygulanması kolay bir yöntemdir. Defter değeri, muhasebe kayıtlarına göre şirketin toplam varlıkları ile toplam yükümlülükleri arasındaki farka eşit olmaktadır (Öztürk, 2009).

Defter değerinin belli başlı eksikliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür. Bu yöntem, Piper ve Fruhan'ın (1981) belirttiği üzere bazı varlıkların ekonomik değerini doğru yansıtmamaktadır. Bu eksiklik geleneksel muhasebe yönteminin güncel ekonomik değerlerden ziyade tarihi değerler bazında yapılan kayıtlara dayalı olmasından kaynaklanmaktadır. Bu eksikliğine rağmen defter değeri gerçekçi bir değer tespitinde başlangıç noktasını oluşturabilir. Hatta defter değeri, diğer yöntemler kullanılarak bulunan değerler ile karşılaştırma yapmak için bir referans değer olarak düşünülebilir. Defter değeri tek başına bir şirketin değerinin hesaplanmasında yararlı olmamaktadır. Ayrıca, defter değeri şirketin sermayesi üzerinden ne kadar kar elde edildiğini de yansıtmamaktadır. Bu nedenle defter değeri, şirketin karlılığını ve yeni yatırım fırsatlarını dikkate almadığından uygun bir değerlendirme yöntemi olarak görülmemektedir (Piper ve Fruhan, 1981).

Bilançoda varlık ve yükümlülüklerin ekonomik değerinin doğru yansıtılması için bazı düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Bu şekilde düzenleme yapılarak bulunacak piyasa cinsinden net maddi değer, defter değerinden fazla veya az olabilir. Bu kapsamda maddi olmayan varlıkların çıkarılmasına ek olarak değeri azaltacak unsurlar şunlardır; tahsil edilemeyen alacaklar ile kayıt altına alınmamış borç ve yükümlülüklerdir. Diğer taraftan, defter değerine göre değeri arttıran bilanço kalemleri stoklar ile sabit varlıklardır. Bu şekilde yapılacak bir düzeltme işleminin en önemli avantajı varlıkların daha doğru ekonomik değerlerini yansıtmasıdır. Ancak, bu yöntemde de defter değerinde olduğu gibi şirketin varlıkları üzerinden makul ölçüde ekonomik gelir elde edilmesihusus dikkate alınmamaktadır. Bilançosunda maddi olmayan varlık tutarı diğer varlıklara göre fazla olan şirketler için bu yöntemin uygun bir yöntem olmayacağı düşünülmektedir.

Bilançoya bağlı olarak hesaplanabilecek diğer değer türü tasfiye değeridir. Yukarıda da belirtildiği üzere; tasfiye değeri, bir şirketin tasfiye edilmesi söz konusu olduğunda kullanılması uygun olan bir değerlendirme yöntemidir. Tasfiye sürecine giren bir şirketin değerinin mümkün olduğunca artırılması amacıyla söz konusu şirketin varlıklarının satışından yüksel gelir sağlanması hedeflenir. Diğer değer türü net aktif değerini hesaplamak için bir şirketin varlıklarının değerinden tüm yükümlülükler çıkarılır. Bu yöntemde en önemli kriter, Öztürk'ün (2009) de vurguladığı gibi şirketin varlık ve yükümlülüklerinin gerçek değerinden değerlemesinin yapılmasıdır. Dünya ekonomisinde üretim sektöründen hizmet sektörüne geçiş hızlandıkça şirket değeri artan oranda şirket çalışanlarında yoğunlaşmaktadır. Örneğin; Apple, Amazon, Google, Microsoft, Disney World ve Marks & Spencer gibi firmalar başarılarını entelektüel mülkiyet ve kamuoyundaki imajlarına borçludurlar. Ancak, bu tür varlıklar bilançoda yer almamaktadır. Diğer taraftan, enflasyon ile farklı stok ve amortisman uygulamaları bilançoju değerlemede yanıltıcı bir araç haline getirmektedir. Bilançoya dayalı değerlendirme yönteminin en önemli yetersizliği varlıklardan gelir elde etme gücünü dikkate almamasıdır.

### **Göreceli Değerleme Yöntemi**

Bu yöntemin esası, değerlemeye konu şirketin değerlemesinde aynı sektörde faaliyette bulunan bir şirketin değerinin referans alınmasıdır. Bu yöntemin işlerlik kazanabilmesi için aynı sektörde faaliyette bulunan ve değerlendirme için referans alınabilecek şirketlerin bulunması gerekmektedir (Aydın, 2012). Bilir ve Kulalı'nın (2014) belirttiği üzere, bu yöntem üç aşamada uygulanmaktadır. İlk aşamada karşılaştırma yapılacak şirketler belirlenmekte, ikinci aşamada karşılaştırmada kullanılacak standart oranlar belirlenmekte, üçüncü ve son aşamada hedef şirketin oranları ile sektör ortalaması karşılaştırılmaktadır. Bu şekilde değerlemeye konu varlığın düşük veya yüksek değerlendirilip değerlendirmediği bilinmektedir (Bilir ve Kulalı, 2014; Öztürk, 2009). Bu çalışma kapsamında; fiyat/kazanç oranı, piyasa değeri/defter değeri oranı ve fiyat/nakit akımı oranı bu yöntemde örnek olarak alınmış ve incelenmiştir.

### **Fiyat/Kazanç Oranı Yöntemi**

Bu yöntemin esası, şirket değerinin aynı şirketin kazancı ile ilişkilendirilmesine dayanmaktadır (Öztürk, 2009). Fiyat/Kazanç ( $F/K$ ) oranı, şirketin bir birim hisse senedi başına düşen net karına karşılık yatırımcının ödemeyi kabul ettiği tutarı gösteren bir orandır. Bu yöntemde, hisse senedi başına net kar piyasada gerçekleşmiş olan fiyat/kazanç oranıyla çarpılarak, hisse senedinin olması gereken değeri bulunur. Bu yöntemde hissedarlar açısından şirket değeri ( $V$ ), şirket net dönem karı ( $NI$ ) olmak üzere aşağıda verilen formüle göre hesaplanır.

$$1)V = \left(\frac{F}{K}\right) \times NI$$

Örnek vermek gerekirse; şirket net dönem karı ( $NI$ ) 10.000.000 TL, hisse senedi sayısı 25.000.000 adet ve ( $F/K$ ) oranı 11 ise şirket değeri ( $V$ ), (1) no'lu formül yardımıyla  $V=(11 \times 10.000.000 \text{ TL})=110.000.000 \text{ TL}$  olarak hesaplanır. Bir adet hisse senedinin değeri  $(110.000.000/25.000.000)=4,4 \text{ TL}$  olarak hesaplanır. Alternatif olarak bir adet hisse senedinin değeri  $=\{(F/K) \times \text{hisse senedi başına net dönem karı}\} = \{11 \times (10.000.000/25.000.000)\} = (110.000.000/25.000.000) = 4,4 \text{ TL}$  hesaplanır. Etkin

sermaye piyasası varsayımı altında, piyasa değeri şirketin gerçek değerini yansıttığı için bu yöntemde göre hesaplanan değerin daha gerçekçi olduğu savunulmaktadır.  $F/K$  oranı yöntemi ile şirket değerlemesinde, aynı sektörde faaliyet gösteren ve benzer şirketlerin  $F/K$  oranları ortalaması, genel piyasa  $F/K$  oranı ortalaması veya yurtdışındaki benzer şirketlerin  $F/K$  oranı ortalaması alınabilir. Bu yöntem, halka açık olmayan şirketlere de uygulanabilir. Buna göre, şirketin hisse senetlerinin fiyatı belli değilse, şirketin faaliyette bulunduğu sektördeki  $F/K$  oranından yararlanılarak şirketin hisselerinin değeri hesaplanabilir (Guatri, 1994).  $F/K$  oranı yönteminin en önemli eksikliği, hesaplamalarda net dönem karının göstergesi olarak alınmasıdır. Ancak, muhasebe uygulamalarındaki farklılıklara büyük ölçüde duyarlı olan net dönem karına dayalı tahminler ile faaliyet dışı gelir ve/veya giderleri fazla olan şirketlerin  $F/K$  oranlarının değerlendirilmesinde kullanılması yanıltıcı sonuçlar verebilir. Ayrıca, bu yöntem şirketin beklenen karlılığı hakkında herhangi bir şey ifade etmemektedir (Doğu, 1996). Bu yöntemin bir diğer sakıncası,  $F/K$  oranı sabit olarak ele alınmakta ve zamana bağlı olarak değişimi dikkate alınmamaktadır. Başka bir ifadeyle, zaman ve risk boyutları bu yöntem ile değerlendirilmediği göz ardı edilmektedir.

### **Piyasa Değeri/Defter Değeri Oranı Yöntemi**

Piyasa Değeri/Defter Değeri ( $PD/DD$ ) oranı, hisse senedinin piyasa değerinin hisse başına öz kaynaklara bölünmesi ile bulunmaktadır. Bu yöntemde, şirketlerin  $PD/DD$  oranının, aynı sektörde bulunan şirketler için aynı olduğu varsayımından hareket edilerek şirket değeri tespit edilmektedir (Alkan ve Demireli, 2007). Bu yöntem ile şirket değerinin hesaplanması için  $PD/DD$  oranının, şirketin defter değeri ile çarpılması gerekir. Bu çarpım işlemi şirketin defter değeri yerine hisse senedi başına defter değerinin kullanılması halinde, hisse senedi değerine ulaşılır. Bir şirketin  $PD/DD$  oranının, o sektörde faaliyette bulunan diğer şirketlere kıyasla yüksek olması, o şirketin hisse senetlerinin fiyatının şişkinliğinin bir göstergesi olmaktadır. Bu yöntem kullanılırken, şirketlerin varlıklarını en iyi şekilde kullanacakları varsayımı yapılmaktadır. Her şirketin kendine özgü özelliklerinin olması ve varlıklarını aynı verimlilikte kullanamaması, bu yöntemin zayıf tarafını oluşturmaktadır.  $PD/DD$  oranı yöntemi, enflasyonun yüksek olduğu dönemlerde net kara dayalı değerlemeden kaçınmayı sağlaması açısından avantajlı görülmektedir.

### **Fiyat/Nakit Akımı Oranı Yöntemi**

Bu oran esas itibarıyla  $F/K$  oranına dayalı değerlemeye benzemektedir. Ancak, bu yöntemde şirket değeri kazanç yerine şirketin nakit akımı ile ilişkilendirilmektedir. Bu şekilde, fiyat/nakit akımı oranı kullanılarak benzer şirketlerin değeri hesaplanmaktadır. Bu yöntemde, benzer şirketlerin hisse senedi fiyatı ile nakit akımları oranı hesaplanarak, değerlemeye konu şirketin nakit akımı ile bu oranın çarpımı sonucu şirket değeri bulunur (Alkan ve Demireli, 2007; Öztürk, 2009). Fiyat/kazanç oranı ile piyasa değeri/defter değeri oranı yöntemlerinde yapılan hesaplamalar aynı şekilde fiyat/nakit akımı oranı yöntemine de uygulanabilir.

### **Temettüye Dayalı Değerleme Yöntemi**

Bu yöntemin dayanağını; kar dağıtımının şirketin hisse senetleri değeri üzerinde etkili olduğu ve hisse senedinin bugünkü değerinin, beklenen temettülerin bugünkü değerine eşit olması oluşturmaktadır (Öztürk, 2009). Hisse senetlerine temettü elde etme, sermaye kazancı elde etme ve bedelsiz sermaye artırımlarından faydalanma amacıyla yatırım yapılır. Türkiye'de sermaye piyasalarında işlem gören şirketler için yapılan bir araştırmaya göre, dağıtılan temettülerin hisse senetleri fiyatları üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir (Doğukanlı, 1994). ( $Div$ )hisse başına temettü ödemesine ve  $r$  indirgeme faktörüne karşılık gelmek üzere, temettüye dayalı hisse senedi değeri ( $P$ ) formül olarak şu şekilde yazılabilir (Akgüç, 1989).

$$2) P = \frac{Div_1}{(1+r)^1} + \frac{Div_2}{(1+r)^2} + \dots + \frac{Div_t}{(1+r)^t}$$



$Div_0$  cari yıl için dağıtılmış hisse başına temettü tutarı ve  $Div_1$  gelecek yıl için hisse başına ödenecek temettü tutarı olması, ayrıca temettü ödemelerinin oranında artacağı varsayımı altında (2)no'lu formülden (3)no'lu formül elde edilir.

$$3) P = \frac{Div_1}{r-g} = \frac{Div_0(1+g)}{r-g}$$

(3) no'lu formülde temettü ödemelerinin her yıl birbirine eşit olması halinde, başka bir deyişle  $g$  artış oranının sıfır olması halinde (3) no'lu formül  $P=(Div_0/r)$  haline dönüşür. Bu yöntem, sadece temettüyü ve temettüdeki artışı dikkate alan bir yöntemdir. (2) ve (3) no'lu formüllerden görüldüğü üzere, bu yöntem şirkette dağıtılmayan karları ve hisse senedi satış kazançlarını dikkate almamaktadır. Bu yöntemin temel başarısı, gelecek yıllarda dağıtılacak temettü miktarı ve temettü ödeme oranındaki tahmine bağlı olmaktadır. Bunun yanında, (3) no'lu formül dikkate alındığında temettüdeki artış oranının ( $g$ ), indirgeme oranına ( $r$ ) eşit olması durumunda şirket değeri sonsuz olarak hesaplanacaktır. Bu yöntem için örnek vermek gerekirse; cari yılda hisse başına temettü ödeme tutarı ( $Div_0$ ) 5 TL, temettüdeki artış oranı ( $g$ ) %10 ve indirgeme oranı ( $r$ ) %20 ise (3) no'lu formül kullanılarak hisse senedi değeri  $P=(5 \times 1,10)/(0,20-0,10)=55$  TL olarak hesaplanır. Şirketin hisse senedi sayısı ile bu değer çarpılarak hissedarlar açısından şirket değerine ulaşılır.

### Nakit Akımı Yöntemi

Nakit akımı yöntemi en yaygın kullanılan değerlendirme yöntemidir (Ercan vd., 2003; Piper ve Fruhan, 1981). Bu yöntem, geleceğe yönelik fiyat ve maliyetlerin tahmin edilmesini ve indirgeme faktörü seçilmesini gerektiren bir yöntemdir. Ancak bu yöntem nakit akımının tahmin edilebildiği şirketlerin değerlendirilmesi için uygun olmasına rağmen, yüksek büyüme fırsatı veya maddi olmayan duran varlıkları olan şirketlerin değerlendirilmesinde yetersiz kalmaktadır. Nakit akımı yöntemleri risk yönetimi ve vadeli satış yapma olanakları ile işletmedeki iyileşmeler dikkate alınmamaktadır. Bu itibarla, nakit akımı yöntemi dışsal faktörlere karşı şirket yönetiminin getirdiği esnekliğin değerini hesaplamada yetersiz kalmaktadır. Bu eksikliğin giderilmesi için opsiyon kavramına dayalı opsiyon fiyatlandırma yöntemi önerilmektedir (Cornell, 1993). Özellikle yüksek teknolojiye dayalı şirketlerin, finansal krizdeki şirketlerin ve doğal kaynaklar ile iştilgal olan şirketlerin değerlendirilmesinde bu teorisinin kullanımı daha uygun olmaktadır.

Nakit akımı yöntemi ile şirket değerlemesinin esasını, net bugünkü değer ( $NPV$ ) oluşturmaktadır.  $NPV$  zenginlik, refah birikiminin bir ölçüsüdür. Torries (1998)'e göre ekonomik bakış açısından değerlemede  $NPV$ 'nin kullanılması teorik olarak daha doğru bir yaklaşım olmaktadır. Ancak,  $NPV$  refahın hangi etkinlikle biriktiği hakkında bilgi veren bir fonksiyon niteliğinde değildir (Torries, 1998).  $NPV$ 'nin büyüklüğü, karlılık ve ilk yatırım tutarının büyüklüğüne bağlı olmaktadır. Diğer taraftan,  $NPV$  üretimin opsiyon değerini ve yatırımdaki esnekliği dikkate almamaktadır (Torries, 1998).

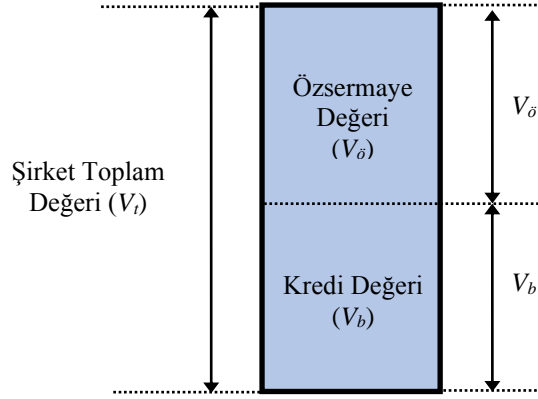
Geleneksel  $NPV$  yönteminde enflasyona göre uyarlanmamış nakit akımları bugüne indirgenmektedir. İndirgeme oranı bütün dönemlerdeki nakit akımları için sabittir. Enflasyon primi indirgeme oranı içinde olup tüm dönemler için sabittir. Bu yöntemde ayrıca proje gelir ve giderlerinin enflasyona farklı duyarlılıkları ile işletme yönetim ve çalışanlarının deneyim ve becerisi dikkate alınmamaktadır. Bunun yanında, standart nakit akımına dayalı değerlendirme yönteminin bazı özel durumlarda güncellenmesi gerekmektedir. Bu hesaplama tekniği, gelirinde dönemsel dalgalanma görülen, finansal krizdeki ve özel ürün opsiyonuna sahip şirketler için amaca hizmet etmeyecektir (Damodaran, 1994; Damodaran, 1996). Kısaca  $NPV$  yöntemine göre şirket değerlemesini gelecekte oluşacak nakit akımının bugünden tahmin edilmesi ve el değiştirmesi olarak tanımlamak da mümkündür.

Nakit akımı yöntemi ile değerlendirme, üç temel parametrenin fonksiyonudur. Bu parametreler nakit akımı, zaman ve risktir (Üreten ve Ercan, 2000). Bu parametreler şirket yönetiminin alacağı kaynak tahsisi kararlarının her birinde farklı büyüklüklere sahip olacak ve neticede farklı değer

hesaplanacaktır. Nakit akımı yöntemi kapsamında bugünkü değer, gelecek değer ve indirim oranı şu şekilde yazılabilir.

$$4) PV = \sum_{t=0}^n \frac{E(CF)_t}{(1+r)^t}$$

(4)no'lu formülde;  $t$  zamana,  $(1+r)^t$  riske,  $E(CF)_t$  beklenen nakit akımına ve  $PV$  ise şirket toplam değeri ( $V$ )nin bugünkü değerine karşılık gelmektedir. Şirket toplam değeri; özsermaye ve kredi değerlerinin toplamından oluşup Şekil3'de verilmiştir.



Şekil 3. Özsermaye ve Kredi Değerleri ile Şirket Toplam Değeri Arasındaki İlişki

Ayrıca, özsermaye ve kredi değerleri sırasıyla (5) ve (6) no'lu formüller ile ifade edilebilir.

$$5) V_{\bar{o}} = \sum_{t=1}^n \frac{CF_{st}}{(1+r)^t} = \frac{CF_{s1}}{(1+r)^1} + \frac{CF_{s2}}{(1+r)^2} + \dots + \frac{CF_{sn}}{(1+r)^n}$$

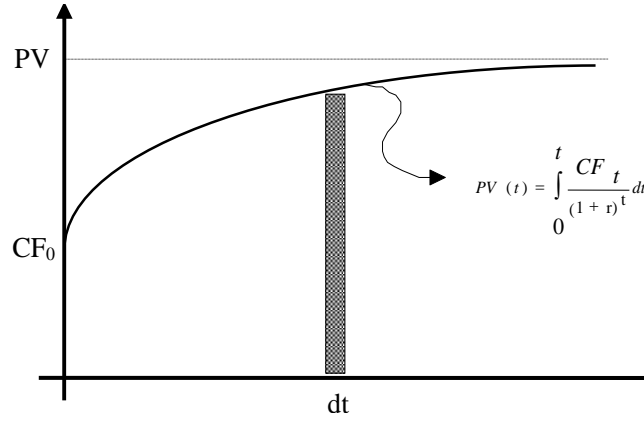
$$6) V_b = \sum_{t=1}^n \frac{CF_{bt}}{(1+r)^t} = \frac{CF_{b1}}{(1+r)^1} + \frac{CF_{b2}}{(1+r)^2} + \dots + \frac{CF_{bn}}{(1+r)^n}$$

(5) ve (6) no'lu formüllerde  $r$  indirim oranına,  $CF_{st}$  zamanında şirket hissedarlarına nakit akımına,  $CF_{bt}$  ise  $t$  zamanında şirket kreditorlerine nakit akımına karşılık gelmektedir. Şirket toplam değeri, şirket özsermaye değeri ile şirket kredi değerinin toplamıdır. Ayrıca, şirket toplam değeri  $V_{\bar{o}}$  ve  $V_b$  formüllerinin toplamı olarak  $V_t = V_s + V_b$  şeklinde yazılabilir. Ayrıca bir şirketin toplam değeri  $V_t = V_s + V_b + V_d + V_r$  şeklinde de yazılabilir.  $V_t$  formülünde, şirket nakit akımında  $V_s$  hissedarların payına,  $V_b$  kredi verenlerin payına,  $V_d$  devletin payına,  $V_r$  şirket ile ilgili diğer çıkar gruplarının menfaatlerinin değerine karşılık gelmektedir. Yukarıda ifade edilenler (7) no'lu formül şeklinde de ifade edilebilir. (7) no'lu formülde;  $V$  şirket toplam değerini ve  $CF_t$  tüm kesime nakit akımı toplamını ifade etmek üzere,  $CF_1 = CF_2 = \dots = CF_n$  olduğu ve  $r$ 'nin değişmediği varsayımı altında (7) no'lu formül (8) no'lu formüle dönüşür.

$$7) V = \sum_{t=0}^n \frac{CF_t}{(1+r)^t}$$

$$8) V = \int_0^n \frac{CF_t}{(1+r)^t} dt$$

$V$ 'nin bugünkü değerinin  $t$  zamanına bağlı olarak değişimi Şekil4'de verilmiştir.



Şekil 4.Şirket toplam değeri (V)'nin bugünkü değerinin t Zamanı ile Değişimi

(8) no'lu formülde  $CF_t = CF_{t-1}(1-g)$  veya  $CF_t = CF_{t-1}(1+g)$  olması halinde,

$$(9) V(t) = \int_0^n \frac{CF_t(1+g)^{t-1}}{(1+r)^t} dt$$

$$(10) V(t) = \int_0^n \frac{CF_t(1-g)^{t-1}}{(1+r)^t} dt$$

formülleri elde edilir. (9) ve (10) no'lu formüllerin 1)  $r=g$ , 2)  $r>g$  ve 3)  $r<g$  durumları için farklı çözümler elde edilir. Şekil 4'deki  $PV(t)$  fonksiyonunun grafiğinden görüleceği üzere,  $t$  zamanı arttıkça  $PV(t)$  değerindeki artış azalmakta ve azalma miktarı zamanla ihmal edilebilecek seviyede olmaktadır. Nakit akımının ve  $r$  değerinin zamanla değişmediği varsayımı altında,  $V(t)$  fonksiyonunun  $t$ 'e göre birinci türevi sifıra eşitlenerek, yani  $V(t)$  fonksiyonunun eğiminin sıfır olduğu noktaya karşılık gelen  $t$  değerini bulmak olanaklıdır. Hesaplama ile bulunacak  $t$  değerinden sonra şirketin değerindeki artış ihmal edilebilecek mertebeye ulaşmaktadır.  $V(t)$ 'nin  $dt$ 'e göre türevini sifıra eşitleyen  $t$  değeri bulunur. Bu  $t$  değeri şirket açısından kritik  $t$  değeridir. Ancak  $V(t)$  fonksiyonunun özelliği bu şekilde bir hesap yapmakta belirleyici olmaktadır.  $V(t)$  fonksiyonunun türü türev alınmasını ve sonuçta kritik  $t$  değerinin hesaplanmasını olanaksız kılabilir.  $CF(t)$ 'nin  $t$  zamanına bağlı sürekli bir fonksiyon olarak,  $t=0$ 'a göre bugünkü değeri  $CF(t)e^{-rt}$  olarak bulunur (Chiu ve Chen, 1997).

Diğer taraftan  $dCF(t)/dt = rCF(t)$  olarak yazılabilir. Ayrıca  $CF(t+\delta) = CF(t) + rCF(t)\delta$ ,  $\delta \rightarrow 0$  yazılabilir.  $CF(t)$  fonksiyonu  $t \geq 0$  olmak üzere sürekli ve zamanın bir fonksiyonu olup, gelecekte  $T$  zamanına kadar oluşacak nakit akımlarının,  $r$  sürekli indirgeme oranı ile indirgenmesi ile oluşacak bugünkü değer ( $PV$ ),

$$11) PV = \int_{t=0}^{t=T} CF(t) e^{-rt} dt \text{ elde edilir.}$$

### Finansal Performans Ölçümüne Dayalı Yöntemler

Finans yazınında şirket değerinin belirlenmesi yanında stratejik bakış açısı ile şirket değerinin yönetilmesi ön plana çıkmaktadır (Öztürk, 2009; Üreten ve Ercan, 2000). Finansal performans ölçümüne dayalı yöntemlerin bu amaca hizmet eden yöntemler olduğu değerlendirilmektedir. Bu kapsama giren yöntemler; artık kar, ekonomik kar, ekonomik katma değer ve yatırımın nakit akım karlılığı yöntemleridir (Öztürk, 2009). Bu yöntemler, değerlendirme yanında şirketin performansı hakkında bilgi veren ve  $NPV$ 'den farklı olarak yıllık bazda hesaplanan yöntemlerdir.

Artık kar yöntemi, vergi sonrası faaliyet karından yatırılan sermayenin maliyet tutarının çıkarılmasına dayalı bir yöntemdir (Ercan vd., 2003). Matematiksel olarak artık kar ( $RI$ )= $\text{faaliyet karı} - (r_w \times \text{yatırılan sermaye})$  şeklinde ifade edilebilir (Öztürk, 2009). Bu formülde,  $r_w$  ağırlıklı ortalama

sermaye maliyetine karşılık gelmektedir. Artık kar, sermayenin fırsat maliyetini dikkate alarak bir şirketin belirli bir dönemde yarattığı değeri ifade etmektedir (Öztürk, 2009). Öztürk'ün (2009) belirttiği üzere bir şirketin değer yaratması, ancak özsermaye ve borç maliyeti toplamından daha fazla getiri sağlanması halinde mümkün olacaktır.

Ekonomik kar yöntemi ile ekonomik katma değer yönteminin, artık kar yönteminden türetilen yöntemler olduğu anlaşılmaktadır. Ekonomik kar ( $EP$ ) matematiksel olarak  $EP = \text{yatırılan sermaye} \times (r_a - r_w)$  şeklinde ifade edilebilir (Üreten ve Ercan, 2000; Öztürk, 2009). Burada  $r_a$  yatırılan sermayenin getirisine karşılık gelmektedir.  $EP$ , bir şirketin belli bir zaman diliminde yarattığı değeri ölçmektedir (Öztürk, 2009).  $EP$ 'ye göre bir şirketin değeri, yatırılan sermaye ve öngörülen ekonomik karın bugünkü değerinin toplamına eşit olacaktır (Üreten ve Ercan, 2000).

Ekonomik katma değer ( $EVA$ ) yöntemi de, esas itibarıyla şirket yönetiminin performansını belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir yöntemdir (Coggan, 1997).  $EVA$  alternatif olarak şu şekilde açıklanabilir. Özsermaye ve kredi ile finanse edilen bir şirketin ağırlıklı ortalama sermaye maliyeti ( $r_w$ ) ile yatırılan sermayenin getirisi ( $r_a$ ) arasındaki farkın ( $r_a - r_w > 0$ ) sıfırdan büyük olması durumu şirketin değer kazanmasına karşılık gelmektedir. Başka bir deyişle, şirkette ( $r_a - r_w$ ) kadar değer artışı sağlanmış olunur (Young, 1997; Dierks ve Patel, 1997). Matematiksel olarak  $EVA = (r_a - r_w) \times (\text{varlıkların ekonomik olarak defter değeri})$  şeklinde ifade edilebilir (Üreten ve Ercan, 2000).

$EVA$ , hesaplama tekniği açısından  $NPV$ 'den farklı bir yöntem değildir.  $NPV$  proje veya şirketin ömrü boyunca oluşacak nakit akımını dikkate alan özet bir ölçü olmaktadır. Buna karşılık  $NPV$  tüm ömür süresince ele alınan herhangi bir dönemde sağlanan performans hakkında bilgi vermemektedir. Bu bakımdan  $EVA$ , Milbourn (1997) tarafından belirtildiği üzere  $NPV$ 'nin bu eksikliğini gideren bir yöntem olmaktadır. Diğer taraftan  $EVA$ , periyodik olarak şirketin hangi birimlerinin değer yarattığını belirlediğinden iyi bir performans ölçüm yöntemi olmakta, aynı zamanda işletmelerde değere dayalı yönetim anlayışının uygulanmasında kabul edilen ve kullanılan bir araç olmaktadır (Ercan vd., 2003). Milbourn (1997) tarafından  $EVA$  şirket yönetiminin kararları ile hissedar serveti arasında bağ kurmak için bir performans ölçüm modeli olarak görülmektedir. Bu bakımdan,  $EVA$  bir çeşit şirket içi ve dışı çevre arasında bilgi iletişim sistemi olmaktadır. Milbourn'ün (1997) belirttiği üzere,  $EVA$ 'nın nakit akımına dayalı değerlendirme ile bulunan sonuçları değiştirmesi beklenmemekte ve bu açıdan bakıldığında,  $EVA$  yeni bir değerlendirme yöntemi olarak görülmemektedir.

Yatırımın nakit akım karlılığı modeli de sermaye maliyetini dikkate alan ve yıllık bazda hesaplanan bir yöntemdir. Öztürk (2009) tarafından bu modelde, mevcut vergi sonrası enflasyona göre düzeltilmiş nakit akımlarının enflasyona göre düzeltilmiş sermaye maliyeti ile karşılaştırıldığı belirtilmiştir. Yukarıda belirtilen diğer yöntemler parasal değere karşılık gelmekte, ancak bu yöntem Monney (1997) ve Öztürk (2009) tarafından belirtildiği gibi iç karlılık oranına benzer bir orana karşılık gelmektedir. Değer yaratan bir şirket için bu yöntemle göre hesaplanacak oranın, şirketin sermaye maliyetinden daha büyük olması beklenir.

## Sonu, Tartışma ve Öneriler

Günümüzde şirketler; çok sayıda değişkenin etkileşim halinde olduğu, dış çevreden şirkete ve şirketten dış çevreye uzanan bilgi, ürün ve hizmet gibi akımların zaman zaman kesintiye uğradığı, başka bir ifade ile belirsizliğin ve karmaşıklığın yüksek derecede olduğu bir ortamda faaliyette bulunmaktadır. Dolayısıyla, şirketlerin doğru planlama yapabilmesi ve doğru kararlar alabilmesi amacıyla bu tür ortamlarda şirket davranışlarını anlamaya yönelik çalışmalara ağırlık verilmesi ve yeni yaklaşımların geliştirilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede, değişen ve gelişen şartlara uyum sağlayan yeni yöntem ve hesaplama tekniklerine ihtiyaç duyulmaktadır. İşletmelerde yeni yaklaşım ve yöntem gerektiren konulardan biri de şirket değerlemesidir.

Finans yazınında, işletmelerde şirket değerlemesine yönelik birçok yöntem önerilmiş ve bu yöntemler kullanılmaktadır. Şirket değerlemesinde kullanılan yöntemler teorik açıdan güçlü olup uygulamada karşılaşılan temel problem her yöntemin gerektirdiği girdi parametrelerinin uygun bir

şekilde belirlenmesidir. Ayrıca; şirket değerlemesinin amacı, kim için değerlendirileceği ve şirketin içinde bulunduğu durum değerlemede hangi yöntemin kullanılacağını belirleyen temel kritik faktörler olmaktadır. Bununla birlikte, değerlemede kullanılacak yöntemler analiz edilmeli ve her bir yöntemin güçlü ve zayıf yönleri gözden uzak tutulmamalıdır.

Şirket değerlendirme işinde yaygın olarak nakit akımı yöntemi kullanılmaktadır. Nakit akımı yöntemi yaygın kullanılmasına rağmen, bu yöntemin uygulanmasında geleceğe yönelik belirsizlik arttıkça bir dizi yetersizlik ve eksiklik ile karşılaşmaktadır. Böyle bir ortamda, deterministik analiz amaca hizmet etmemekte ve yetersiz kalmaktadır. Belirlilik durumu; karar vericinin önceden kararlar ilgili tüm parametreleri kesinlikle belirleyebildiği durumu ifade etmektedir. Risk durumunda ise; karar verici kararlar ilgili parametreleri etkileyecek olası değerleri bilmektedir. Bu şekilde, karar verici herhangi bir parametreye belirli bir olasılık atayabilmektedir. Belirsizlik durumunda ise; karar verici kararını etkileyecek faktörlerin farkında olabilir ya da olmayabilir ve bu faktörlerin gerçekleşme olasılıklarını sayısal olarak belirleyebilir ya da belirleyemez.

İncelenen şirket değerlendirme yöntemlerinde, yöntem için gerekli tüm bilgilerin kesinlikle bilindiği varsayılmıştır. Uygulamada değerlendirme yönteminde girdi olarak kullanılan parametrelerin her zaman istenilen açıklık ve kesinlikte temini mümkün olmayabilir. Özellikle, satış miktarı ve neticede satış geliri kesinlikle önceden bilinen bir parametre olmayıp piyasadaki şartlara bağlı olarak değişmektedir. Değerlemede satış miktarı veya satış geliri belli bir tahmin olarak ele alınabilir. Ancak, piyasaya sunulan malların satış tahminlerinde bir belirsizlik söz konusu ise ve her tip malın içerdiği risk oranı analize katılabilirse, karar alma sürecinin geliştirilmesi ve uygun seçim yapılabilmesi mümkün olur. Belirsizlik hali, karar vericinin ek çabası ile risk durumuna dönüştürülebilir. Ancak işletmelerde çeşitli amaçla yapılan analizlerde karşılaşılan bir güçlük, sistemlerin tam matematiksel modellerinin bilinmemesi veya modellerdeki parametrelerin zamanla büyük değişiklik göstermesidir. İlave olarak, sistem davranışının ve bu davranışın gerçekleştirilmesinde dikkate alınması gereken sınırlamaların sayısal bir değerle nicelendirilmesi her zaman mümkün olmamaktadır (Kaynak, 1996). Bu nedenle, şirket değerlemesinde gelecekte karşılaşılabilecek farklı durumları dikkate alan yaklaşımların kullanılmasında fayda görülmektedir. Bu şekilde, şirket değerine ilişkin bir değerlendirme kümesi elde edilebilir ve şirket ile ilgilenen taraflara verecekleri karara baz oluşturacak bilgi sağlanmış olur.

Değer konusunda uzlaşılan hususlardan biri, bakış açısına ve neyin kim için değerlendirilmesinin yapıldığına bağlı olarak farklı değerlere ulaşılmasıdır. Buradan hareketle, değerlendirme işi bir sonuç bulma işi yerine daha çok değerlendirme sürecinin tanımlanması ve analiz edilmesidir. Başka bir deyişle, değerlendirme işinde elde edilecek sonuçtan ziyade, değerlendirme sürecinin analiz edilmesi ve modellenmesi bilimsel çalışmanın konusu olmaktadır. Değerlendirme bir görüş, bir bakış açıdır ve matematik olarak kesin değildir. Herhangi bir nesneye makul bir değer biçilmesi işi, büyük ölçüde değerlendirmeyi yapan uzmanın bütünü görme, doğruluk ve takdir etme yeteneğinin bir fonksiyonu olmaktadır. Bu nedenle, günümüzde işletme yönetimi açısından şirket değerinin tespiti ve yönetimi uzmanlık gerektiren bir alan haline gelmiştir (Üreten ve Ercan, 2000).

Bir şirketin değerlendirilmesi gerçekte onun değerinin ya varlıklar bazında ya da geliri bazında değerlendirilmesidir (Bilir ve Kulalı, 2014; Cesur vd., 1999). İşletmelerde değerlendirme işinde geçerli, tek bir hesaplama yöntemi yoktur. Birden fazla yöntem birbiri ile karşılaştırma yapmak için kullanılmaktadır. Şirket değerlendirilmesi ile şirket değeri hakkında bir fikir edinilebilir. Böylece şirket ile ilgili işlemlerde müzakere gücü kazanılmış olunur. Diğer taraftan, değerlendirme ile bulunacak sonuçların analizi ve test edilmesi ise farklı bir bakış açısı ve çalışma konusunu oluşturmaktadır.

Ayrıca bu çalışma kapsamında incelenen şirket değerlendirme yöntemleri, esas itibarıyla yöntem için gerekli tüm parametrelerin değerinin bilindiği varsayımına dayalıdır. Ancak işletmelerde karar alınması gereken konular esas itibarıyla sayısal olarak ifade edilemeyecek ölçüde karmaşıktır. Bu bakımdan, belirsizlik ortamında söz konusu yöntemler amaca hizmet etmeyecektir. Bu tür durumlarda, belirsizliği dikkate alan yöntemlerin ve bu çerçevede gelecekte karşılaşılabilecek farklı durumları dikkate alan yaklaşımların kullanılmasında fayda görülmektedir. Bu şekilde, şirket değerine ilişkin bir

değerler kümesi elde edilebilir ve şirket ile ilgilene taraflara verecekleri karara baz oluşturacak bilgi sağlanmış olur. Ancak bu yöntemlerin kullanılması ile hesaplanacak şirket değerinin de diğer yöntemler ile hesaplanan değerde olduğu gibi şirket ile ilgilenen taraflara belirsizlik altında bir fikir vereceği dikkate alınmalıdır.

**Açıklamalar:** Bu çalışma, yazar tarafından Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde tamamlanan “*İşletmelerde Şirket Değerlemesinde Yeni Bir Yaklaşım; Fuzzy Küme Teorisi*” başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

## Kaynaklar

- Akarsu, B. (1998). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi Yayın Sanayi ve Tic. A.Ş.
- Akgüç, Ö. (1989). *Finansal yönetim*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Alkan, G. İ. ve Demireli, E. (2007). Türkiye’de kullanılan bazı şirket değerlendirme yöntemleri ve bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 27-39.
- Aşıkoğlu, R. ve Aşıkoğlu, M. (1998). Bilgi toplumuna geçiş sürecinde entellektüel sermayenin işletmenin piyasa değerine etkisi. *Anadolu Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1-2), 567-596.
- Aydın, Y. (2012). Firma değerlendirme yöntemleri. *Kırklareli Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 87-110.
- Bilir, H. ve Kulalı, İ. (2014). İndirgenmiş nakit akış ve göreceli değerlendirme yöntemlerinin karşılaştırılması. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları*, 2(2), 39-55.
- Bolay, S. H. (199). *Felsefi doktrinler ve terimler sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Campbell, A., Goold, M.veMarcus, A. (1995). The value of parent company. *California Management Review*, 38(1), 79-80. <https://doi.org/10.2307/41165822>.
- Cesur, A.M. (1993). *Özelleştirme ve firma değerlemesi*. Ankara: Özelleştirme İdaresi Başkanlığı.
- Cesur, A.M., Tekindağ, F. C. ve Ergün, T. (1999). Özelleştirmede firma değerlendirme yöntemleri ve Türkiye’de özelleştirme çalışmaları. *Uzman Gözüyle Bankacılık*, 7(26), 26-31.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Chiu, H. N. and ChenH. M. (1997). Theeffect of time-value of money on discretetime-varyingdemandlot-sizingmodelswithlearningandforgettingconsiderations. *TheEngineering Economist*, 42(3), 203-221. <https://doi.org/10.1080/00137919708903179>.
- Coggan, P. (1997). Evaluating EVA for markets. *The Financial Times*, 22-23.
- Cornell, B. (1993). *Corporate valuation tools for effective appraisal and decision making*. New York: Irving Professional Publishing.
- Dalgeç, A. (1992). *İşletmelerde firma değerinin saptanmasına yönelik yaklaşımlar*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Damodaran, A. (1994). *Study guide for Damodaran on valuation; security analysis for investment and corporate finance*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Damodaran, A. (1996). *Investment valuation; tools and techniques for determining the value of any asset*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Dierks, P.A. and Patel, A. (1997). What is EVA and how can it help your company. *Management Accounting*, 79(5), 52-58.
- Doğu, M. (1996). *Gelişen hisse senetleri piyasaları ve Türkiye*. Ankara: SPK Yayını.
- Doğukanlı, H. (1994). Temettü politikasının firma değeri üzerine etkisi: Kazanca dayalı firma değerlemesi karşısında temettüye dayalı firma değerlemesi. *İktisat, İşletme ve Finans*, 9(101-102), 53-64.

- Donaldson, T. and Preston, L. E. (1995). The stakeholder theory of the corporation: Concepts, evidence, and implications. *Academy of Management Review*, 20(1), 69-70.
- Ercan, M. K. ve Ban, Ü. (2005). *Değere dayalı işletme finansı-Finansal yönetim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ercan, M. K., Öztürk, M. B. ve Demirgüneş, K. (2003). *Değere dayalı yönetim ve entellektüel sermaye*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ertuğrul, M. (2008). Değer-fiyat ayrımı ve işletme değeri: Kuramsal bir bakış. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İİBF Dergisi*, 3(2), 143-154.
- Ertuna, Ö. (1986). *Finansal kurumlar*. Ankara: Teori Yayınları.
- French, N.S. and Ward, C.W.R. (1995). Arbitrage and valuation. *Journal of Property Research*, 12(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/09599919508724125>.
- Gacar, A. (2009). *Yatırımcılar Açısından Hisse Senedi Değerlemesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gönenli, A. (1991). *İşletmelerde finansal yönetim*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayını.
- Guatri, L. (1994). *The valuation of firms*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Kaynak, O. (1996). Bulanık denetim ve endüstriyel uygulamaları. *Sistem Otomasyonu*, 2-8.
- Kuçuradi, İ. (1998). *İnsan ve değerleri*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Lalick, Ö. (1973). *İşletmelerde firma değerinin muhasebe açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi, Ankara.
- Masun, M. A. (2017). Firma değerlendirme yaklaşımları ve otelcilik işletmesi örneği. *Marmara Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 39(1), 213-222.
- Mevzuat Bilgi Sistemi (1994). *Özelleştirme uygulamaları hakkında kanun*. <http://www.mevzuat.gov.tr/adresinden> 12.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Milbourn, T. (1997). EVA's charm as a performance measure. *The Financial Times, Mastering Finance-5*, 5-6.
- Monnery, N. (1997). Motivations to manage value. *The Financial Times, Mastering Finance-5*, 7-8.
- Mülayim, Z. G. (1994). *Tarımsal değer biçme, genel-özel-yasal*. Ankara: Yetkin Basımevi.
- Öztepe, E. ve Beylik, U. (2014). Sağlık kurumlarında firma değerlendirme: Bir özel hastane uygulaması. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 119-128.
- Öztürk, H. (2009). *Şirket değerlemesinin esasları: Teorik ve pratik yaklaşımlar*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Piper, T. R. and Fruhan, W. E. (1981). Is your stock worth its market price? İçinde Archerr, S. H. ve Hulbert, S.K.(Eds.), *Readings and cases in corporate finance*(ss. 20-35). New York: McGraw Hill Inc.
- Pratt, S. P. (1998). Business & real estate appraisal practices examined. *Valuation Insights&Perspectives*, First Quarter, 6-7.



- Seyidoğlu, H. (1992). *Ekonomik terimler ansiklopedik sözlük*. Ankara: Güzem Yayınları.
- Sirel, Y. (1992). Bir şirket satmak. *Bankacılar*, 3(10), 32-35.
- Stanley, F. S. and Olson, E. M. (1996). A value based management system, *Business Horizons*, 39(5), 48-52.
- Süel, H. (1995). Şirket değerlemesi. *İktisat, İşletme ve Finans*, 10(117), 52-61.
- Torries, T. F. (1998, October). NPV or IRR? Why not both? *Mining Engineering*, 50(10), 69-73.
- Üreten, A. ve Ercan, M.K. (2000). *Firma değerinin tespiti ve yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ward, K. and Grundy, T. (1996). The strategic management of corporate value. *European Management Journal*, 14(3), 476-481. [https://doi.org/10.1016/0263-2373\(96\)00012-6](https://doi.org/10.1016/0263-2373(96)00012-6).
- Yazıcı, K. (1997). *Özelleştirmede değerlendirme yöntemleri ve değerlendirme kriterleri*. Ankara: DPT Yayını.
- Young, D. (1997). Economic value added: A primer for European managers, *European Management Journal*, 15(4), 335-343.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

In today's globalized economic environment, investors can easily and quickly transfer their capital from one place to another to obtain the highest return on the capital they invest. Today, the free movement of capital, the purchase and sale of assets or shares, divisions and mergers in companies have brought the valuation work to the agenda. Corporate valuation has been an issue in finance literature since the 1980s. In this context, the finance discipline considers the issue as determining the corporate value from the perspective of company shareholders and the management of the corporate value. In this study, an overview of corporate valuation is made from a theoretical viewpoint. After the introduction, the second section examines the subjective and objective dimensions of value. The third section describes in detail the various value types. In the fourth section, the reasons for and strategic importance of corporate valuation are discussed in detail. In the fifth section, valuation approaches and corporate valuation methods are examined. In the sixth section, the subject is evaluated and discussed from different perspectives. The seventh and last section concludes the article.

### **Dimensions of Value and Value Types**

Value has two dimensions, objective and subjective. They need to be examined separately. Subjective value is determined depending on individuals and their perspectives. The objective value is the value determined in proportion to the costs and benefits of the goods and services. On the other hand, it appears that it is difficult to make a general definition of value. However, different types of value developed for commercial and tax purposes are used in practice. The analysis and modeling used in the valuation process is the subject of scientific study rather than the results obtained in the valuation work. In fact, valuation is an opinion, a viewpoint, and not mathematically precise. The assignment of a reasonable value to any object, to a large extent, is a function of the expert's ability to see the whole picture, accuracy, and appreciation.

### **Reasons for Corporate Valuation and Its Strategic Importance**

There are many reasons why a company should be valued. For example; sale of a company's assets, a new shareholder, mergers and acquisitions, privatization, liquidation, and mortgage are among the reasons that require valuation. In addition, managers need to provide a strategic perspective to increase share value, identify opportunities, and find ways to benefit from them. With advanced techniques such as the cash flow method and economic added value (*EVA*), managers can determine which company departments contribute to the company's value and which do not. Companies can also use these techniques to create new strategies or new production lines. Today, valuation is no longer an occasional task and has become a prerequisite for making resource allocation decisions in businesses. As Ercan et al. (2003) pointed out, the objective of profit maximization has now been replaced by value maximization for today's managers.

### **Valuation Approaches and Corporate Valuation Methods**

From the perspective of finance discipline, the corporate valuation is in fact based on various approaches such as cost, income, and market. The corporate valuation uses a method consisting of a combination of one or more of these approaches. These approaches are not different from each other and complement each other. The cost approach considers the cost value and the market value of the company's assets, rather than the profits of the company in the future. In the revenue approach, the value corresponds to the present value of the revenues that will be provided during the economic life of the assets. There must be a functioning market for the market approach and the exchange of assets. The market approach provides a good value indicator if similar assets have market prices.

## **Evaluation and Discussion**

In the finance literature, many methods for corporate valuation have been proposed. These methods are theoretically powerful, but the main problem encountered in practice is to determine the appropriate input parameters required by each method. In determining the method to be used in the corporate valuation, the purpose of the valuation and the structure and situation of the relevant company should be taken into consideration. Therefore, the methods to be used in the valuation should be analyzed and the strengths and weaknesses of each method should not be overlooked. In the corporate valuation methods examined, it is assumed that the value of all the input parameters required for the method is known. Today, companies operate in an environment where many variables interact. Therefore, in an uncertain environment, it will not be easy to determine the value of these inputs. In such an environment, analyzes that consider uncertainty in corporate valuation may be used. In this way, a set of values can be obtained for the corporate value. However, it should be noted that the corporate value to be calculated with these analyzes will give the stakeholders an idea under uncertainty.

## **Conclusion**

Any decision made by the corporate management regarding the allocation of assets changes the corporate value. Regardless of the type of decision, decisions regarding the launch of a new product, investment in research and development, and strategic cooperation affect the corporate value. Therefore; as underlined by Üreten and Ercan (2000), corporate valuation has become a skill that business management should specialize in establishing and maintaining a value-based management approach in businesses. In summary, there is no single calculation method generally accepted in corporate valuation. Results found in more than one method can be used for comparison. In this respect, it is possible to get an idea about the corporate value with the results obtained using different methods. Thus, negotiation power is gained in the transactions related to the company. On the other hand, the analysis and testing of results require a different viewpoint and study. In addition, the results of analyzes considering the possible different situations that the company may face in the future can provide a valuable set of corporate values that are thought to help stakeholders' decisions.

## Mobbing Aracı Olarak Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği

Süleyman Nihat ŞAD

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya  
nihat.sad@inonu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3169-2375>

Niyazi ÖZER

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya  
niyazi.ozel@inonu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7745-6645>

Meltem YURTÇU

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya  
meltem.yurtcu@inonu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3303-5093>

Nuri ERDEMİR

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya  
nuri.erdemir@inonu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5106-7884>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.612591

Geliş tarihi: 28.08.2019

Revize Tarihi: 10.12.2019

Kabul tarihi: 11.12.2019

### Atf Bilgisi

Şad, S. N., Özer, N., Yurtçu, M. ve Erdemir, N. (2019). Mobbing aracı olarak ölçme ve değerlendirme ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 220-236.

### ÖZ

Öğretim elemanlarının pedagojik yetersizlikleri, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin öğrenciler üzerinde bir baskı ya da cezalandırma aracına dönüşmesine neden olabilir. Bu suistimalin süregelen hale gelmesi ise öğrencilerde psikolojik yıldırmaya (mobbing) yol açabilir. Üniversite öğrencilerinin ölçme değerlendirme süreçlerinde mobbinge maruz kalma düzeylerini ölçebilecek geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir ölçek geliştirmeyi amaçlayan bu araştırma bir karma yöntem araştırması olarak desenlenmiştir. Bu amaçla “Mobbing Aracı olarak Ölçme-Değerlendirme Ölçeği”nin [MAÖDÖ] maddeleri nitel bir veri toplama ve analiz süreci ile geliştirilmiş ve ardından psikometrik özellikleri İnönü Üniversitesine bağlı 23 farklı MYO/Fakülte/Enstitü’de öğrenim görmekte olan 1850 öğrenciden elde edilen veriler analiz edilerek incelenmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörden oluşan ölçeğin makul düzeyde varyans açıklama oranına (%63), yüksek faktör yük değerlerine (.745-.843) ve madde-toplam korelasyon katsayılarına ( $r=.652-.770$ ) sahip olduğu; takip eden doğrulayıcı faktör analizinde ise yapının kabuledilebilir ya da mükemmel uyum iyiliği değerleriyle doğrulandığı [ $X^2/sd=42.439/12=3.537$ ; RMR= 0.042; GFI= 0.986, AGFI= 0.968; CFI= 0.991; NFI= 0.987; RMSEA=0.054] görülmüştür. Ayrıca ölçek maddelerinin ortalama varyans açıklama değerleri (AVE = .56) ve kompozit güvenilirlik (CR = .90) katsayılarından hareketle yapının yakınsak geçerliliğinin ve güvenilirliğinin yeterli olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa ( $\alpha=.902$ ) ve Guttman test yarılama ( $r=.878$ ) yöntemleriyle hesaplanan içtutarlılık katsayıları da ölçekten elde edilen puanların yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Toplam 7 maddeden oluşan 5’li Likert formatındaki MAÖDÖ’nden alınan minimum ve maksimum puanlar 7-35 arasında değişmekte olup alınan puanların artması öğrencilerin ölçme değerlendirme aracılığıyla mobbinge maruz kalma düzeylerinin de arttığını göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Mobbing, ölçme ve değerlendirme, yükseköğretim.

## Mobbing Through Measurement and Evaluation Scale

### ABSTRACT

The pedagogical insufficiency of the faculty staff can turn the measurement and evaluation process into a means of pressure or punishment on students. When this mistreatment becomes persistent, it may lead to mobbing on students. This research, which aims to develop a valid, reliable and useful scale to measure the university students' levels of exposure to mobbing through measurement and evaluation processes, has been designed as a mixed method research. To this end, the items of “Mobbing through Measurement and Evaluation Scale” [MMES] were developed through a qualitative data collection and analysis process, and its psychometric properties were analyzed with the data obtained from 1850 students studying at 23 different Vocational Schools/Faculties/Institutes of İnönü University. The exploratory factor analysis yielded a single factor construct with a favorable variance explanation rate (63%), high loading values (.745-.843) and item-total correlation coefficients ( $r=.652-.770$ ); and the successive confirmatory factor analysis proved that the

construct was confirmed by acceptable or excellent goodness of fit values [ $\chi^2 / df = 42,439 / 12 = 3,537$ ; RMR = 0.042; GFI = 0.986, AGFI = 0.968; CFI = 0.991; NFI = 0.987; RMSEA = 0.054]. In addition, average variance explanation value (AVE = .56) and composite reliability (CR = .90) coefficients suggested that the convergent validity and reliability of the structure was sufficient. The Cronbach's alpha ( $\alpha = .902$ ) and Guttman split-half ( $r = .878$ ) reliability coefficients of the scale indicated that the scores obtained from the scale have a high level of reliability. The minimum and maximum scores obtained from the 7-item 5-point Likert format ranged between 7 and 35 suggesting that the increase in the scores implies that mobbing exposure levels of the students also increases.

**Keywords:** Mobbing, measurement and evaluation, higher education.

## Giriş

Eğitim sürecinin farklı aşamalarında öğrencilerin kazanımlara ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirmeye başvurulur. Yapılan ölçme ve değerlendirmenin sonuçlarından hareketle öğrenciler, öğretmenler, okullar ve eğitim programları hakkında sonuçlar çıkarılır, geleceğe yönelik kararlar ve politikalar belirlenir. Eğitim-öğretim sürecinde değerlendirme, kullanıldığı amaca yönelik olarak üçe ayrılmaktadır. Bunlar; tanılayıcı değerlendirme (*diagnostic assessment*), biçimlendirici değerlendirme (*formative assessment*) ve düzey belirleyici değerlendirmedir (*summative assessment*) (Torrance ve Pryor, 1998). Tanılayıcı değerlendirme, programa başlangıçta öğrencilerin ön koşul şartları sağlayıp sağlamadığını ortaya koymak ve bireylerin ön bilgileri arası farklılıkları görmek amacı ile kullanılmaktadır. Biçimlendirici değerlendirme, süreç içerisinde öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına hizmet etmekte ve gerekli düzeltmeleri yaparak öğretim programının etkililiğini arttırılabilmektedir (Wen ve Tsai, 2006). Biçimlendirici değerlendirme, yalnızca etkinlikten sonra başarıyı veya başarısızlığı belirlemeyi amaçlamak yerine, başarıyı en üst seviyeye çıkarmayı, öğrenmeyi geliştirmeyi amaçlayan telafi edici bir süreçtir. Dolayısıyla, formative değerlendirme, öğrenciye sadece sayısal bir not dönütü vermeyi değil, güçlü ve zayıf yönlerle ilgili zengin ve ayrıntılı geri bildirim vermeyi amaç edinir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2012; Topping, 1998; Topping, Smith, Swanson ve Elliot, 2000). Düzey belirleyici değerlendirme ise program sonunda öğrencilerin hedeflenen davranışları kazanıp kazanmadığını ve/veya ne düzeyde kazandıklarını ortaya koymak amacı ile kullanılmaktadır. Bu sayede programın yeterliliği ve etkililiği de sorgulanabilmektedir.

Yapılma amaçlarına göre ölçme ve değerlendirme uygulamalarının farklı zamanlarda ve türlerde kullanılabileceği görülmektedir. Bu amaç süreç boyunca farklı yöntem ve teknikleri ile öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin tespit edilmesi ve giderilmesi, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin artırılabilmesi, öğretim hizmetlerinin değerlendirilmesi, öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmesi ve öğrencilerin başarılarını yansıtacak daha güvenilir notlar verilmesi olabileceği gibi başarı-başarısızlık ve yeterli-yetersizlik ile ilgili bir kesin saptamalar yapmak da olabilir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımında sürecin büyük ölçüde öğretmen merkezli olması (Adediwura, 2012; Sung, Chang, Chiou ve Hou, 2005), öğrencinin kendi kapasitesinin farkına varmasını engellemekte ve özdeğerlendirme ve özdenetim becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Cihanoğlu, 2008). Ancak çağdaş ölçme değerlendirme uygulamalarında sadece öğrencilerin mevcut bilgisini bir notla belirleyerek başarı ya da başarısızlığına karar vermekle yetinmeyip, öğrencileri daha iyi yönlendirebilmek amacıyla süreci gözlemlenmek için kullanılmalı (Uysal, 2008), öğrencilerin kendi performanslarıyla ilgili görüşlerine de önem verilmelidir (Oskarsson, 1981). Bu yaklaşım günümüzde öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğretmen merkezli bir anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa doğru geçişin yaşanmasına neden olmuştur (Black ve William, 1998; Broadfoot ve Black, 2004; Mok, 2010; Uysal, 2008). Dolayısıyla sonuç temelli öğretmen merkezli geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımları giderek daha gerçekçi, özgün, katılımcı, süreç temelli çağdaş/tamamlayıcı/alternatif yaklaşımlara doğru kaymıştır (Cihanoğlu, 2008; Ploegh, Tillema ve Segers, 2009). Öğrenciyi ölçme-değerlendirme sürecinde pasif tutan geleneksel yaklaşımların aksine hem süreci hem de ürünü temele alan çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımları; öğrencilerin yaşam boyu öğrenme, yansıtıcı düşünme, eleştirel bakış açısı geliştirme, kendini değerlendirme, problem çözme, yorum yapabilme, özdenetim gibi becerileri geliştirebilmelerine fırsat vermektedir (Birjandi ve Tamjid, 2012; Sambell ve McDowell 1998; Uysal, 2008; Wen ve Tsai, 2006; Yurdabakan, 2012).

Alanda hem geleneksel hem de çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarının birlikte kullanılması, ölçme değerlendirmenin daha geniş ve ayrıntılı bir alan haline gelmesine neden olmuş, ölçme değerlendirme araçlarının ve yöntemlerinin çok daha özenli bir şekilde kullanılmasını gerekli kılmıştır. Dolayısıyla ölçme değerlendirme süreçlerinin nitelikli bir şekilde uygulanması için ihtiyaç duyulan ölçütler konusunda tartışmalar başlamıştır (Birenbaum, 2007). Bu ölçütlerin başında ise öğretim hizmetini sunan kişinin ölçme ve değerlendirme araçları ve yöntemlerine ilişkin yeterlilik düzeyi gelmektedir. Ölçme değerlendirme konusunda yeterli pedagojik yeterliliğe sahip bir öğretmenin geleneksel ve çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımlarını ayırt edebilmesi ve ders planlarında her iki yaklaşımı da doğru bir şekilde uygulaması beklenir. Ölçme ve değerlendirme araçlarını ve yöntemlerini doğru kullanmayı bilmeyen öğretmenlerin, öğrencilerini ve eğitim sürecinin niteliğini olumsuz yönde etkileyebilecek yanlış uygulamalar yapması muhtemeldir. Bu yanlış uygulamalar, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecini bir cezalandırma ya da baskı aracı olarak kullanmaları gibi mesleki etiğe aykırı davranışlara neden olabilir. Bu yanlış uygulamaların süregelen hale gelmesi ise öğrencilerde psikolojik yıldırmaya (*mobbing*) yol açabilir.

Günümüzde şiddet olgusunun fiziksel şiddet, duysusal şiddet, cinsel şiddet, akran zorbalığı, siber zorbalık gibi çok farklı türlerde açık ya da gizli bir şekilde hızla yayıldığı görülmektedir. Son yıllarda, özellikle rekabetin ön plana çıktığı ülkelerde yaygın olarak gözlemlenen mobbing davranışı bireylerin yaşamını birçok açıdan olumsuz etkilemektedir. Mobbing kavramı; kısa boylu bir hayvan grubunun daha uzun boylu hayvanlara karşı saldırılarını tanımlamak amacıyla ilk defa 1970’de Konrad Lorenz tarafından kullanılmış, insanlarda ise öğrencilerin birbirine uyguladığı yıldırmacı davranışlarını tanımlamak amacıyla 1970’li yıllarda Heinemann tarafından kullanılmıştır (Akgeyik, Güngör-Delen ve Uşen, 2013). Heinemann çocuklardan oluşan küçük grupların, tek ve güçsüz bir çocuğa karşı giriştiği zarar verici saldırgan davranışları mobbing kavramı ile tanımlamıştır (Tınaz, Bayram ve Ergin, 2008). Brodsky (1976), mobbing kavramını “bir bireyin iş yerinde bir başkasını yıpratmak, engel olmak ya da eziyet etmek için sürekli ve tekrar eden davranışlarda bulunması olarak tanımlamıştır.” (Akt. Laleoğlu ve Özmete, 2013, s. 11). Günümüzde ise mobbing kavramının popülerlik kazanmasında şiddet ile ilgili yasal düzenlemelerin gözden geçirilmesi ve bireysel farkındalıkların artması etkili olmuştur (Laleoğlu ve Özmete, 2013). Mobbing kavramı genel olarak, düşünce ve inanç farklılığından kıskançlık ve cinsiyetçiliğe kadar farklı nedenlerden oluşabilen, birey ya da bireyler tarafından sistematik olarak düşmanca ve ahlak dışı bir iletişim yoluyla bir başka bireye yönelik uygulanan psikolojik yıldırmaya olarak tanımlanmaktadır (Leymann, 1996). Gün (2010) ise mobbingi, bir veya birden fazla birey tarafından birçok nedenle doğrudan ya da dolaylı olarak başka bir bireye dönük sistemli ve sürekli, sözlü ya da sözsüz davranışlar şeklinde yapılan ve bireyi psikolojik olarak olumsuz etkileyen saldırılar” şeklinde tanımlamaktadır. Yukarıda değinilen tanımlara genel olarak bakıldığında güç dengesizliği, saldırgan davranış, tekrarlanma ve uzun süreklilik ortak öğeler olarak yer alır (Çamurluoğlu ve Poussard, 2017). İçerdiği saldırgan ya da hakaret içeren davranışlar, mobbinge maruz kalan bireyin kendisini tehdit altında ve aşağılanmış hissetmesine neden olurken özgüvenini zayıflatır ve bireyi yoğun stres altında bırakır (Tutar, 2004).

Alanyazında mobbing kavramı psikolojik taciz, psikolojik yıldırmaya, psikolojik yıldırmaya, psikolojik baskı, mobbing vb. farklı isimler altında yoğun ilgi görmüş ve çok sayıda lisansüstü teze ve makaleye konu olmuştur. YÖK ulusal tez merkezinde 2019 Mayıs ayı itibarıyla yukarıda sayılan anahtar kelimelerle yapılan taramada yaklaşık beş yüz çalışmaya ulaşılmaktadır. Ulaşılan bu çalışmalar incelendiğinde, mobbing ile ilgili yapılan araştırmaların daha çok eğitim ve sağlık kurumlarında çalışan bireylere dönük (Çivilidağ, 2011; Elkıran, 2017; Erdemir, 2014; Karakoç, 2012; Saraç, 2018; Sarı, 2018; Taştan, 2017) yapıldığı görülmektedir. Söz konusu araştırmalarda mobbingin daha çok yöneticiler tarafından personele dönük olarak uygulandığı belirtile de son dönemlerde basına yansıyan haberler bazı yükseköğretim öğrencilerinin ders başarısı, sınavlar, notlar vb. gerekçelerle öğretim elemanlarına dönük saldırı ve şiddet davranışlarında bulunduğunu ortaya koymaktadır [British Broadcasting Corporation (BBC), 2019]. Diğer taraftan Türkiye’de yapılan çalışmalarda öğretmen veya öğretim elemanlarına yönelik olarak yapılan mobbing konusunda çalışmalara rastlanırken, öğretmen veya öğretim elemanları tarafından öğrencilere yönelik uygulanan mobbinge ilişkin çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak her kademedeki öğrenci, eğitimin doğası gereği

mobbingin belirleyici özelliklerinden biri olan astlık-üslük ilişkilerine dayalı dikey iletişim süreçlerini bir şekilde deneyimlemektedir.

Öğrencilerin okuldaki eğitim-öğretim faaliyetleri esnasında mobbinge maruz kalabilecekleri durumlardan biri de ölçme ve değerlendirme süreçleridir. Son dönemlerde basında yer alan bazı haberlerde de öğretim elemanlarının ölçme değerlendirme süreçlerini bir baskı ya da taciz aracı olarak kullandığına dair iddialara yer verilmektedir [Cable News Network (CNN TÜRK), 2019]. Ölçme ve değerlendirme süreçlerini bilimsel ilkeler çerçevesinde yürütmeyen bir öğretmenin ya da öğretim elemanının sınav sonuçlarının değerlendirilmesinde ayrımcılık yapması ya da sınavları gereğinden zor hazırlaması öğrencilerin mobbinge maruz kalmasına yol açabilir. Benzer şekilde sınav süresinin sınav içeriği ile uyumsuz olması, sınavda derste işlemeyen içeriklerden soru hazırlanması, öğrencilerin notla tehdit edilmesi, öğrencilerin sınavla ilgili eleştirilerinin dikkate alınmaması öğrencilerin dolaylı ya da doğrudan mobbinge maruz kalmasına yol açabilir. Ölçme değerlendirme süreçlerinin mobbing aracı olarak kullanılması öğrencilerin okulda ve derste kendilerini tehdit altında ve aşağılanmış hissetmelerine, özgüvenlerinin zayıflamasına, stres ve tükenmişlik yaşamalarına yol açabilir.

### **Araştırmanın Önemi ve Amacı**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki ölçme değerlendirme süreçleri; mesleki formasyona sahip öğretmenler tarafından, bakanlıkça merkezi olarak belirlenen eğitim programları çerçevesinde yürütülürken, yükseköğretim kurumlarında ise mesleki formasyon koşulu aranmayan öğretim elemanları tarafından özerk öğretim programları çerçevesinde yürütülmektedir. Yüksek öğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanları için mesleki formasyon ölçütünün olmaması ve eğitim-öğretim süreçlerinin öğretim elemanları tarafından özerk bir şekilde yürütülmesi bazı durumlarda oldukça öznel ve haksız uygulamalara yol açabilir. Bu açıdan bakıldığında diğer eğitim kademeleri ile karşılaştırıldığında yükseköğretimdeki öğrencilerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde mobbinge maruz kalma olasılıklarının daha fazla olduğu söylenebilir. Mesleki bilgi ve beceriler kazandırmanın yanında, özgür ve bilimsel düşünebilen, sorunları bilimsel yöntemlerle çözebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan (Yüksel, 2002) yükseköğretim kademesindeki öğrencilerin öznel iyi oluşları, yaşam doyumları, akademik başarı ve motivasyonları üzerinde olumsuz etkiler yaratan bir olgu olan mobbingin araştırılmasının hem kuram hem de uygulama açısından alana önemli katkılar sağlayacağı umulmaktadır. Yapılan literatür taramasında bu amaçla geliştirilen bir ölçme aracına rastlanmamış olması bu konuda yapılacak bilimsel araştırmalarda kullanılacak bir ölçme aracına duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu ihtiyaca binaen bu araştırma ile üniversite öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde mobbinge maruz kalma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

#### **Desen**

Ölçek geliştirmenin amaçlandığı bu çalışma temel araştırma niteliğindedir. DeVellis (2016) ölçek geliştirme çalışmalarında izlenecek aşamaları; ölçülecek yapının açık bir şekilde ifade edilmesi, madde havuzunun oluşturulması ve ölçülecek yapının belirlenmesi şeklinde sıralarken, Schwab (1980) bu süreci bireysel ölçek maddelerin hazırlanması, her bir maddenin uygun alt ölçeklere yerleştirilmesi ve ölçeğin psikometrik özelliklerinin test edilmesi şeklinde üç aşama halinde tanımlamaktadır. Ölçülecek kavramın tanımlanması ve ölçekteki denemelik maddelerinin hazırlanması aşaması doğası gereği nitel araştırma yöntemlerinin kullanılmasını gerektirmektedir. Buna karşın ölçeğin psikometrik özelliklerinin test edilmesi ise nicel araştırma yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir. Bu nedenle bu araştırmada hem nitel hem de nicel yöntemin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Karma yöntem araştırmaları; araştırma problem(ler)inin daha iyi analiz edilmesi için hem nitel hem de nicel verilerin eş zamanlı ya da birbirinden bağımsız olarak toplandığı, toplanan bu verilerin

bütünleştirdiği ve daha sonrasında ise bu iki veri türünün avantajlarından faydalanılarak sonuçlar çıkarıldığı bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2017). Bu çalışmada karma yöntem araştırmaları kapsamında yer alan keşfedici sıralı ya da iki aşamalı sıralı (Creswell ve Clark, 2011) olarak adlandırılan desen kullanılmıştır. Bu desende araştırmacılar sürece nitel bir araştırma ile başlayarak katılımcıların bakış açılarını keşfetmeye çalışır, ardından bu aşamada elde edilen bilgiler nicel araştırmayı oluşturmada kullanılır (Creswell, 2014). Bu nedenle bu desen, ölçek geliştirme deseni olarak da adlandırılmaktadır (Creswell, Fetters ve Ivankova, 2004). Bu çalışmada da “Mobbing Aracı Olarak Ölçme Değerlendirme Ölçeği” nin [MAÖDÖ] geliştirilmesi sürecinde öncelikli olarak eğitimde ölçme ve değerlendirme dersini alan üniversite öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler analiz edilmiş, nitel analizler sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle denemelik madde havuzu oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra ise nicel veriler toplanarak ölçeğin psikometrik özellikleri test edilmiştir.

## Çalışma Grubu

Araştırmaya İnönü Üniversitesi'ne bağlı 23 farklı MYO/Fakülte/Enstitü'de öğrenim görmekte olan 1867 öğrenci katılmıştır. Veriler öğrenci otomasyon sistemi üzerinden dijital olarak toplanmış olup öğrenim gördükleri bölüm/program ve MYO/Fakülte/Enstitüye ilişkin tutarsız bilgi veren toplam 17 öğrenci verisi iptal edilerek 1850 öğrenciye ait veriyle araştırmaya devam edilmiştir. Veri toplama sürecinin ilk bir ayında 987 öğrenci tarafından doldurulan veriler Açıklayıcı Faktör Analizi için kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi ile ilgili analizler yapıldıktan sonraki bir ay içerisinde 863 öğrenciden toplanan veriler ise Doğrulayıcı Faktör Analizi için kullanılmıştır. Her iki grupta yer alan katılımcılara ait demografik bilgiler tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

### *Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler*

	Değişken	Normal	İkinci Öğretim	Uzaktan Eğitim	Toplam
Kadın	Önlisans	84	14	1	99
	Lisans	622	225	16	863
	Lisansüstü Eğitim	14	0	0	14
	Toplam	720	239	17	976
Erkek	Önlisans	66	18	2	86
	Lisans	465	276	15	756
	Lisansüstü Eğitim	28	3	1	32
	Toplam	559	297	18	874
Toplam	Önlisans	150	32	3	185
	Lisans	1087	501	31	1619
	Lisansüstü Eğitim	42	3	1	46
	Toplam	1279	536	35	1850

## Ölçek Maddelerinin Geliştirilmesi

“Mobbing Aracı Olarak Ölçme-Değerlendirme Ölçeği” (MAÖDÖ)’nin geliştirilmesi amacıyla öncelikle bir madde havuzu hazırlanmıştır. Bu amaçla birinci araştırmacı tarafından farklı dönemlerde, eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde ve pedagojik formasyon programı kapsamında yürütülen eğitimde ölçme ve değerlendirme derslerinde öğrencilerle yapılan görüşmelerden derlenen notlar kullanılmıştır. Bu görüşmelerde araştırmacı öğrencilere “ölçme-değerlendirme”, “not”, ya da “sınavlar” konusundaki olumlu ve/veya olumsuz deneyimlerini ya da görüşlerini ifade etmelerini



istemmiş, sıklıkla tekrar edilen ifadeleri not etmiştir. Ardından not edilen olumsuz ifadeler şiddet ve mobbing konularında çalışmaları olan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanından iki öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan ölçme ve değerlendirme süreçlerinin bir mobbing aracı olarak kullanıldığını ifade eden cümleleri (örn. “Maalesef sınavlardaki haksızlıkları sineye çekmek zorunda kalıyoruz.”) seçmeleri istenerek bu ifadeler ölçek maddelerine dönüştürülmüştür (örn. “Madde 11. Bu bölümde sınavlardaki haksızlıkları sineye çekmek zorunda kalırız.”). Bu çalışmaya ek olarak ayrıca genelde mobbing özelde de eğitimde mobbing konularına yönelik bir literatür taraması yapılmıştır. Ancak mobbinge ilgili geniş bir alan yazın olmasına rağmen eğitimde ya da ölçme-değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin mobbinge maruz kalmasına ilişkin bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Yapılan literatür taraması ve uzman görüşleri ışığında 5’li (1=Kesinlikle katılmıyorum, 5= kesinlikle katılıyorum) Likert türünde tasarlanan 15 maddelik bir havuz oluşturulmuştur (bkz. Ek 1). Denemelik madde havuzunda yer alan maddelerden sadece biri (madde 2) tersten puanlanması gereken bir maddedir. Hazırlanan taslak ölçek formu, 2 Rehberlik ve Psikolojik Danışma, 1 Eğitim Yönetimi ve 2 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuş öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin anlaşılabilirliğine ilişkin 20 katılımcıyla bir ön uygulama yapılarak denemelik ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçeğin psikometrik özelliklerini incelemek amacıyla İnönü Üniversitesi’nde 23 farklı MYO/Fakülte/Enstitü’de öğrenim görmekte olan 1850 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. Elde edilen veriler için ilk olarak maddelerin geçerli bir yapıyı oluşturup oluşturmadıklarına keşfetmek amacıyla açımlayıcı, oluşan yapının doğru olup olmadığını incelemek için de doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır.

## Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için IBM SPSS 25, doğrulayıcı faktör analizi ise IBM SPSS AMOS 24 programları kullanılmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmadan önce veri setlerinde eksik, hatalı ve uç veri olup olmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan ilk incelemelerde her iki veri setinde de hatalı ve eksik veri olmadığı tespit edilmiştir. Uç değerlerin tespiti için veri setlerindeki her bir maddeye ait puanlar z puanına çevrilerek standart puanlara dönüştürülmüş ve -3 ile + 3 aralığı dışında kalan veri olmadığı belirlenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi öncesinde ölçek maddelerinin birbirleri ile örtüşüp örtüşmediğini sınamak için maddeler arasındaki korelasyon matrisi incelenmiştir. Yapılan incelemede maddeler arasındaki korelasyon katsayılarının her durumda .30’un üzerinde olduğu (Pallant, 2007, s. 187; Tabachnick ve Fidell, 2012, s. 619), ayrıca korelasyon katsayılarının .90’ı geçmediği için çoklu bağlantı sorununun olmadığı görülmüştür (Field, 2009). Maddelere ilişkin normallik analizleri çarpıklık ve basıklık değerleri ile incelenmiş ve normal dağılımdan aşırı sapma gösteren ( $> \pm 1$ ) üç madde (9, 10 ve 15) analiz öncesinde ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 12 madde için veri setinin örnekleme yeterliliğini test etmek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi sonuçları kullanılmış ve veri setinin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir (KMO=.934 Bartlett=4916,256  $p<.00$ ). Verilerin madde bazında faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla ayrıca korelasyon ve kovaryanslara ait görüntü önleyici matrisler (anti-image matrices) incelenmiştir. Korelasyon matrisindeki köşegen üzerindeki değerlerinin .50’den büyük olduğu gözlemlendiği için maddelerin faktör analizine dahil edilebileceğine karar verilmiştir (Field, 2009). Faktör analizinde temel bileşenler analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek üzere Cronbach Alfa ve Guttman Split-Half iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerlerden hareketle ölçek maddelerinin ortalama varyans açıklama değerleri (AVE) ve kompozit güvenilirlik (CR) katsayıları hesaplanmıştır.

## Bulgular

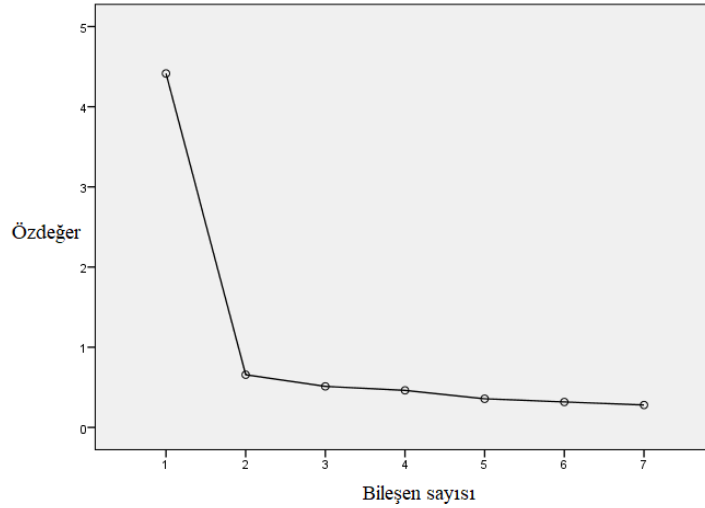
### Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Yapılan ilk faktör analizi sonucunda 12 maddenin tek bir faktör altında yüksek yük değerleri aldığı belirlenmiştir. Ancak bazı maddelere (14, 2, 5, 7, ve 8) ait faktör yüklerinin ve faktör ortak varyanslarının .40'ın altında olduğu tespit edilmiştir. Bu aşamadan sonra faktör yükü ve faktör ortak varyansına ait değerler açısından en düşük değerlere sahip maddeler sırasıyla (14., 2., 7., 8. ve 5.) atılarak analizler beş kez yenilenmiştir. Yapılan son faktör analizinde geri kalan 7 madde için elde edilen yapıya ait özdeğerler ve açıklanan varyans oranları tablo 2'de, ölçeğe ait yamaç birikinti grafiği de Şekil 1'de verilmiştir.

Tablo2

*Mobbing Aracı olarak Ölçme-Değerlendirme Ölçeğine ait Açıklanan Varyansın Yüzdesi*

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Kümülatif Yüzde
1	4.415	63.070	63.070
2	.657	9.384	
3	.512	7.310	
4	.462	6.599	
5	.357	5.101	
6	.318	4.537	
7	.280	3.999	



Şekil 1. Ölçeğe Ait Yamaç Birikinti Grafiği

Tablo 2 incelendiğinde sadece birinci boyuta ait öz değerinin 1'in üzerinde olduğu ve bu faktör için elde edilen öz değerinin ikinci faktörün öz değerinin 6 katından fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğe ait yamaç birikinti grafiğinde (bkz. Şekil 1) birinci faktöre ait dikey düşüşün ardından gerçekleşen dirsekleşme yapının tek boyutlu olduğunu desteklemektedir. Yedi maddelik tek faktörlü yapının ölçeğe ait toplam varyansın yaklaşık %63'ünü açıkladığı görülmektedir. Bu oran sosyal bilimlerde tek faktörlü bir ölçek için yeterli kabul edilmiştir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010).

analizin devamında hesaplanan ölçek maddelerine ait faktör yükleri, ortak faktör yükleri ve madde toplam korelasyon katsayıları tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

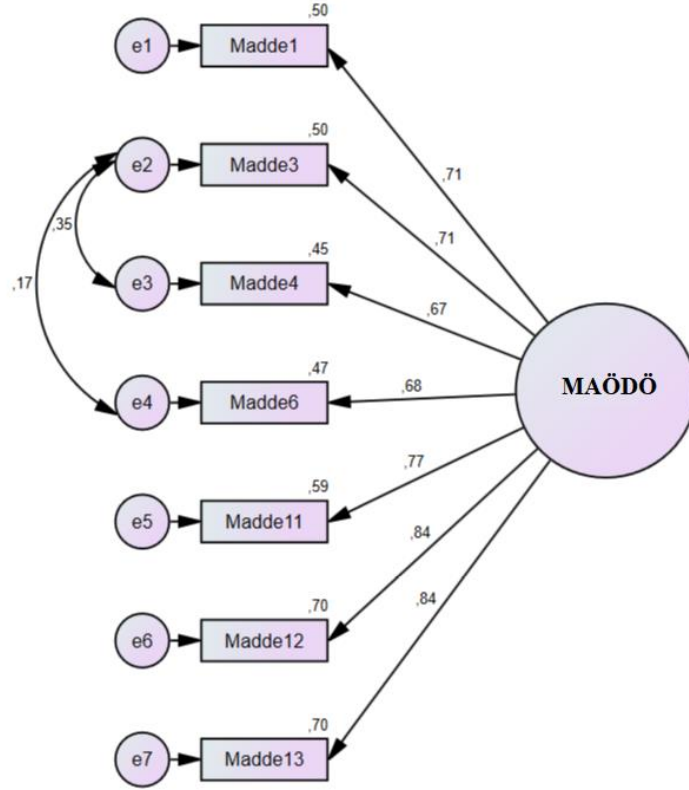
*Tek Boyut Altında Toplanan Maddelerin Madde Faktör Yükleri ve Madde Toplam Korelasyon Katsayıları*

Madde	Faktör Yüğü	Madde-toplam korelasyonu (r)
Madde 13	.843	.770
Madde 12	.841	.767
Madde 03	.804	.725
Madde 11	.801	.718
Madde 04	.762	.673
Madde 06	.756	.666
Madde 01	.745	.652

Tek faktörden oluşan yapıda maddelerin faktör yükleri .745 ile .843 arasında ve madde-toplam korelasyon (r) katsayıları ise .652 ile .770 arasında değişmektedir. Yapıyı açıklamada en çok katkı sağlayan maddenin “*Bu bölümde öğrenciler dersten kalmaktan korktukları için hiçbir şeyi eleştiremez.*” (13. Madde) olduğu gözlemlenmektedir. 987 kişilik veri seti için ölçeğin içtutarlılık katsayısı Cronbach Alfa ( $\alpha = .902$ ) ve Guttman Split-Half ( $r = .878$ ) yöntemleriyle incelenmiş ve ölçekten elde edilen puanların yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

### **Doğrulatory Faktör Analizine İlişkin Bulgular**

Açımlayıcı faktör analizi ile tek boyutlu elde edilen yapıyı doğrulamak üzere 863 kişilik farklı bir veri seti ile Doğrulatory Faktör Analizi yapılmıştır. Yapılan ilk analiz sonucunda bazı indeksler açısından kabul edilebilir uyum iyiliği değerleri elde edilmiştir. Ancak uyum iyiliği değerleri açısından daha iyi bir ölçme modeli ortaya koyabilmek için AMOS programı tarafından önerilen modifikasyon önerileri incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda ölçekte yer alan 3. ve 4. maddeler ile 3. ve 6. maddeler arasında hata kovaryanslarının ilişkilendirilmesi durumunda uyum iyiliği değerlerinde anlamlı artış olacağı yönündeki öneriler dikkate alınmıştır. İlgili maddeler arasındaki hata kovaryansları ilişkilendirildikten sonra yinelenen doğrulatory faktör analizi sonucunda modeldeki maddelere ait standardize edilmiş yük değerlerinin .67 ile .84 arasında değiştiği ve maddelere ait *t* değerlerinin anlamlı olduğu gözlemlenmiştir. Modele ait standardize edilmiş yük değerlerini gösteren yol diyagramı Şekil 2’de verilmiştir:



Şekil 2. Doğrulayıcı Faktör Analizine ait Standardize Edilmiş Yük Değerleri

Modelin anlamlılığına ilişkin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde [ $X^2/sd=42.439/12=3.537$ ; RMR= 0.042; GFI= 0.986, AGFI= 0.968; CFI= 0.991; NFI= 0.987; RMSEA=0.054] MAÖDÖ'nün yedi maddeden oluşan tek faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen verilerden hareketle ölçek maddelerinin ortalama varyans açıklama değerleri (AVE-average variance extracted= .56) ve kompozit güvenilirlik (CR-composite reliability= .90) katsayıları da hesaplanmıştır. AVE değerlerinin .50'den büyük olması ve CR katsayısının da .70'ten büyük olması yapının yakınsak (convergent) geçerliliğinin ve güvenilirliğinin bir göstergesi kabul edilmektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde mobbinge maruz kalma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Hangi eğitim kademesi olursa olsun ölçme ve değerlendirmenin adil bir şekilde yapılması öğrenciler, eğitimciler ve okullar açısından olumlu sonuçlar yaratabilirken, adil olmayan uygulamalar olumsuz etkiler yaratmaktadır. Öğrenciler eğitim ortamını şeffaf ve adil olarak algıladıklarında, duygusal açıdan daha dengeli oldukları gibi daha iyi akademik performans sergilerler. Ancak, öğrenciler kendilerine adaletsiz veya saygısız davranıldığını düşünürlerse, okuldan nefret eder, sınıfa girmekten kaçınırlar. Bu durum ise öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarını düşürür, öğrencilerde depresyona ve olumsuz kişilerarası ilişkilere yol açar (Finn ve Rock, 1997; Yang, 2004). Kendilerine verilen notlar konusunda adil davranılmadığını düşünen öğrencilerin, öğretmenlerine ilişkin olumsuz tutum ve davranışlar geliştirme olasılığı oldukça yüksektir (Tata, 1999).

Yükseköğretim kurumları eğitim sistemi açısından en üst kademeyi oluşturan ve ülkenin gelişmesi ve kalkınması için gerekli olan bilgi ve insan gücünün yetiştirildiği kurumlardır (Gedikoğlu, 2005). Yükseköğretim kurumları öğretim üyelerinin/elemanlarının bilimsel araştırmalar yapma (Çivilidağ, 2011) ve bireylere mesleki bilgi kazandırmanın yanında; özgür ve bilimsel düşünebilen, sorunları bilimsel yöntemlerle çözebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Yüksel, 2002). Bu amacın gerçekleşebilmesi için öğretim elemanları tarafından sunulan öğretim hizmetlerinin niteliği oldukça önemlidir. Yüksek öğretim kademesinde sunulan öğretim hizmetlerinin niteliğine ilişkin

göstergelerden biri de ölçme-değerlendirme süreçleridir. Öğretim elemanları derslerinin gereği olarak öğrencilerine notlar vermektedir. Notlandırma, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi, başarısı ve gelişimi konusunda değerlendirme yapmalarını gerektiren karmaşık ve uzmanlık gerektiren bir karar verme sürecidir (Sun ve Cheng, 2014). Ancak yükseköğretimde görev yapan çoğu öğretim elemanı öğretime ilişkin mesleki formasyon sahibi olmadığından, bu kademedeki eğitim-öğretim süreçlerinin yönetimi ve değerlendirilmesi konusunda sorunlar yaşanabilmektedir. Öğretim elemanlarının eğitim-öğretim konusundaki pedagojik yetersizlikleri derslerde etkisiz öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına yol açabilmektedir. Bu yetersizliklerin hatalı ve keyfi ölçme-değerlendirme uygulamaları ile birleşerek sürece yayılması öğrenciler üzerinde birçok olumsuz etkiye yol açabilmektedir. Adaletsiz ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sürekli olması ve yetki hiyerarşisinde öğrencinin üstü konumdaki öğretim elemanları tarafından yapılması ölçme-değerlendirme uygulamalarının aynı zamanda mobbing olarak algılanmasına yol açabilir. Mobbing üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu, üniversite memnuniyeti, akademik başarı ve motivasyon gibi özellikleri üzerinde olumsuz etkileri olan bir olgudur. Mobbinge maruz kalan bireyler kendisini stres altında, tehdit edilmiş, aşağılanmış hisseder ve özgüvenleri zayıflar (Tutar, 2004). Bu durum yükseköğretimin özgür ve bilimsel düşünebilen bireyler yetiştirme hedefleriyle çelişmektedir. Dolayısıyla öğrenciler üzerinde mobbinge neden olabilecek başta ölçme ve değerlendirme süreçleri olmak üzere bütün etmenlerin tespit edilerek giderilmesi gerekmektedir. Bu nedenle bu çalışmada öğrenme süreçlerinin ve sonuçlarının niteliğinin izlenmesi amacıyla kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları ve yöntemlerindeki yanlış uygulamaların öğrenciye psikolojik yıldırma (mobbing) olarak nasıl yansıtılabileceği ele alınmış, bu durumu ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmeye çalışılmıştır.

Bu amaçla “Mobbing Aracı olarak Ölçme-Değerlendirme Ölçeği”nin maddeleri nitel bir veri toplama ve analiz süreci ile geliştirilmiş ve ardından psikometrik özellikleri nicel yöntemlerle incelenmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörden oluşan ölçeğin iyi düzeyde varyans açıklama oranına (%63), yüksek faktör yük değerlerine (.745-.843) ve madde-toplam korelasyon katsayılarına ( $r=.652-.770$ ) sahip olduğu görülmüştür. Devamında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ise yapının model ile uyumlu olduğu anlaşılmıştır [ $\chi^2/sd=42.439/12=3.537$ ; RMR= 0.042; GFI= 0.986, AGFI= 0.968; CFI= 0.991; NFI= 0.987; RMSEA=0.054]. Bu değerlerden  $\chi^2/sd$  değerinin 3’ün (Kline, 2005) veya 2’nin altında olması (Tabachnick ve Fidell, 2007) mükemmel bir uyum olduğunu gösterirken, 5 ve altında olması kabul edilebilir bir uyumu göstermektedir. RMR ve RMSEA değerlerinin 0,06 veya daha küçük olması, CFI, GFI, AGFI ve NFI değerlerinin 0,95 üzerinde olması geliştirilen model ile yapının mükemmel bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999). Ayrıca ölçek maddelerinin ortalama varyans açıklama değerleri (AVE = .56) ve kompozit güvenilirlik (CR = .90) katsayılarından hareketle yapının yakınsak geçerliliğinin ve güvenilirliğinin yeterli olduğu anlaşılmıştır (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010). Ölçeğin Cronbach Alfa ( $\alpha=.902$ ) ve Guttman test yarılama ( $r=.878$ ) yöntemleriyle hesaplanan içtutarlılık katsayıları da ölçekten elde edilen puanların yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994). Toplam 7 maddeden oluşan 5’li Likert formatındaki “Mobbing Aracı olarak Ölçme-Değerlendirme Ölçeği”nden alınan minimum ve maksimum puanlar 7-35 arasında değişmekte olup cevap seçenekleri ve puan karşılıkları Kesinlikle Katılmıyorum (1 puan), Katılmıyorum (2 puan), Kısmen katılıyorum (3 puan), Katılıyorum (4 puan) ve Kesinlikle Katılıyorum (5 puan) şeklindedir. Ölçeğin nihai formunda tersten puanlanması gereken madde bulunmamaktadır. Alınan puanların artması öğrencilerin ölçme değerlendirme aracılığıyla mobbinge maruz kalma düzeylerinin de arttığını göstermektedir.

Elde edilen bu bulgulardan hareketle “Mobbing Aracı olarak Ölçme-Değerlendirme Ölçeği”nin yüksek düzeyde geçerliliğe ve güvenilirliğe sahip olduğu, yedi maddeden oluşan kısa formun öğrenciler tarafından elle ya da dijital ortamlarda hızlı bir şekilde doldurulabildiği için oldukça kullanışlı olduğu söylenebilir. Geliştirilen “Mobbing Aracı olarak Ölçme-Değerlendirme Ölçeği” gerek kurumsal olarak gerekse bireysel olarak yükseköğretim düzeyinde iç ve dış kalite değerlendirme süreçlerinde veri toplamak amacıyla kullanılabilir. Ayrıca araştırmacılar üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş, yaşam doyumu, yaşam kalitesi, üniversite memnuniyeti, okula yabancılaşma, akademik motivasyon vb. özellikleriyle arasındaki ilişkiyi test etmek için ölçeği kullanabilirler.

Ek 1. *Mobbing Aracı Olarak Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği Madde Havuzu*

<b>1) Bu bölümde öğretim elemanlarının sınavlarına itiraz etmek cesaret ister.</b>
2) Bu bölümde sınavların hakkaniyetli bir şekilde yapıldığını düşünüyorum.*
<b>3) Bu bölümde öğretim elemanları notu bir tehdit/korkutma aracı olarak kullanır.</b>
<b>4) Bu bölümde sınavların öğrencileri cezalandırmak için kullanıldığını düşünüyorum.</b>
5) Bu bölümde bazı öğrencilerin sınavlarda açıkça kayırıldığını söyleyebilirim.
<b>6) Bu bölümde hoca bir öğrenciye kafayı taktıysa o öğrencinin dersten geçmesi çok zordur.</b>
7) Bu bölümde hocaların sınavda hangi konudan ne soracağı belli olmaz.
8) Bu bölümde hocalar derste işlemedikleri konulardan da sorular sorarlar.
9) Bu bölümde not bir taciz aracı olarak kullanılır.
10) Bu bölümde not bir şantaj aracı olarak kullanır.
<b>11) Bu bölümde sınavlardaki haksızlıkları sineye çekmek zorunda kalırız</b>
<b>12) Bu bölümdeki hocalar sınavlarla ilgili eleştirilere açık değildir.</b>
<b>13) Bu bölümde öğrenciler dersten kalmaktan korktukları için hiçbir şeyi eleştiremez.</b>
14) Bu bölümde öğrenciyi dersten bırakmak için sınavda kasıtlı olarak zor sorular sorulur.
15) Bu bölümdeki öğretim elemanları notu bir istismar aracı olarak kullanır.

\* Tersten puanlanması gereken madde.

Not: Koyu renkte yazılan maddeler ölçeğin nihai formunda yer almıştır.

## Kaynaklar

- Adediwura, A.A. (2012). Students' self-efficacy and self-autonomy in the learning of mathematics. *Gender and Behaviour*, 10(1), 4492-4508.
- Akgeyik, T., Güngör-Delen, M. ve Uşen, Ş. (2013). *Çalışma yaşamında psikolojik taciz*. Ankara: Özyurt Matbaacılık.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2012). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- British Broadcasting Corporation, (BBC, 2019, Nisan) Ceren Damar cinayeti: Zanlının kopya çekmekten aldığı ilk ceza değil. 12.04.2019 tarihinde <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-46758890> adresinden alınmıştır.
- Birenbaum, M. (2007). Evaluating the assessment: sources of evidence for quality assurance. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 29–49.
- Birjandi, P. and Tamjid, N.H. (2012). The role of self-, peer and teacher assessment in promoting Iranian EFL learners' writing performance. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37(5), 513-533.
- Black, P. and William, D. (1998). Inside the black box, raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Broadfoot, P. and Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of assessment in education. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11(1), 7–26.
- Cihanoğlu, M.O. (2008). *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Cable News Network Türk, (CNN TÜRK, 2019, Nisan), Ankara Üniversitesi, cinsel taciz ve saldırıları araştırarak. Erişim: <https://www.cnnturk.com/yerel-haberler/ankara/ankara-universitesi-cinsel-taciz-ve-saldirilari-arastiracak-975107> adresinden alınmıştır.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Çev. Ed. M. Sözbilir), Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. and Clark, V.L.P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2<sup>nd</sup> Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J.W., Fetters, M.D. and Ivankova, N. V. (2004). Designing a mixed methods study in primary care. *Annals of Family Medicine*, 2(1), 7–12.
- Çamurluoğlu, M. İ. and Poussard, J.M. (2017). Psikolojik taciz: Türkiye genelinde bir araştırma. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, 624(54), 53-68

- Çivilidağ, A. (2011). *Üniversitelerdeki öğretim elemanlarının psikolojik taciz (mobbing), iş doyumu ve algılanan sosyal destek düzeyleri*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development theory and applications*. Los Angeles: SAGE Publication.
- Elkıran, M. C. (2017). *Akademisyenlerin algıladıkları yıldırma (mobbing) davranışları ile yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Erdemir, S. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile yaşadıkları psikolojik yıldırma (Mobbing) arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Erdemir, S. ve Murat, M. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşadıkları psikolojik yıldırma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 323-340.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publication Ltd.
- Finn, J. D. and Rock, D.A., (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal Applied Psychology* 82(2), 221–234
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gün, H. (2010). *Çalışma ortamında psikolojik taciz*. Ankara: Lazer Yayınları.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B. J. and Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
- İnönü Üniversitesi (2019). İstatistiksel veriler. İnönü üniversitesi öğrenci işleri daire başkanlığı 28.08.2019 tarihinde <http://inonu.edu.tr/tr/ogrenci/1337/menu?m=11332> adresinden alınmıştır.
- Karakoç, N. (2012). *Öğretim elemanlarının yıldırma davranışlarına maruz kalma durumu ve örgütsel bağlılığının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Laleoğlu, A. ve Özmete, E. (2013). Mobbing ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(31), 9-31.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
- Mok, J. (2010). A case study of students' perceptions of peer assessment in Hong Kong. *ELT Journal*, 65(3), 230-239.
- Nunnally, J. C., and Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill



- Oskarsson M. (1981). Subjective and objective assessment of foreign language performance. (J. Read, Ed.) *Directions in language testing* (pp. 225-239) Singapore: Seameo Regional Language Centre.
- Pallant, J. (2007). *Spss survival manual*. Sydney: Allen and Unwin.
- Ploegh, K., Tillema, H.H. ve Segers, S. (2009). In search of quality criteria in peer assessment practices. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 102–109.
- Saraç, E. (2018). *Hemşirelerde mobbingin anksiyete düzeyi ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Sarı, E.G. (2018). *Akademisyenlerin mobbing algularının örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile ilişkisi* (Munzur Üniversitesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Burdur.
- Schwab, D. P. (1980). Construct validity in organization behavior. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (Vol. 2, pp. 3-43). Greenwich, CT: JAI Press.
- Sun, Y. and Cheng, L. (2014). Teachers' grading practices: Meaning and values assigned. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(3), 326-343.
- Sung, Y-T., Chang K-E, Chiou S-K. and Hou H-T. (2005). The design and application of a web-based self- and peer-assessment system. *Computers and Education*, 45, 187–202.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2014). *Using multivariate statistics*. London: Pearson.
- Tata, J. (1999). Grade distributions, grading procedures, and students' evaluations of instructors: A justice perspective. *The Journal of Psychology*, 133(3), 263-271.
- Taştan, T. (2017). *Hemşirelikte mobbing yaşama durumunun kurumsal bağlılık ve kurumsal güvene etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Tınaz, P., Bayram, F. ve Ergin, H. (2008). *Çalışma psikolojisi ve hukuki boyutlarıyla işyerinde psikolojik taciz*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Topping, K. (1998). Peer Assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Topping K. J., Smith, E.F., Swanson, I. and Elliot A. (2000). Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(2), 149-169.
- Torrance, H. and Pryor, J. (1998). *Investigating formative assesment: Teaching learning and assesment in classroom*. Open University Press. Philadelphia
- Tutar, H. (2004). *İş yerinde psikolojik şiddet*. Ankara: Platin Yayınları.
- Uysal, K. (2008). *Öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecine katılımı: akran değerlendirme ve öz değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Wen, M. L. and Tsai, C. C. (2006). University students' perceptions of and attitudes toward (online) peer assessment. *Higher Education*, 51, 27–44.

- Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24(3), 283-301.
- Yurdabakan, İ. (2012). Ortak ve akran değerlendirme eğitiminin öğretmen adaylarının özdeğerlendirme becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 163(37), 190-202.
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361-370.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Measurement and evaluation methods and tools as used to determine the level of learning outcomes at different stages of the education. Based on the information obtained from the measurement and evaluation, further decisions are made about students, teachers, schools and curricula and future policies are determined. Introduction of contemporary measurement and assessment notion into the field in addition to the traditional approach has led to a wider and more detailed spectrum of measurement and evaluation methods and tools. This, in turn, has necessitated the use of measurement and assessment tools and methods in a much more elaborate manner. Therefore, a need for better criteria for the proper conduct of measurement and evaluation processes emerged. One of these criteria is the competence of faculty in terms of measurement and evaluation. A teacher with sufficient pedagogical competence in assessment is expected to be able to distinguish between traditional and contemporary assessment approaches and apply both approaches correctly in their lesson plans. However, the pedagogical insufficiency of the faculty staff can turn the measurement and evaluation process into a means of pressure or punishment on students. An instructor who does not carry out the measurement and evaluation processes in line with scientific principles may possibly discriminate between students in the exams, prepare the exams too difficult or keep the exam time too short, ask questions not representing the actual course contents, threaten the students with grades or overreact to the students criticizing the exam. It can be said that when become persistent these practices may turn into mobbing, either explicitly or implicitly, causing the student to feel threatened and humiliated, to weaken their self-confidence and remain under intense stress. It can be expected that higher education students are more likely to be exposed to mobbing through the measurement and evaluation processes, since the development of curriculum and instructional procedures are carried out by faculty staff most of whom have not gone through a formal pedagogical formation process. For this purpose, there was a need to develop a measurement tool to be used to determine the levels of exposure to mobbing in the measurement and evaluation processes of university students.

### **Method**

This research, which aims to develop a valid, reliable and useful scale that can measure the university students' levels of exposure to mobbing through measurement and evaluation processes, has been designed as a mixed method research. To this end, the items of "Mobbing through Measurement and Evaluation Scale" [MMES] were developed through a qualitative data collection and analysis process, and its psychometric properties were analyzed with the data obtained from 1850 students studying at 23 different Vocational Schools/Faculties/Institutes of İnönü University. For this purpose, data initially obtained from 987 people were used for exploratory factor analysis, and data successively collected from 863 people were subjected to confirmatory factor analysis.

### **Results**

The exploratory factor analysis yielded a single factor construct with a good variance explanation rate (63%), high factor loading values (.745 - .843) and item-total correlation coefficients ( $r = .652-.770$ ); and the successive confirmatory factor analysis proved that the construct was confirmed by acceptable or excellent goodness of fit values [ $\chi^2 / df = 42.439/12 = 3.537$ ; RMR = 0.042; GFI = 0.986; AGFI = 0.968; CFI = 0.991; NFI = 0.987; RMSEA = 0.054]. In addition, average variance explanation value (AVE = .56) and composite reliability (CR = .90) coefficients suggested that the convergent validity and reliability of the structure was sufficient. The Cronbach's alpha ( $\alpha = .902$ ) and Guttman split-half ( $r = .878$ ) reliability coefficients of the scale indicated that the scores obtained from the scale have a high level of reliability. The minimum and maximum scores obtained from the 7-item 5-point Likert format ranged between 7 and 35 suggesting that the increase in the scores implies that the students' levels of exposure to mobbing through assessment also increases.

## **Discussion and Conclusion**

Within the Turkish education system, higher education institutions constitute the highest stage where the necessary knowledge and manpower is produced for the development of the country. In addition to conducting scientific researches and providing professional knowledge to individuals, it also aims to educate individuals who can think in a free and scientific manner and solve problems through scientific method. Attaining these objectives depends on the quality of instruction offered by the faculty staff. However, in the higher education level, the development of curricula and the conduct of teaching activities are carried out by faculty members most of whom have not gone through a formal pedagogical formation process. If these skills are not acquired through in-service trainings or personal professional development efforts, instructors cannot be expected to plan their courses in accordance with pedagogical principles, use effective teaching strategies, methods and techniques, or apply accurate and effective measurement and evaluation procedures to support and monitor the quality of teaching and learning processes. However, the misuse or abuse of these measurement and evaluation procedures can cause mobbing on students. In this research, a measurement tool has been developed to measure the level of exposure to such mobbing. Considering that mobbing is a variable that can negatively associated with such characteristics of individuals as well-being, life satisfaction, quality of life, university satisfaction, alienation from school, academic motivation, it is essential to develop a valid, reliable and useful tool to determine the level of exposure of university students to such an abuse.

## Konaklama İşletmelerinde Çalışan Personelin Örgütsel Bağlılıklarının Sosyo-Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi

Halil Özcan ÖZDEMİR

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Tarım Ekonomisi Bölümü, Kırşehir  
hoozdemir@ahievran.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0021-3618>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.580740

Geliş Tarihi: 21.06.2019

Revize Tarihi: 03.10.2019

Kabul Tarihi: 04.10.2019

### Atf Bilgisi

Özdemir, H. Ö. (2019). Konaklama işletmelerinde çalışan personelin örgütsel bağlılıklarının sosyo-demografik faktörler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 237-250.

### ÖZ

Bu çalışmada konaklama sektöründe görev yapmakta olan çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli açılardan incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Nevşehir ilindeki 4 ve 5 yıldızlı otellerde çalışmakta olan 325 otel çalışanın görüşleri alınmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde yürütülen çalışmada veriler, Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi aşamasında betimsel istatistikler, ilişkisiz ölçümlerde t testi, tek yönlü varyans analizi, çoklu karşılaştırma LSD testi ve Pearson korelasyon testi hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda otel çalışanlarının en yüksek bağlılıklarının devam bağlılığı olduğu, en düşük bağlılıklarının da normatif bağlılıkları olduğu tespit edilmiştir. Çalışanların cinsiyetlerine ve medeni durumlarına göre örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir. Konaklama sektöründe çalışan kişilerin duygusal ve devam bağlılıklarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca çalışanların yaşları ve kıdemleri ile örgütsel bağlılıkları arasında düşük düzeyde ilişkiler olduğu ya da anlamlı ilişkiler bulunmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçların literatüre ve bilime katkı sunacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel bağlılık, konaklama sektörü, örgütsel davranış.

## Organizational Commitment of Staff Working in the Hotel Industry Investigation of Socio-Demographic Factors

### ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the organizational commitment levels of the employees working in the accommodation sector and to examine them from various perspectives. In this regard, 325 hotel employees working in 4 and 5 star hotels in Nevşehir province were asked about their opinions. In the study conducted in the relational screening model of the quantitative research methods, data were collected by the organizational commitment scale. At the stage of data analysis, descriptive statistics, t test for unrelated measurements, one-way analysis of variance, multiple comparison LSD test and Pearson correlation test were used. As a result of the study, it was determined that the highest commitment of the hotel employees was the continuance commitment and the lowest commitment of the employees was normative commitment. The organizational commitment of the employees according to their gender and marital status did not change significantly. It was seen that the emotional commitment and continuance commitment of the people working in the accommodation sector showed a significant change according to their education level. In addition, there were low-level relationships or no significant relationships between employees' age or seniority and organizational commitment. It is thought that the results obtained from the research will contribute to the literature and science.

**Keywords:** Organizational commitment, accommodation sector, organizational behaviour.

### Giriş

İşletmelerin küresel dünyamızda rekabet üstünlüğü elde edebilmesi ve bunu sürdürebilmesi sahip oldukları insan kaynaklarını etkin bir şekilde kullanabilmelerine bağlıdır. Bu bağlamda sürdürülebilir rekabetin ana unsurlarından birisi olan insan kaynaklarının çalıştıkları örgütlere bağlılıkları önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizin önemli gelir kalemlerinden birisi olan turizm sektörü barındırmış olduğu yoğun insan kaynağı ile incelenmesi gereken konuların başında gelmektedir. Konaklama işletmelerinin artan ihtiyaçlarına cevap verebilecek kaliteli insan kaynaklarını bulmak bu anlamda büyük önem arz etmektedir. Bu sebeptendir ki yaratıcı ve kalifiye işgörenlerin işletmeye çekilmesi ve sürdürülebilirlik açısından işletmelerde tutulmaya çalışılmaları konaklama işletmelerinin öncelikli amaçları olarak karşımızda durmaktadır. İşgören devir hızının

yüksek olabildiği konaklama işletmeleri işgörenlerin işten ayrılma niyetlerini azaltıcı faaliyette ve çalışmada bulunmaktadır. Bununla ilgili yapılacak çalışmalardan birisi de konaklama işletmelerinde çalışan bireylerin örgütlerine bağlılıklarını etkileyen faktörlerin neler olduğunun belirlenmesi hususudur. Örgütsel bağlılık, işgörenin maaş karşılığı çalıştığı örgütlerine karşı bağlılıkları ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği çabaların toplamıdır denilebilir. Örgütün başarılı olması da karlılığı beraberinde getiren bir unsurdur. Bu yüzden yöneticilerin de karlılığın elde edilmesinde önemli bir yere sahip olan insan kaynakları faktörünü gözardı etmemesi gerekmektedir.

Bu çalışma kapsamında; konaklama işletmelerinde çalışan personellerin yaş, cinsiyet, eğitim durumu vb. gibi sosyo demografik faktörler açısından bağlılıklarını incelemek amaçlanmıştır. Bu tür çalışmaların artması büyük değere sahip insan kaynaklarının yönetimi açısından önem arz etmektedir.

## **Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Örgütsel Bağlılıkla İlgili Araştırmalar**

Örgütsel bağlılık, işgörenlerin çalıştığı örgütlerine basit olarak bağlı olduklarından daha fazlasını anlatmaktadır. Örgütsel bağlılık, işgörenin adına çalıştığı örgütlerine karşı bağlılıkları ve çalıştığı örgütün başarı sağlayabilmesi için gösterdiği alakadır. Örgüte bağlı olmak; yaş, tutum, kıdem vb. gibi kişisel değişkenler ve liderlik davranışları vb. gibi örgütsel faktörler ile ölçülmektedir (Doğan ve Kılıç, 2007, s. 39). İstihdam konusundaki yeni yaklaşımlar, yetenekli işgörenlerin işletmede kalma nedenlerindeki değişik faktörleri gün yüzüne çıkarmaktadır. Güncel gelişmelere bakıldığında, beklentilerinin yüksek düzeyde karşılanması durumunda, o iş yerindeki yetenekli işgörenin işletmeden ayrılma isteğinin azalacağı ve çalıştığı işletmeye daha çok bağlanacağını göstermektedir (Altınöz, Çöp ve Sığındı, 2011). “Örgütsel bağlılık, Meyer ve Allen (1991) tarafından işgörenin işine düzenli biçimde devam etmesi, çalıştığı iş yeri değerlerini koruyarak; amaçlarıyla bütünlük sağlaması olarak tanımlanmıştır” (Meyer ve Allen, 1991, s. 61). Örgütsel bağlılığı; işgörenin örgüte ilgisi ve örgütle olan özdeşleşme gücü olarak tanımlayan çalışmalar da bulunmaktadır (Mowday ve McDade, 1979, s. 84).

Konaklama işletmelerinde örgütsel bağlılık ile ilgili çalışmalara bakıldığında; Yağcı (2007) Aydın ve İzmir illerindeki otellerde çalışan 292 kişi ile yaptığı çalışma neticesinde; çalışanların örgütsel bağlılıklarını etkileyen en önemli değişkenin “zorunlu bağlılık” olduğunu ortaya koymuştur. Buradaki zorunlu bağlılık işgörenlerin alternatif maliyet endişesi nedeni ile örgütlerine sadık kalmaları hususunu ifade eder. Çuhadar ve Gencer (2016) Antalya ilinin Side ve Belek bölgelerinde faaliyet gösteren 1. sınıf tatil köyleri ve 5 yıldızlı otel işletmelerindeki işgörenlere yönelik olarak yüz yüze anket tekniği ile gerçekleştirdikleri çalışmada; konaklama işletmelerindeki işgörenlerin aşırı iş yükü algısının görev aldıkları departmanlara göre farklılık gösterdiği ve örgütsel bağlılıklarında işgören ile işletme arasında ağırlıklı normatif ve devam bağlılıklarının ön plana çıktığını belirlemişlerdir. Çolakoğlu, Ayyıldız ve Cengiz (2009), Aydın iline bağlı Kuşadası ilçesinde bulunan 5 yıldızlı konaklama işletmelerinde yaptıkları çalışmada çalışanların eğitim durumları, departmanları, gelirleri ve deneyim sürelerine göre örgütsel bağlılığın; duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devam bağlılığı boyutlarındaki algılama düzeylerinde önemli derecede farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Avcı ve Küçükusta ise (2008) yaptıkları çalışmada; örgütsel bağlılık ile örgütsel öğrenme arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Kocaman, Durna ve İnal (2013) Alanya’da bulunan 5 yıldızlı konaklama işletmelerinde yaptıkları çalışma sonucunda pazarlama bileşenleri ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir. Lam, Lo ve Chan (2002 ) 249 otel çalışanı ile yaptıkları çalışma sonucuna göre işe yeni başlayanların işten ayrılma niyetleri ve işe bağlılıkları ile ilgili literatürde çok az çalışmanın olduğuna dikkat çekmişlerdir.

## **Örgütsel Bağlılık Türleri**

Literatürdeki eserler incelendiğinde örgütsel bağlılığın üç türü olduğu görülmektedir. Bunlar duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılıklardır.

## Duygusal Bağlılık

Duygusal bağlılık bireyin kendini örgütün bir parçası olarak görmesi ile başlayan bir durumdur. Jaros'a göre (2007) duygusal bağlılık, işgörenin örgütte olumlu olarak deneyimlediği iş deneyimi sonucu duygusal bağlara dayanan bağlılığı yansıtır. Duygusal bağlılıkta işgörenler duygusal olarak örgüte bağlı kalmak ve örgütle özdeşleşmek için örgütte kalırlar. Güçlü örgütsel bağlılığı olan işgörenler mecburiyetten değil istedikleri için örgütte kalmayı sürdürürler (Bakan, 2011).

## Devam Bağlılığı

Rasyonel bağlılık olarak da adlandırılan devam bağlılığı işgörenin çalıştığı örgütten ayrılması durumunda örgütün karşı karşıya kalacağı olumsuz durumları engellemek amacıyla kendilerini zorunlu olarak örgütteki işlerine devam etme zorunluluğu altına girmeleridir (Bozkurt ve Yurt, 2013, s.11). Kişi örgüte katılabilmek için kendisi için değerli ve memnuniyet yaratan bir takım imkânlardan vazgeçip fedakârlıkta bulunur. Çalıştığı örgüte katılmasının kendisi için bazı maliyetlere neden olduğunu algılayan işgören, örgütten ayrılma halinde, katılırken gösterdiği çabanın boşa gideceği fikriyle örgüt üyeliğinin devamı için çaba gösterir (Bakan, 2011).

## Normatif Bağlılık

Bakan'a göre (2011) işgören kendisinden bekleneni öğrenir ve örgüt tarafından kazandırılmış kendine özel gelişimleri elde eder. Bunların bir sonucu olarak da kendisini çalıştığı örgütüne karşı ahlaki olarak sorumlu hissederek örgütüne karşı güçlü bir sadakat duyar. Bu güçlü sadakat normatif bağlılık olarak adlandırılır. Meyer, Allen ve Smith, normatif bağlılığı, işverene duyulan bir bağlılığın sonucu ya da örgütün kişi için katlandığı maliyetler sonucunda kişinin elde ettiği yararların karşılığını verme hissiyatı ile gerçekleşen bir bağlılık olarak belirtmişlerdir (Aslan, 2008).

## Yöntem

Bu araştırmada Nevşehir ilindeki konaklama sektöründe çalışan kişilerin örgütlerine yönelik bağlılıklarının ayrıntılı bir şekilde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda otel çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenmesi ve çalışanların cinsiyetlerine, medeni durumlarına ve eğitim düzeylerine göre örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Aynı zamanda çalışanların kıdemleri ve yaşları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaç edinilmiştir. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel araştırma deseninde yürütülmüştür. Tarama yöntemi denilen yöntem; geçmişte olmuş ya da şimdi var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaç edinmiş araştırma yöntemleridir (Karasar, 2008).

## Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Nevşehir ilindeki konaklama sektöründe çalışan yaklaşık 2000 kişi oluşturmaktadır. Örneklem seçilecek çalışan sayısının belirlenmesinde; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2016) tarafından geliştirilen aşağıdaki eşitlikler kullanılmıştır.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

Örneklem büyüklüğü tahmininde yukarıdaki 1. eşitlik kullanılır. Değerler ve evren sayısı eşitlikte yerine konulmuş ve aşağıdaki eşitlik bulunmuştur.

$$n = \frac{384,16}{1 + \frac{384,16}{2000}}$$

Eşitlik 2 yardımıyla gerçekleştirilen hesaplama sonucunda en az 322 otel çalışanın evrende yer alan çalışanları temsil ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında ulaşılan 330 çalışandan verisi geçerli 325 konaklama sektörü çalışanın evreni temsil ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Nevşehir ilinde konaklama sektöründe çalışan kişilerin örgütsel bağlılıklarının tahmin edilmesinde düşük örnekleme hatasını sağlamak amacıyla evrenden örnekleme seçim sürecinde amaçlı tabakalı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. İki farklı özellikte olan illerdeki çalışanlar ağırlıkları doğrultusunda örnekleme alınmıştır. Evren, tabakalara ayrılabiliriyorsa her tabakanın oranına uygun miktarda birim örnekleme alınır. Bu şekilde; büyük tabakadan çok, küçük tabakadan az sayıda kişi örnekleme dâhil edilmiş olur. Bu da örneklemin evreni temsil etmesi amacıyla önemlidir (Büyüköztürk vd., 2016).

Araştırma kapsamında görüşleri alınan konaklama sektörü çalışanlarının kıdemlerinin 1 ile 32 yıl arasında değişiklik gösterdiği, çalışmaya katılan kişilerin kıdemlerinin ortalamasının 6,14 ( $\pm 4,89$ ) olduğu görülmüştür. Otel çalışanlarının yaşları 20 ile 60 arasında değişiklik göstermektedir. Araştırmaya katılan çalışanların ortalama yaşı 30,54 ( $\pm 7,77$ )'tür. Başka bir anlatımla çalışmada maksimum çeşitliliğin sağlanması amacıyla da farklı kıdem ve yaş aralıklarındaki kişiler dâhil edilmiştir. Çalışanların diğer demografik özelliklerine göre frekans ve yüzde değerleri incelenmiş, sonuçlar Tablo 1'de anlatılmıştır.

Tablo 1  
*Otel Çalışanlarının Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları*

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	148	45,5
	Erkek	177	55,5
Medeni Durum	Evli	152	46,8
	Bekâr	173	53,2
Eğitim Düzeyi	İlköğretim	70	21,5
	Lise	114	35,1
	Ön lisans	74	22,8
	Lisans ve Üstü	67	20,6

Tablo 1 incelendiğinde konaklama sektöründe çalışan kişilerin %45,5'ini kadınlar, %55,5'ini (n=177) erkekler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan otel çalışanlarının %46,8'ini evliler, %53,2'sini (n=173) bekâr çalışanlar oluşturmaktadır. Konaklama sektöründe çalışan kişilerin %21,5'inin ilköğretim, %35,1'inin lise, %22,8'inin ön lisans, %20,6'sının lisans ve üstünde eğitime sahiptir.

### Veri Toplama Araçları

Konaklama sektöründe çalışan kişilerin örgütlerine yönelik bağlılıklarının tespit edilmesi amacıyla Meyer ve Allen (1997) tarafından geliştirilen Koç (2018) tarafından Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Her bir alt boyutunda 6'şar maddenin bulunduğu ölçek toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Örgütsel bağlılık ölçeği birbirileri ile ilişkili üç bileşenden oluşan bir yapı şeklinde kavramlaştırmaktadır. Ölçek maddelerin 5'li Likert tipinde derecelendirilmiş ölçeğin her bir alt boyutundan ve ölçeğin tamamından alınan yüksek puanlar; çalışanların örgütsel bağlılıklarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Çalışkan (2016) örgütsel bağlılık ölçeğinde 4,21-5,00 aralığındaki puanların çok yüksek; 3,41-4,20 arasının yüksek; 2,61-3,40 orta düzeyde; 1,81-2,60 düşük; 1,00-1,80 arası puanların da çok düşük olduğunu belirtmektedir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama sürecinde ölçek maddelerinin Varol (2010) tarafından gerçekleştirilen çevirisi; 276 kişiye uygulanmıştır. Öncelikle açıklayıcı faktör analizi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda ölçek maddelerinin üç boyutta toplandığı ve toplam varyansın %59,343'üne açıklık getirdiği belirlenmiştir. Ardından üç boyut 18 maddeden oluşan ölçek modeli için doğrulayıcı



faktör analizi hesaplanmış ve modelin çalışanların cevapları ile genel olarak doğrulandığı belirlenmiştir (CFI=0,94; NFI=0,93; GFI=0,95;  $X^2/df=4,48$ ). Katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri cevapların güvenilirlik düzeyini saptamak amacıyla Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Duygusal bağlılık boyutu için 0,925; devam bağlılığı için 0,675 ve normatif bağlılık için de Cronbach katsayısı 0,703 olarak hesaplanmıştır. Örgütsel bağlılık ölçeğinde bulunan toplam 18 maddeye öğretim üyelerinin vermiş oldukları cevapların Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı da 0,801 olarak hesaplanmıştır (Koç, 2018).

Bu araştırma kapsamında Nevşehir ilinde konaklama sektöründe görev yapmakta olan çalışanların örgütsel bağlılıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Otel çalışanlarının ölçek maddelerine ne derece güvenilir cevaplar verdiklerinin belirlenmesi amacıyla iç tutarlılık katsayılarından Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Katsayı duygusal bağlılık için 0,779; devam bağlılığı için 0,767; normatif bağlılık için 0,758 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için hesaplanan katsayı 0,815 olarak bulunmuştur. Bu açıdan değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan otel çalışanlarının örgütsel bağlılık ölçeği maddelerine verdikleri cevapların oldukça güvenilir oldukları görülmüştür (Kalaycı, 2009).

### **Verilerin Analizi**

Konaklama sektöründe görev yapmakta olan 330 çalışandan elde edilen veriler öncelikle SPSS 23.0 programına aktarılmıştır. Verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasının ardından en düşük-en yüksek değer incelemesine dayalı olarak eksik ve/veya hatalı veri olup olmadığı kontrol edilmiştir. Veri setinde eksik ve hatalı veri girişi olmadığı belirlenmesinin ardından ters maddelere recodlanarak alt boyutlar ve toplam ölçek bazında puanlar hesaplanmıştır. Puanlarda uç değer özelliği gösteren çalışan olup olmadığı belirlenmesi amacıyla z istatistiği ve grafiklerden yararlanılmıştır. Uç değer özelliği gösteren 5 çalışanın verisi çıkarılarak 325 çalışanın verisinin dağılımı incelenmiştir. Örneklem sayısının yüksek olması nedeniyle dağılım incelemesinde çarpıklık ve basıklık katsayılarından ve histogram grafiklerinden yararlanılmıştır. Eğer veri seti büyükse normallik varsayımını tespit etmek için basıklık ve çarpıklık katsayıları kullanılabilir. Katsayılar -1, +1 aralığında ise dağılımlar normal dağılıma sahiptir denilebilir (Büyüköztürk, 2008). Duygusal, devam, normatif bağlılıklar ile örgütsel bağlılık puanlarına yönelik hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1$  arasında değişiklik gösterdiği, başka bir anlatımla normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediği tespit edilmiştir.

Veri dağılımının incelenmesinin ardından verilerin çözümlenmesi aşamasında konaklama sektöründe çalışan kişilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Otel çalışanlarının cinsiyet ve medeni durumlarına göre ilişkisiz ölçümlerde t testi; eğitim düzeylerine göre de tek yönlü varyans analizi ve LSD testi hesaplanarak belirtilmiştir. Çalışanların kıdemleri ve yaşları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için *Pearson Korelasyon* sayısı hesaplanmıştır. Yapılan testlerde p anlamlılık değeri 0,05 olarak alınmıştır. Sonuçlar tablo haline getirilerek yorumlanmıştır.

### **Bulgular**

Araştırmanın bulgularına araştırma problemleri doğrultusunda yer verilmiştir.

### **Otellerde Çalışan İşgörenlerin Örgütsel Bağlılıkları Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Konaklama sektöründe görev yapan kişilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla hesaplanan betimsel istatistik sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

*Otel Çalışanlarının Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yönelik İstatistikler*

Ölçek Alt Boyutları	N	Minimum	Maksimum	$\bar{x}$	$S_x$	Madde Sayısı	$\bar{x}$ /Madde Sayısı
Duygusal Bağlılık	325	6,00	30,00	20,33	4,92	6	3,39
Devam Bağlılığı	325	8,00	30,00	21,46	4,28	6	3,58
Normatif Bağlılık	325	6,00	29,00	20,07	4,59	6	3,35
Örgütsel Bağlılık	325	32,00	84,00	61,86	9,32	18	3,44

Tablo 2'deki bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan çalışanların duygusal bağlılık puanlarının 6,00 ile 30,00 arasında olduğu, ortalamasının ise 20,33 ( $\pm 4,92$ ) olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Çalışanların devam bağlılık puanlarının 8,00 ile 30,00 arasında değiştiği, ortalamasının 21,46 ( $\pm 4,28$ ) olarak hesaplandığı tespit edilmiştir. Konaklama sektöründe çalışan kişilerin normatif bağlılıklarının 6,00 ile 29,00 arasında farklılık gösterdiği, ortalamasının 20,07 ( $\pm 4,59$ ) olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Tablo 2'de görüldüğü gibi çalışanların örgütsel bağlılık puanları 32,00 ile 84,00 arasında farklılık göstermekte, ortalaması 61,86 ( $\pm 9,32$ ) olarak hesaplanmıştır.

Karşılaştırma ve yorumlama kolaylığı açısından her bir boyuttan alınan ortalama puan, boyutta yer alan madde sayısına oranlanmıştır. Çalışkan (2016) örgütsel bağlılık ölçeğinde 4,21-5,00 aralığındaki puanların çok yüksek; 3,41-4,20 aralığının yüksek; 2,61-3,40 orta düzeyde; 1,81-2,60 düşük; 1,00-1,80 arası puanların da çok düşük olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda konaklama sektöründe çalışan kişilerin duygusal ve normatif bağlılıklarının orta düzeyde; devam bağlılığı ve örgütsel bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Çalışanların en yüksek bağlılıklarının devam bağlılığı olduğu, en düşük bağlılıklarının da normatif bağlılıkları olduğu tespit edilmiştir.

### **Otellerde Çalışan İşgörenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Cinsiyetlerine, Medeni Durumlarına ve Eğitim Durumlarına Göre Bulguları**

Otel işletmelerinde çalışanların demografik özelliklerine göre örgütsel bağlılıklarında anlamlı bir değişiklik olup olmadığı araştırılmıştır.

#### **Cinsiyete Göre**

H<sub>1</sub>: Çalışanların cinsiyetleri ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Çalışanların cinsiyetine göre örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir değişiklik olup olmadığını belirlemek gayesiyle; ilişkisiz ölçümlerde t-testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 3

*Cinsiyetlerine Göre Otel Çalışanlarının Örgütsel Bağlılık Düzeyleri T Testi Sonuçları*

Ölçek Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Duygusal Bağlılık	Kadın	148	20,20	4,90	323	0,433	0,665
	Erkek	177	20,44	4,95			
Devam Bağlılığı	Kadın	148	21,85	4,52	323	1,493	0,136
	Erkek	177	21,14	4,05			
Normatif Bağlılık	Kadın	148	19,91	4,40	323	0,582	0,561
	Erkek	177	20,20	4,75			

Örgütsel Bağlılık	Kadın	148	61,96	9,45	323	0,168	0,867
	Erkek	177	61,79	9,23			

Tabloda yer alan bilgiler incelendiğinde çalışanların duygusal bağlılıklarının ( $t_{(323)}=0,433$ ;  $p>0,05$ ), devam bağlılıklarının ( $t_{(323)}=1,493$ ;  $p>0,05$ ), normatif bağlılıklarının ( $t_{(323)}=0,582$ ;  $p>0,05$ ) ve örgütsel bağlılıklarının ( $t_{(323)}=0,168$ ;  $p>0,05$ ) cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bir diğer ifadeyle kadın ve erkek çalışanların örgütsel bağlılıklarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

### Medeni Duruma Göre

H<sub>2</sub>: Çalışanların medeni durumları ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırma kapsamında görüşlerine başvuru konaklama işletmeleri çalışanlarının medeni durumlarına göre örgütsel bağlılıklarının belirlenmesi amacıyla t – testi sonuçlarına bakılmış; bu sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4

*Otel Çalışanlarının Medeni Durumları Açısından Örgütsel Bağlılık Düzeyleri T Testi Sonuçları*

Ölçek Alt Boyutları	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Duygusal Bağlılık	Evli	152	20,29	4,80	323	0,147	0,883
	Bekâr	173	20,37	5,04			
Devam Bağlılığı	Evli	152	21,14	3,79	323	1,265	0,207
	Bekâr	173	21,75	4,66			
Normatif Bağlılık	Evli	152	20,14	4,61	323	0,259	0,796
	Bekâr	173	20,01	4,59			
Örgütsel Bağlılık	Evli	152	61,57	8,59	323	0,530	0,597
	Bekâr	173	62,12	9,93			

Tablo 4 incelendiğinde konaklama sektöründe görev yapan çalışanların medeni durumlarına göre duygusal bağlılıklarının ( $t_{(323)}=0,147$ ;  $p>0,05$ ), devam bağlılıklarının ( $t_{(323)}=1,265$ ;  $p>0,05$ ), normatif bağlılıklarının ( $t_{(323)}=0,259$ ;  $p>0,05$ ) ve örgütsel bağlılıklarının ( $t_{(323)}=0,530$ ;  $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle evli ve bekâr çalışanların örgütsel bağlılıklarının benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

### Eğitim Düzeyine Göre

H<sub>3</sub>: Çalışanların eğitim düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmaya kapsamında görüşleri alınan çalışanların örgütsel bağlılıklarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılığının olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Hesaplama öncesinde varyansların homojenliği Levene ile test edilmiş ve otel çalışanlarının duygusal bağlılık (Levene: 2,312;  $p>0,05$ ), devam bağlılığı (Levene: 2,579;  $p>0,05$ ), normatif bağlılık (Levene: 1,431;  $p>0,05$ ) ve örgütsel bağlılık (Levene: 1,060;  $p>0,05$ ) puanlarının varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak hesaplanan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 5

*Otel Çalışanlarının Eğitim Düzeylerine Göre Örgütsel Bağlılık Düzeylerini Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Ölçek Alt Boyutları	Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	SS	sd	F	p
Duygusal Bağlılık	İlköğretim	70	20,00	4,81	324	3,245	0,022*
	Lise	114	21,24	4,97			
	Ön lisans	74	19,03	5,28			
	Lisans ve üstü	67	20,58	4,26			
Devam Bağlılığı	İlköğretim	70	21,40	4,51	324	5,097	0,002*
	Lise	114	22,08	3,68			
	Ön lisans	74	22,12	4,06			
	Lisans ve üstü	67	19,76	4,81			
Normatif Bağlılığı	İlköğretim	70	19,96	4,23	324	0,517	0,671
	Lise	114	20,32	4,59			
	Ön lisans	74	20,28	4,26			
	Lisans ve üstü	67	19,51	5,30			
Örgütsel Bağlılık	İlköğretim	70	61,36	8,52	324	2,584	0,053
	Lise	114	63,64	9,53			
	Ön lisans	74	61,43	8,72			
	Lisans ve üstü	67	59,85	10,02			

\*p&lt;0,05

Tablo 5'deki bilgiler incelendiğinde otel çalışanlarının normatif bağlılık ( $F_{(3,324)}=0,517$ ;  $p>0,05$ ) ve örgütsel bağlılık ( $F_{(3,324)}=2,584$ ;  $p>0,05$ ) düzeylerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir değişiklik göstermediği saptanmıştır. Bununla beraber konaklama sektöründe çalışan kişilerin duygusal bağlılık ( $F_{(3,324)}=3,245$ ;  $p<0,05$ ) ve devam bağlılıklarının ( $F_{(3,324)}=5,097$ ;  $p<0,05$ ) eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farklılığın belirlenmesi amacıyla çoklu karşılaştırma LSD testi uygulanmıştır. Hesaplama sonucunda lise mezunu olan çalışanların ön lisans mezunu olanlara göre duygusal bağlılıklarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İlköğretim mezunu olan otel çalışanlarının da lisans ve üstünde eğitimi olan çalışanlara göre devam bağlılıklarının daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

**Otellerde Çalışan İşgörenlerin Örgütsel Bağlılıkları ile Kıdem ve Yaşları Arasında Bulunan İlişkiler**

Nevşehir ilinde görev yapmakta olan konaklama çalışanlarının kıdem ve yaşları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

**Kıdemlerine göre**

H<sub>4</sub>: Çalışanların kıdemleri ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan çalışanların kıdemleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış, sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6

*Otel Çalışanlarının Kıdemleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasında Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları*

Ölçek alt boyutları	Duygusal bağlılık	Devam bağlılığı	Normatif bağlılık	Örgütsel bağlılık	Kıdem
Duygusal bağlılık	r	1	,071	,647**	,135*

	p	,202	,002	,000	,015
	N	325	325	325	325
Devam bağlılığı	r	,071	1	,314**	,651**
	p	,202	,000	,000	,450
	N	325	325	325	325
Normatif bağlılık	r	,173**	,314**	1	,729**
	p	,002	,000	,000	,826
	N	325	325	325	325
Örgütsel bağlılık	r	,647**	,651**	,729**	1
	p	,000	,000	,000	,128
	N	325	325	325	325
Kıdem	r	,135*	,042	-,012	,085
	p	,015	,450	,826	,128
	N	325	325	325	325

\*p<0,05; \*\*p<0,01

Tablo 6 incelendiğinde konaklama sektöründe görev yapan çalışanların kıdemleri ile duygusal bağlılıkları arasında pozitif yönde ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r=0,135$ ;  $p<0,05$ ). Çalışanların kıdemleri ile devam bağlılıkları ( $r=0,042$ ;  $p>0,05$ ), normatif bağlılıkları ( $r=-0,012$ ;  $p>0,05$ ) ve örgütsel bağlılıkları ( $r=0,085$ ;  $p>0,05$ ) arasında anlamlı ilişkiler olmadığı tespit edilmiştir.

Otel çalışanlarının örgütsel bağlılıkları ile normatif bağlılıkları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r=0,729$ ;  $p<0,01$ ). Çalışanların örgütsel bağlılıkları ile duygusal bağlılıkları ( $r=0,647$ ;  $p<0,01$ ) ve devam bağlılıkları ( $r=0,651$ ;  $p<0,01$ ) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

### Yaşlarına Göre

H<sub>5</sub>: Çalışanların yaşları ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Konaklama sektöründe çalışan kişilerin örgütsel bağlılıkları ile yaşları arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

*Otel Çalışanlarının Yaşları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasında Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları*

Ölçek Alt Boyutları		Duygusal Bağlılık	Devam Bağlılığı	Normatif Bağlılık	Örgütsel Bağlılık	Yaş
Duygusal Bağlılık	r	1	,071	,173**	,647**	,084
	p		,202	,002	,000	,133
	N	325	325	325	325	325
Devam Bağlılığı	r	,071	1	,314**	,651**	,090
	p	,202		,000	,000	,107
	N	325	325	325	325	325
Normatif Bağlılık	r	,173**	,314**	1	,729**	,075

	p	,002	,000	,000	,177
	N	325	325	325	325
Örgütsel Bağlılık	r	,647**	,651**	,729**	1
	p	,000	,000	,000	,027
	N	325	325	325	325
Yaş	r	,084	,090	,075	,122*
	p	,133	,107	,177	,027
	N	325	325	325	325

\*p<0,05; \*\*p<0,01

Tablo 7 incelendiğinde araştırma kapsamında görüşleri alınan çalışanların yaşları ile duygusal bağlılıkları ( $r=0,084$ ;  $p>0,05$ ), devam bağlılıkları ( $r=0,090$ ;  $p>0,05$ ) ve normatif bağlılıkları ( $r=0,075$ ;  $p>0,05$ ) arasında anlamlı ilişkiler olmadığı tespit edilmiştir. Otel çalışanlarının yaşları ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r=0,122$ ;  $p<0,05$ ).

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Nevşehir ilinde konaklama sektöründe çalışan kişilerin örgütsel bağlılıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmış, kişilerin duygusal ve normatif bağlılıklarının orta düzeyde; devam bağlılığı ve örgütsel bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Otel çalışanlarının en yüksek bağlılıklarının devam bağlılığı olduğu, en düşük bağlılıklarının da normatif bağlılıkları olduğu tespit edilmiştir.

Çalışanların cinsiyetlerine göre devam bağlılığı, duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir. Bu duruma yönelik literatüre bakıldığında otel çalışanlarından ziyade farklı sektörlerde çalışanların cinsiyetleri ve bağlılıkları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Çalışanların cinsiyetleri ile örgütsel bağlılıkları arasında bizim bulgularımızı destekler nitelikteki (Nartgün ve Menep, 2010; Pelit ve Öztürk, 2010) çalışmalar mevcuttur. Otel çalışanlarının medeni durumlarına göre örgütsel bağlılıklarının hem toplam puanda hem de alt boyutlar bazında anlamlı bir farklılığının olmadığı görülmüştür. Konaklama sektöründe çalışan kişilerin normatif bağlılık ve örgütsel bağlılıklarının eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir değişiklik göstermediği saptanmıştır. Çalışanların duygusal bağlılık ve devam bağlılıklarının ise eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Literatürdeki Altınöz vd. (2011) otel işletmelerinde aptıkları çalışmaları bulgularımızı destekler niteliktedir. Araştırmaya katılanlardan lise mezunu olan çalışanların ön lisans mezunu çalışanlara göre duygusal bağlılıklarının yüksek düzeyde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim mezunu çalışanların, lisans ve üstünde eğitime sahip çalışanlara göre devam bağlılıklarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çalışanların duygusal bağlılıkları ile kıdemleri arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu durum literatürdeki Kılıç (2008) ile Nartgün ve Menep'in (2010) çalışmaları ile uygunluk göstermektedir. Otel çalışanlarının kıdemleri ile devam bağlılığı, normatif bağlılığı ve örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan otel çalışanlarının yaşları ile duygusal bağlılıkları, devam bağlılıkları ve normatif bağlılıkları arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı saptanmıştır. Bu durum Davis'in (1988) beş farklı ülkede yaptığı çalışmalar ile kısmen benzerlik göstermektedir. Çalışanların yaşları ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın bazı kısıtları mevcuttur. Araştırma sadece bir ilde bulunan otellerde uygulanmıştır. Farklı illerdeki otellerde bu çalışmanın uygulanması farklı sonuçları da beraberinde getirebilir. Ayrıca daha farklı cinsiyet bileşeninde bu uygulamanın yapılması da farklı sonuçları beraberinde getirebilir.

Çalışma bu bilgiler ışığında değerlendirildiğinde bazı öneriler önemli hale gelmektedir. Çalışanların örgütsel bağlılıklarını artırıcı eğitimlerin verilmesi ve çalışanları motive edici aktivitelerin düzenlenmesi büyük öneme sahiptir. İşgörenlerin beklentilerinin yüksek düzeyde karşılanması durumunda, o iş yerindeki yetenekli işgörenin işletmeden ayrılma isteğinin azalacağı ve çalıştığı işletmeye daha çok bağlanacağı düşünüldüğünde beklentilerini makul düzeyde gerçekleştirmek önerilebilecek bir husustur. Örgütte ekip ruhunun ve adalet duygusunun yerleştirilmesi gerekmektedir. Adalet ve eşitlik olduğu düşüncesini benimseyen işgörenlerin de örgütlerine bağlılıkları artacaktır. İşletme dışı kaynaklardan eğitim görmüş çalışanların işletme içindeki diğer çalışanlara aldıkları eğitimleri aktarması ve böylece kurum kültürünün ve örgütsel bağlılığın artmasına vesile olması önerilebilecek bir başka husustur. Son olarak çalışanların ücretlerinin iyileştirilmesi de örgütsel bağlılıklarını arttıracak bir unsur olduğundan ücret iyileştirmelerinin yapılması tavsiye edilecek bir husustur.

### Kaynaklar

- Altınöz, M., Çöp, S. ve Sığındı, T. (2011). Algılanan örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm ilişkisi: Ankara'daki dört ve beş yıldızlı konaklama işletmeleri üzerine bir araştırma. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11(21), 285-315.
- Aslan, Ş. (2008). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile örgütsel bağlılık ve mesleğe bağlılık arasındaki ilişkilerin araştırılması. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 163-178.
- Avcı, N. ve Küçükusta, D. (2009). Konaklama işletmelerinde örgütsel öğrenme, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişki. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 33-44.
- Bakan, İ. (2011). *Örgütsel stratejilerin temeli örgütsel bağlılık kavram: Kuram, sebep ve sonuçlar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bozkurt, Ö. ve İrfan, Y. (2013). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 121-139.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı-istatistik, Araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çalışkan, K. (2012). *Spor eğitimi veren yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarının örgütsel sinizm algıları ile örgütsel bağlılıklarının araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çolakoğlu, Ü., Ayyıldız, T. ve Cengiz, S. (2009). Çalışanların demografik özelliklerine göre örgütsel bağlılık boyutlarında algılama farklılıkları: Kuşadası'ndaki beş yıldızlı konaklama işletmeleri örneği. *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 77-89.
- Çuhadar, M., ve Gencer, Z. (2016). Konaklama işletmelerinde çalışan işgörenlerin aşırı iş yükü ve örgütsel bağlılık algıları: Side ve Belek örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 21(4), 1323-1346.

- Davis, K. (1988). *İşletmede insan davranışı: Örgütsel davranış*. (Çev. K. Tosun). İstanbul: İÜ Yayınları.
- Doğan, S. ve Kılıç, S. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(29), 37-61.
- Jaros, S. (2007). Meyer and Allen model of organizational commitment: Measurement issues. *The Icfai Journal of Organizational Behavior*, 6(4), 7-25.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım, 105-109.
- Kılıç, G. (2008). *Kariyer yönetimi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Beş yıldızlı otel işletmelerde bir araştırma*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kocaman, S., Durna, U. ve İnal, M. E. (2013). Konaklama işletmelerinde içsel pazarlama uygulamalarının örgütsel bağlılığa etkisi: Alanya örneği. *Journal of Alanya Faculty of Business/Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 5(1), 21-29.
- Lam, T., Lo, A. and Chan, J. (2002). New employees' turnover intentions and organizational commitment in the Hong Kong hotel industry. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 26(3), 217-234.
- Meyer, J. P. and Allen, N.J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Mowday, R.T. and McDade, T. W. (1979). Linking behavioral and attitudinal commitment: A longitudinal analysis of job choice and attitudes. *Academy of Management Proceedings*: 84-88.
- Nartgün, Ş.S. ve Menep, İ. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeylerinin incelenmesi: Şırnak/İdil örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 287-316.
- Pelit, E. ve Öztürk, Y. (2010). Otel işletmeleri işgörenlerinin iş doyum düzeyleri: Sayfiye ve şehir otel işletmeleri işgörenleri üzerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 43-72.
- Yağcı, K. (2007). Meyer-Allen örgütsel bağlılık modeli yaklaşımıyla otel işletmeleri işgörenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin ölçülmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 114-129.



## **Extended Abstract**

### **Introduction**

In the global world, business organizations depend on how efficiently they manage their human resources to provide a competitive advantage and maintain it. In this regard, we see that commitment to their organizations of the human resources, which is one of the main factors in sustainable competition, is an important factor. Tourism sector with one of the most important income items in Turkey has an intensive human resource, and that's why, it is one of the main issues that need to be examined. In this context, providing qualified human resources which is able to meet the increasing needs of the accommodation enterprise has great importance. That's why; it can be seen that attracting creative and qualified employees and trying to keep them within the enterprise are primary purposes of the accommodation enterprises. The accommodation enterprises with high employee turnover rates work on reducing the employee's intention to quit. One of the studies that can be carried out about this issue is to determine what the factors affecting organizational commitment of the employees in accommodation sector.

The purpose of this study is to examine organizational commitment of the employees in accommodation enterprise in terms of factors like age, gender, educational background etc. The increase of this type of studies has great importance in the sense of management of human resources.

### **Methodology**

In this part, information about research design, participants, data collection and data analysis is stated.

### **Research Design**

In this study, it was aimed to examine organizational commitment of the employees working in accommodation sector in Nevşehir provinces. Accordingly, the organizational commitment levels of the employees and whether the commitment level shows a significant difference according to the gender, marital status and educational background of the employees were examined. Furthermore, it is aimed to examine the relationship between employee's seniority or age and organizational commitment. The relational screening model of the quantitative research methods was conducted in this study.

### **The Target Population and Sample**

The target population of this study comprises 2000 employees working in accommodation sector in Nevşehir.

### **Data Collection Tools**

The data collection tool used in this research is The Organizational Commitment Scale which is developed by Meyer and Allen (1997) and adapted into Turkish by Koç (2018). The scale aims to determine organizational commitment of the employees in accommodation sector.

### **Findings**

The result of the study, it was determined that the highest commitment of the hotel employees was the continuance commitment and the lowest commitment of the employees was normative commitment. The organizational commitment of the employees according to their gender and marital status did not change significantly. It was seen that the emotional commitment and continuance commitment of the people working in the accommodation sector showed a significant change

according to their education level. In addition, there were low-level relationships or no significant relationships between employees' age or seniority and organizational commitment.

### **Results and Suggestions**

This study has some limitations. The research was conducted only in hotels in one province. The implementation of this study in hotels in different provinces may bring different results. In addition, this application in different gender components may bring different results.

The purpose of the research was to examine organizational commitment of the employees working in accommodation sector in Nevşehir. Therefore, first of all, descriptive statistics were calculated to determine the organizational commitment levels of the employees. It was found out that participants show a medium-level commitment in affective and normative commitment and a high level commitment in continuance and organizational commitment. It was identified that the highest commitment level of the hotel employees was on the continuance commitment while the lowest one was on the normative commitment.

It was found that affective commitment, normative commitment and organizational commitment of the participants do not show a significant difference according to their gender. It was figured out that the organizational commitments of the participants on basis of total points and sub-dimensions do not show a significant difference according to the marital status of the hotel employees.

It was found that the normative commitment and organizational commitment of the employees in accommodation sector do not show a significant difference according to their educational background. However, the affective commitment and continuance commitment of the employees show a significant difference according to their educational background. High school graduate employees show higher significance in affective commitment than the associate degree graduates. Elementary school graduate employees show higher significance in continuance commitment than the ones with bachelor's degree or higher degrees. There is a positive but low-level relationship between the affective commitment and seniority of the employees. Besides, it was found out that there is no significant relationship between the continuance commitment, normative commitment and organizational commitment and seniority of the employees.

It was found out that there is no significant relationship between the affective commitment and continuance commitment and normative commitment and seniority of the employees. However, It was identified that there is a positive but low-level relationship between the age and organizational commitment of the employees.

When the study is evaluated in the light of this information, some suggestions become important. It is of great importance to provide trainings to increase the organizational commitment of employees and to organize activities that motivate employees.

## Öğretmen Adaylarının Merak ve Keşfetme Algıları ile Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Şahin KAPIKIRAN  
Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Denizli  
skkiran@pau.edu.tr  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9693-7660>

Fatma SUSAR KIRMIZI  
Pamukkale Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Denizli  
fsusar@pau.edu.tr  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0426-1908>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.585328

Geliş Tarihi: 01.07.2019

Revize Tarihi: 12.09.2019

Kabul Tarihi: 13.09.2019

### Atf Bilgisi

Kapıkıran, Ş. ve Susar Kırmızı, F. (2019). Öğretmen adaylarının merak ve keşfetme algıları ile okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 251-265.

### ÖZ

İnsanın doğasında var olan okuma duygusu onu keşfetmeye yönlendirirken icatlar ve yenilikler üretmesine de yardımcı olmuştur. Okuma alışkanlığı, merak duygusunun gelişmesinde oldukça önemli bir role sahiptir. Okuma, bireyin kendi kişiliğini, doğrularını değerlerini oluşturmasında etkili olduğu gibi olayları değerlendirmede farklı bakış açıları kazanmasında da yardımcı olur. Öğretmen adaylarında var olan okuma alışkanlığı ve merak duygusu mesleğe başladıktan sonra öğrencilerin kimlik gelişimine de olumlu yönde etki edebilmektedir. Bu araştırmanın amacı okulöncesi ve sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının merak ve keşfetmeye ilişkin algıları ile okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Eğitimi programlarında, 1. ve 3. sınıfta öğrenim görmekte olan 222 (167 kadın, 55 erkek) öğretmen adaydır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde “Merak ve Keşfetme Ölçeği (MK)” ile “Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği (ÖRAKOT)” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının merak ve keşfetme algıları ile kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasında ortalama düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kadın öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları erkek öğrencilerin tutumlarına oranla daha olumludur. Okuma alışkanlığına yönelik tutum az okuyan öğrencilere göre çok okuyanlarda daha yüksektir.

**Anahtar Kelimeler:** Merak, okuma tutumu, öğretmen adayı, korelasyonel model.

## Pre-service Teachers' Perceptions of Curiosity and Discovery the Relationship Between Attitudes Towards Reading Habits

### ABSTRACT

The sense of reading that is inherent in man has led him to discover and help him to invent and innovate. Reading habits play an important role in the development of curiosity. Reading is not only effective in creating one's own personality and values, but also helps to gain different perspectives in evaluating events. The pre-service reading habits and curiosity of the prospective teachers have a positive effect on the identity development of the students after they have started their profession. The aim of this study is to investigate the relationship between pre-school and primary school teachers' perceptions of curiosity and discovery and their attitudes towards reading habits. The study group of the study consisted of 222 (167 female, 55 male) students in the 1st and 3rd grade in the Faculty of Education Classroom and Preschool Education programs. In obtaining the research data, Kashdan et al. (2009) developed “Curiosity and Exploration Scale (CE)” and Susar developed by Susar Kırmızı (2012) “Attitude Scale for Prospective Teachers' Reading Habits (ASPTRH).” According to the results, it was found that there was a significant relationship between the pre-service teachers' perceptions of curiosity and discovery and their attitudes towards reading books. Female students' attitudes towards reading habits are more positive than male students' attitudes. Attitudes towards reading habits are higher than those who read more than those who read less.

**Keywords:** Curiosity, reading attitude, prospective teachers, correlational model.

## Giriş

İnsanoğlu öğrenmeye merak ederek başlamıştır. Merak güdüsü bilme isteğine kılavuzluk etmiştir. Birey hayata gözlerini açtığı andan itibaren sürekli bir şekilde bir şeyler öğrenmek çaba gösterir. Çünkü, insan türü, diğer canlılardan farklı olarak, dünyaya yüksek düzeyde merak güdüsü ile gelir. Öğrenme gereksinimi hiç bitmez ve ölene kadar devam eder. Merak öğrenmenin, bilgi hazinesinin anahtarı konumundadır.

Merak, kişilik psikolojisi içinde dikkati çeken bir özellik olarak ilgi odağı olmuştur. Bireyi yeni bir alan çevirir ve keşfetmesini sağlar (Kashdan, Gallagher, Silvia, Winterstein, Breen, Terhar ve Steger, 2009). İnsanın hayatta kalması ve büyümesi için kritik öneme sahiptir. Yaygın olarak belirsiz, karmaşık ve yeni olayları takip etme, tanıma ve keşfetme arzusu olarak tanımlanabilir. Merak tüm canlıların doğasında var olan güçlü bir güdüdür (Gerber, 2009). İnsan zihnindeki sorulara, belirsizliklere, karmaşıklıklara ve çelişiklere son vermek için çaba gösterir. Bu çaba ile araştırır, keşfeder, öğrenir. Merak, insanın ilerlemesine yardımcı olur.

Birçok deneysel ve görgül araştırmaya göre akademik süreçte merak, ebeveynlerin çocuklarının akademik davranışlarına ilişkin tutumlarını (Endsley, Hutcherson, Garner ve Martin, 1979, Akt. Acun Kapıkıran ve Kabasakal, 2013); düşünme gereksinimi yaratmayı (Olson, Camp ve Fuller, 1984), yüksek akademik performansı oluşturmayı (Eren, 2009) ve hedef yönelimli olmayı olumlu olarak etkilemektedir (Kashdan vd., 2009). Merak güdüsünün temelinde, öğrenme potansiyeli bulunan bir durumu anlamaya çalışmak vardır. Birey merakla yeni deneyimler arama arzusu gösterir ve ne olacağını görmek ister. Nasıl tepki verildiğini keşfetmeye çalışır (Kashdan, Stikma, Disabato, McKnight, Bekier, Kaji ve Lazarus, 2018). Bununla beraber, merakın birey üzerindeki kısa erimli işlevlerinden birisi daha fazla öğrenmesini, keşfetmesini ve bir şeye dikkatini yoğunlaştırmasını kolaylaştırmaktır. Uzun erimli olarak ise bilgi ve yeterlik sağlamaktadır (Kashdan ve Silvia, 2009). Merak keşfetmeyi ya da keşfi sürdürme eylemini tetiklemektedir.

İnsanlar merak ve keşfetme duygusunu gidermek için farklı yollar denerler. Kimi zaman gezi gözlem aracılığı ile meraklarını gidermeye çalışırlar. Çoğu zaman bireyler bir duruma ilişkin merakını gidermede gezi gözlem gibi olanaklara sahip olamazlar. Öğrenme gereksiniminin giderilmesinde gezi gözlem kadar kitaplar da etkili olmuştur. Teknolojinin gelişmesi ile birlikte bireylerin meraklarını gidermede sanal ortam önemli bir yer tutmuştur. Bireyler merak ettikleri konuları sanal ortamda okumaya yöneldiler de daha derin şekilde bir konuya ilişkin bilgi edinme gereksinimini basılı kitaplar ve e-kitaplarla giderebilmektedir. Gurning ve Siregar (2017) yaptıkları deneysel bir çalışmada, merakı yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin merakı düşük olanlara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Okuma yazılı, basılı, oyma ya da kabartma türündeki simgelerden anlam çıkarma sürecidir. Oğuzkan'a (1997) göre ise sözcükleri, cümledeki anlamıyla birlikte yazıyı oluşturan unsurlarla algılama ve kavrama işidir. Okuma sırasında yazı tanınır, yazıdan bir anlam çıkarılır ve önceki yaşantılarla ilişkilendirilerek anlam yapılandırılır. Okuma zihinsel bir süreçtir.

Okumak, doğduğu andan itibaren eğitim süreci geçiren bireyin en kolay ve etkili öğrenme yollarından birisidir. Çağdaş toplumların okuma oranı yüksek olduğu gibi okumanın olumlu yönlerini her alanda da yaşamaktadır. Okuma alışkanlığı yeterince gelişmemiş toplumlar bilimde, sanatta olduğu gibi yaşamın diğer alanlarında da üretken olamamaktadır. Çünkü okuyan bireyler olayların iç yüzünü görmede, eleştirmede, sorgulamada, hak aramada, başkalarının farklılıklarına saygı göstermede daha başarılı olmaktadır. Bu nedenle okuma alışkanlığının geliştirilmesi çağdaş bir toplum olma yolunda ilerlemek için oldukça önemlidir.

Okuma alışkanlığı, bireysel özgüveni, ahlaki ve entelektüel gelişimi artırır. Okuma alışkanlığı olan bir öğrenci kaçınılmaz olarak akademik çabalarında başarılı olacaktır. Okuma, bireyin ufkunu genişletirken, ilgi duyduğu alanı belirlemesinde yardımcı olur; kendini, diğer insanları ve dünyayı daha iyi anlayabileceği bir deneyim sağlar (Akande ve Oyedapo, 2018; Kushmeeta, 2013). Okuma

alışkanlığını kazandırmada en etkili kurumlardan birisi de okuldur. Okulda öğretmen tarafından okuma isteği uyandıracak kaynaklarla karşılaşmak bu alışkanlığın gelişmesinde oldukça etkilidir. Okumaya yönelik ilginin artırılmasında ve okuma alışkanlığının geliştirilmesinde okul önemli bir rol oynamaktadır (Applegate ve Applegate, 2004; Batur, Gülveren ve Bek, 2010; Mckool ve Gespass, 2009). Öğretmenler eğitim sistemin etkili birer ögesi olan öğretmenler yeni, yaratıcı ve sıra dışı uygulamalarla öğrencileri okumaya yönlendirebilir. Öğrencileri okumaya sevk edici çalışmalar yaşam boyu okuyan bireylerin yetiştirilmesinde oldukça etkili olmaktadır (Stanfield (2006). Öğretmenlerin okumaya teşvik etmek için yaratıcı yollar bulmaya çalışması ve öğrencilerini yaşam boyu okuma olmaya özendirme onların okuma güdülerini arttırmaktadır. Okuma sertifikası, övgü gibi somut ancak maddi olmayan ödüller bu konuda oldukça etkili olabilmektedir. Teşvik edici davranışlar okumaya yönelik ilgiyi arttırabilmektedir (Edmunds ve Tancock, 2003; Guthrie ve Wigfield, 2000). Stanfield ilkököl üçüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada okumaya özendiricilerin okunacak kitap sayısı sabit kalmakta birlikte okumaya ilişkin istekliliği arttırdığını tespit etmiştir. Small (2009) “okuma teşvik programlarının” öğrencilerin uzun süreli okuma sevgisi geliştirmede etkili olabileceğine vurgu yapmaktadır. Bu tip programlar öğrencilerin sunulan listeden kitap seçmelerine, okuduklarını test etmelerine, puanlar almalarına izin vermekte ve öğrencilerin uzun süreli okuma davranışları geliştirmelerinde etkili olabilmektedir.

Okumanın insan için kişisel ve toplumsal olarak birçok faydası olduğu bilinen bir gerçektir. Okumanın bireyin kendini zihinsel olarak geliştirmesi, hayatına zenginlikler katması ve bakış açısını değiştirmesi gibi kişisel faydalarının yanı sıra topluma uyum sağlamasında, daha iyi ilişkiler kurarak sosyal yaşamın bir parçası olmasında ve yaşadığı ülkenin vatandaşı olarak sorumluluklarını yerine getirmesinde de faydası büyüktür (Korkmaz, 2008, s.71). Bunun için okumanın kişide alışkanlık hâline gelmesi gerekir.

Okuma alışkanlığı, bireyin okumayı bir gereklilik olarak görüp yaşam boyu sürekli, düzenli ve eleştirel olarak sürdürmesidir. Okuma alışkanlığı bireyin kelime hazinesini geliştirmesinde, başka bir dilin dilbilgisini anlamada da etkili olur. Duygusal gelişimin, sosyal katılımın, kültürel farkındalığın ve endüstriyel zekânın gelişmesini sağlar. Kitaplar, bireyin kendi gizli benliğini keşfetmesinin de yolunu açar. Okuma bireylerin olayları ve durumları daha iyi anlamasına, analiz etmesine ve sorgulamasına yardımcı olur (Applegate ve Applegate, 2004; Chettri ve Rout, 2013; Shen, 2006 Wagner, 2002).

Okuma, çocuğun hayatta başarılı olması için öğrenmesi gereken en temel becerilerden biridir. Okuma alışkanlığı bireyin yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirmesinde en etkili anahtarlardan birisidir. Yaşam boyu öğrenen olmak için okuma eylemini düzenli olarak gerçekleştirmek ve alışkanlık haline dönüştürmek (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Yılmaz, 1993). İyi okuma alışkanlıkları geliştirmek, çocuğun geleceği için sadece akademik olarak değil, günlük hayatta da çok önemlidir. Okumaya yönelik olarak olumlu tutumların kazandırılması okuma oranının artmasında etkili olabilir.

Tutum, belirli bir nesneye, kişiye, şeye veya olaya ilişkin bir dizi duygu, inanç ve davranışa atıfta bulunmaktır. Tutumlar devam edebilir zamanla değişim de gösterebilir (Chery, 2019). Davranışları yönlendiren ve bireyde bazen yargılara dönüşen durumlar, tutum olarak ifade edilir. Tutum doğrudan gözlenebilen bir özellik değildir (Chaiklin, 2011; Kağıtçıbaşı, 2006; Karahan, 2018). Tutumun bilişsel, duygusal, davranışsal olmak üzere 3 boyutu vardır ve bu boyutlar birbiri ile tutarlı bir ilişki içerisindedir. Birbirleri ile etkileşim halinde olan bu üç boyut birbirinden kesin olarak ayrı çizgilerle değerlendirilmezler. Tutumlar genellikle tecrübe veya eğitim sonucu ortaya çıkar ve davranış üzerinde güçlü bir etkiye sahip olabilir.

Okuma alışkanlığının gelişmesinde olumlu tutumlar oldukça önemlidir. Okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmiş olan öğrenciler okumayı sever, değer verir ve okumanın önemini farkına varırlar. Daha sık okuma eğiliminde oldukları gibi geniş bir yelpazede okurlar. Okuyarak anlama becerilerini ve öğrenme deneyimlerini geliştirebilirler. Ancak olumsuz okuma tutumu geliştirmiş bireyler okumadan kaçma eğilimindedirler. Okumak yerine farklı etkinliklere yönelmektedirler. Son yıllarda bu etkinliklerin başında sosyal medya kullanımı gelmektedir. Smith (1988), okumaya yönelik

tutumu; “okuma ihtimalini artıran ya da azaltan, duyu ve duyguların da eşlik ettiği zihinsel bir durum” olarak tanımlamaktadır (Akt. Özdemir ve Akkaya, 2014),

İyi bir okuyucu okudukça merak eder merak ettikçe de daha çok okur hale gelecektir. Okumak her birey için vazgeçilmez derecede önemlidir. Ancak toplumun okuma alışkanlığını geliştirmede oldukça önemli rol oynayan öğretmenler için daha da önemlidir. Okuyan bir öğretmen öğrencilerinin merak güdüsünü ve okuma alışkanlığını geliştirmede etkili olabilir. Özellikle okul öncesi öğretmenleri ve hemen devamında eğitim yaşamının sınıf öğretmenleri bu konuda özel bir yere sahiptir. Okuma alışkanlığının ve merak güdüsünün geliştirilmesinde önemli bir rol oynayan sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki durumlarına ilişkin bilimsel bir değerlendirme yapılmasının anlamlı olacağından hareket edilmiştir. Tüm bunlara bağlı olarak öğretmen adaylarının merak ve okuma alışkanlıklarının bilimsel çalışmalarla ele alınması özel bir önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesinde, okulöncesi ve sınıf öğretmenliği programlarında 1. ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının merak ve keşfetmeye ilişkin algıları ile okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek; diğer taraftan öğretmen adaylarının merak ve keşfetme algıları ile okumaya yönelik tutumlarını farklı değişkenler açısından değerlendirmektir. Amaca bağlı olarak şu alt problemler oluşturulmuştur. Sınıf ve okul öncesi eğitimi programlarında öğrenim görmekte olan;

1. Öğretmen adaylarının merak ve keşfetme algıları ile kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının merak ve keşfetme algıları ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarında
  - a) cinsiyet,
  - b) sınıf düzeyi
  - c) kitap okuma alışkanlıkları,
  - d) öğrenim gördükleri program değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

## Yöntem

Bu çalışmada keşfedici korelasyonel model benimsenmiştir. Korelasyonel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. Keşfedici korelasyonel araştırmalarda ise değişkenler arası ilişkiler çözümlenmeye çalışılır (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Tekbıyık, 2015).

## Çalışma Grubu

Bu çalışma 2018-2019 eğitim yılının bahar döneminde A Üniversitesi Eğitim Fakültesinin temel eğitim bölümünde, Sınıf Eğitimi (n =118) ve Okul Öncesi Eğitimi (n =104) Ana Bilim Dallarında yürütülmüştür. Araştırmanın verileri birinci sınıf 72 (%32) ve üçüncü sınıf 150 (%68) olmak üzere toplam 222 öğretmen adaylarından toplanmıştır. Katılımcıların, %75'i kadın (167) ve %25'i erkek (55) öğrencilerden oluşmuştur. Bu çalışmada eğitim fakültesine yeni başlamış olan 1. sınıf ile 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının merak- keşfetme algıları ile okuma alışkanlığına yönelik tutumları incelenmek istenmiştir. Bu nedenle ilgili sınıf düzeyleri tercih edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı fakültede gerçekleştirilen incelemelerde 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına ulaşmanın oldukça zor olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik ataması sınavlarına hazırlandıkları için fakülte ile iletişimlerinin oldukça sınırlı olduğu (4. Sınıf derslerini üstten aldıkları için fakülteye sınırlı zamanlarda geldikleri, dersane ya da kursa gittikleri vb.) belirlenmiştir. Bu nedenle araştırma dışında tutulmalarının uygun olacağı düşüncesine ulaşılmıştır.

## Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin elde edilemesinde Kashdan vd. (2009) tarafından geliştirilen, Acun, Kapıkıran ve Kabasakal (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Merak ve Keşfetme Ölçeği-II (MK)" ile Susar Kırmızı (2012) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği (ÖRAKOT)" kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılara, bu çalışmanın amacı doğrultusunda, cinsiyet, sınıf düzeyi, kitap okuma alışkanlığı ve öğrenim gördükleri programa ilişkin demografik bilgiler içeren bir kişisel bilgi formu da uygulanmıştır.

### Merak ve Keşfetme Ölçeği-II (MK)

Kashdan vd. (2009) tarafından geliştirilen ölçek 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yapısı için hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek iki faktörlü bir yapıya sahiptir. Esneklik alt ölçeği (6 madde) bilgi ve yeni deneyim arama güdüsünü; belirsizliği kabul etme alt ölçeği (4 madde) ise belirsiz ve kestirilemez olanı keşfetme isteğini yansıtmaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör yapısına ilişkin olarak iyi ve mükemmel doğru değişen indeksler elde edilmiştir. Ölçeğin iki alt boyutunun birbirleriyle ilişkisi .85 bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach's Alpha kat sayılarının .75 ile .86 arasında olduğu hesaplanmıştır. Merak ve Keşfetme Ölçeğinin-II (MK) Türkçeye uyarlanması Acun, Kapıkıran ve Kabasakal (2013) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışması eğitim fakültesinde 105 erkek ve 218 kız olmak üzere toplam 323 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Türkçe ölçek için hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, RMSEA = .05, SRMR = .04, CFI = 98, NNFI = .97 ile iyi ve mükemmellik düzeyinde uyum değerlerinde olduğu saptanmıştır. Maddelerinin faktör yükleri ise .52 ile .76 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlığı için  $\alpha = .80$  olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test tekrar test güvenilirliği  $r = .76$  olarak bulunmuştur. Bu çalışma için ölçeğin cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır.

### Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği (ÖRAKOT)

Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Susar Kırmızı (2012) tarafından geliştirilen ve 34 maddeden oluşan Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği (ÖRAKOT) kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması 3. sınıfta öğrenim görmekte olan 784 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek üç alt boyuttan oluşmakta olup bunlar "öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenme; kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliği, kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesi" şeklinde adlandırılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .54 ile .80 arasında değişmektedir. Ölçeğin cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı .95 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma için cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

## Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma verilerinin elde edilmesi için belirlenmiş olan her iki ölçek araştırmacılar tarafından, okul öncesi eğitimi ve sınıf öğretmeni adaylarına, gönüllülük esasına göre aynı anda uygulanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce çalışmanın amacına ilişkin bilgi verilmiştir. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öğretmen adaylarının meraklarıyla okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının incelendiği bu çalışmada, değişkenlerin analizinde öncelikli olarak, korelasyon analizi, Cronbach's Alpha, çarpıklık, basıklık, kolmogorov-simirnov, ortalama ve standart sapma gibi analizler yapılmıştır. Daha sonra değişkenler arasındaki farkı hesaplamak için t-testi analizi uygulanmıştır. Çalışmanın verilerinin analizi için SPSS 17.0 kullanılmıştır.

## Bulgular

MK ve ÖRAKOT ölçeklerinden elde edilen puanlara t-testi analizi yapılmadan önce verilerin dağılımının normal olup olmadığını belirlemek amacıyla çarpıklık-basıklık ve Kolmogorov-Smirnov değerlerine bakılmıştır.

Tablo 1

*MK ile ÖRAKOT'a İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Basıklık ve Çarpıklık Değerleri*

Bağımlı Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık	Mean	Std. Deviation
Merak ve Keşfetme	.420	-.344	10.387	3.391
Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları	-.590	-.005	15.887	2.949

MK ile ÖRAKOT puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 1’de de görüldüğü gibi değişkenlere ait puanlar normal dağılım göstermiştir. Çarpıklık ve basıklık değeri -1 ve +1 sınırları içerisinde kalıyorsa, puanların normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012).

Tablo 2

*MK ile ÖRAKOT'a İlişkin Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları*

Bağımlı Değişkenler	K-S Z	df1	p
Merak ve Keşfetme	1.010	222	.259
Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları	.773	222	.589

Bağımlı değişkenlere ait puanların normalliğini belirlemek için yapılan bir diğer normallik testi için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Tablo 2’de de görüldüğü gibi Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre puanların normalliğe uygun olduğu saptanmıştır. Analizde hesaplanan p-değeri istatistiksel olarak anlamlı değilse anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediği şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012).

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen adaylarının merak ve keşfetme algıları ile kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme yanıt vermek amacı ile MK toplam puanları ve alt boyutlarının puanları ile ÖRAKOT toplam puanları ve alt boyutlarının puanları arasında korelasyon çözümlemesi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3

*Öğretmen Adaylarının MK Toplam ve Alt Boyutlarının Puanları ile ÖRAKOT Toplam ve Alt Boyutlarının Puanları Arasındaki Korelasyonlar*

	1	2	3	4	5	6	7
1.Esneklik	-						
2.Belirsizliği Kabul Etme	.54**	-					
3.MK Toplam	.91**	.85**	-				
4.KOAG	.29**	.05	.20**	-			
5.KOAAV	.33**	.06	.24**	.81**	-		
6.ÖGKE	.29**	.11	.24**	.88**	.72	-	
7.ÖRAKOT Toplam	.32**	.06	.23**	.98**	.90	.90	-

p<.05\*; p<.001\*\*

Not: 3. MK=Merak ve Keşfetme Ölçeği 4. KOAG = Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesi; 5. KOAAV= Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliği; 6. ÖGKE= Öğrenme Gereklerinin Karşlanması ve Eğlenme; 7. ÖRAKOT = Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği

Öğretmen adaylarının merak-keşfetme toplam puanları ile kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının toplam puanları arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki ( $r = .23$ ,  $p < 0.01$ ) bulunmuştur. MK toplam puanları ile “kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesi” alt boyutu puanları arasında ( $r = .20$ ;  $p < 0.01$ ), “kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliği” puanları ile ( $r = .24$ ;  $p < 0.01$ ) “öğrenme gereklerinin karşılanması ve eğlenme” alt boyutları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ( $r = .24$ ;  $p < 0.01$ ) bulunmuştur.



Alt boyutlar incelendiğinde merak-keşfetme ölçeğinin esneklik alt ölçeği ile okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği toplam puanları arasında ( $r=.32$ ;  $p<0.01$ ) orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Belirsizlik” alt boyutu ile “kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesi” ( $r=.29$ ;  $p<0.01$ ) alt boyutu arasında; “kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliği” ( $r=.33$ ;  $p<0.01$ ) arasında; son olarak “öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenme” alt boyutları ( $r=.29$ ;  $p<0.01$ ) arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Alt boyutlar incelendiğinde MK'nin belirsizlik alt ölçeği ile ÖRAKOT'un toplam puanları ile kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesi ile; kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliği ile; öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenme alt boyutları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır.

Çalışmanın bağımlı değişkenleri (merak ve keşfetme algıları ve kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile bağımsız değişkenleri (cinsiyet, sınıf düzeyi, kitap okuma alışkanlığı ve öğrenim gördükleri program) arasında fark olup olmadığını belirlemek üzere bağımsız örneklem grubuna göre t-testi yapılmıştır. Cinsiyet değişkenine ilişkin olarak elde edilen veriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

*MK ve ÖRAKOT Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Sd	SE	t	p
MK	Kadın	167	30.48	6.53	.50	-4.283	001
	Erkek	55	33.78	6.19	.83		
ÖRAKOT	Kadın	167	124.84	16.74	1.29	3.151	001
	Erkek	55	116.52	17.68	2.38		

Cinsiyetler arasında merak ve okuma alışkanlıkları tutum puanları bakımından fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t- testi sonucunda, anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının merak puanları bakımından erkeklerin ( $\bar{x} = 33.78$ ,  $Sd = 6.19$ ) kadınlardan ( $\bar{x} = 30.48$ ,  $Sd = 6.53$ ) daha yüksek puanlara sahip olduğu saptanmıştır [ $t = -4.283$ ;  $P < .01$ ]. Diğer bir deyişle, erkekler kadınlardan daha meraklıdır. Daha fazla yeni şeyleri keşfetmek istemektedirler. Okuma alışkanlığına yönelik tutum bakımından kadınların ( $\bar{x} = 124.844$ ,  $Sd = 16.742$ ) erkeklerden ( $\bar{x} = 116.527$ ,  $Sd = 17.688$ ) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu kaydedilmiştir [ $t = 3.151$ ;  $P < .01$ ]. Bu sonuca göre kadınlar erkeklerden daha fazla okuma alışkanlığına sahiptirler.

Merak-keşfetme ve Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum ölçeklerinden elde edilen puanlarla sınıf düzeyi değişkenin karşılaştırılması için t-test yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

*MK ve ÖRAKOT Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{x}$	Sd	SE	t	p
MK	1	72	30.51	6.43	.75	-1.601	.111
	3	150	32.04	6.79	.55		
ÖRAKOT	1	72	119.93	17.61	2.07	-1.708	.089
	3	150	124.15	17.06	1.39		

Okul öncesi eğitimi ile sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sınıf düzeyi dikkate alındığında MK puanı bakımından anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır. Ancak 1. sınıf öğrencilerinin merak ve keşfetme algılarının ( $\bar{x}=30.51$ ,  $Sd = 6.790$ ) 3. sınıf öğrencilerinin algılarının ortalamasından ( $\bar{x}=32.04$ ,  $Sd = 6.79$ ) daha düşük olduğu tespit edilmiştir [ $t = -1,601$ ;  $P > .01$ ]. Ancak bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Okuma alışkanlığına yönelik tutum açısından ise 1. sınıfta ( $\bar{x}=119.93$ ,  $Sd= 7.61$ ) öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının 3. sınıfta ( $\bar{x}=124.15$ ,  $Sd= 17.06$ )

öğrenim görmekte olan katılımcılara göre daha düşük ortalamaya sahip olsa bile [ $t = -1,708$ ;  $P > .01$ ] istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir (Tablo 5).

MK puanları ile ÖRAKOT ölçeği puanları “kitap okuma alışkanlığı” değişkeni ile karşılaştırılmıştır. Yapılan t-testi analizi sonrasında elde edilen veriler Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6

*MK ve ÖRAKOT Puanlarının Kitap Okuma Alışkanlığı T-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Kitap okuma alışkanlığı	N	$\bar{x}$	Sd	SE	t	p
MK	Çok okurum	79	32.50	7.18	.80	1.587	.114
	Az okurum	143	31.02	6.38	.53		
ÖRAKOT	Çok okurum	79	132.86	14.46	1.62	7.134	.000
	Az okurum	143	117.21	16.25	1.35		

Öğretmen adaylarının MK puanları çok okuma ( $\bar{x}=32.50$ ,  $Sd = 7.18$ ) ya da az okuma ( $\bar{x}=31.02$ ,  $Sd = 6.38$ ) durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t = 1,587$ ;  $P > .01$ ]. Diğer bir deyişle okuma alışkanlığının merak ve keşfetmeye yönelik düşünceyle ilgili olmadığını göstermektedir. Ancak okuma alışkanlığına yönelik tutumda çok okuduğunu ifade edenler ( $\bar{x}=132.860$ ,  $Sd = 14.462$ ) ile az okuduklarını ifade edenler ( $\bar{x}=117.423$ ,  $Sd = 16.255$ ) arasında, çok okuduğunu ifade edenler lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur [ $t = 7,134$ ;  $P < .01$ ]. Bu sonuç, çok okuduklarını söyleyen bireylerin gerçekten de daha çok okuma alışkanlığına sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının Merak-Keşfetme Ölçeği ile Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği puanları öğrenim gördükleri program değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Yapılan t-testi analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7

*MK ve ÖRAKOT Puanlarının Öğrenim Gördükleri Program Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Program	N	$\bar{x}$	Sd	SE	T	p
MK	Okul Öncesi Eğitimi Programı	104	31.23	6.56	.64	-.665	.786
	Sınıf Öğretmenliği Programı	118	31.83	6.83	.62		
ÖRAKOT	Okul Öncesi Eğitimi Programı	104	119.42	17.37	1.70	7.134	.001
	Sınıf Öğretmenliği Programı	118	125.74	16.79	1.54		

Okul öncesi eğitimi ( $\bar{x}=31.23$ ,  $Sd = 6.56$ ) ile sınıf öğretmenliği ( $\bar{x}=31.83$ ,  $Sd = 6.83$ ) öğrencilerinin merak ve keşfetme algılarına ilişkin puanlarında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır [ $t = -.665$ ;  $P > .01$ ]. Bu sonuca göre, merak ve keşfetme bakımından bölümler arasında benzerlik bulunmaktadır. Ancak okul öncesi eğitiminde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının ( $\bar{x}=119.42$ ,  $Sd = 17.37$ ) sınıf öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından ( $\bar{x}=125.74$ ,  $Sd = 16.79$ ) okuma alışkanlıklarına yönelik tutum bakımından daha az puana sahip olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenliği öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu [ $t = 7.134$ ;  $P < .01$ ]. tespit edilmiştir (Tablo 7). Diğer bir deyişle, sınıf öğretmenliği öğrencileri daha çok okuma yapmaktadır.

## **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Araştırmadan elde edilen sonuca göre öğretmen adaylarının merak ve keşfetme algıları ile kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu durum merak ve keşfetme gereksinimi duyan öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelmeleri ile açıklanabilir. Birey daha fazla öğrenmeye ve bilgi edinmeye gereksinim duyduğunda büyük ölçüde kitaplardan yardım almakta ve kitap okumayı tercih etmektedir. Öğrenme isteği bireyi kitaplara yöneltmektedir. Birey öğrendikçe yaşama dair daha fazla merak duymakta ve okumaya daha fazla yönelmektedir. Merak düzeyinin yüksekliği, yaşantılara açık olan kişilerde daha fazladır. Önceki çalışmalar da bu yönde veriler sunmaktadır (Kashdan, Rose ve Fincham, 2004; Kashdan vd., 2009). Yaşantılara açık olmak daha fazla bilme, daha fazla kişi tanıma, daha fazla yeni şeyler keşfetmeyle ilişkili olmayı getirmektedir (Acun, Kapıkıran ve Kabasakal, 2013). Dolayısıyla yaşantılara açık olan ve bilme yönü güçlü olan bireylerin okumaya yönelik güçlü bir tutuma sahip olması beklenir. Yapılan bir çalışmada, merakı yüksek olanların okuduğunu anlama düzeylerinin de daha yüksek olduğu bulunmuştur (Gurning ve Siregar, 2017).

Araştırmada erkek öğrencilerin merak ve keşfetmeye ilişkin algılarının kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum toplumsal değerler açısından ele alınabilir. Türkiye’de erkeklerin gerek yetiştirilirken gerekse yetişkinlik sürecinde hemen her konuda daha fazla desteklendiği ve güven duygusunun beslendiğini söylemek mümkündür. Kadınlar için ise çoğunlukla itaat etmeye ilişkin düşünceler desteklenir. Bu durum erkek öğrencilerin merak ve keşfetmeye ilişkin algılarının daha fazla gelişmesini sağlamış olabilir. Araştırma yapılan üniversite Ege bölgesinde bulunmasına rağmen öğrencilerin Türkiye’nin değişik bölgelerinden geldiği ve çoğunlukla orta ve altı sosyo ekonomik düzeyde olduğu gözlerden uzak tutulmamalıdır. Ortaya çıkan sonuç Türkiye’nin küçük de olsa bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumda kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilerin puanlarına oranla anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumları erkek öğrencilerin tutumlarından daha yüksektir. Bu durum kız öğrencilerin öğrenmek için daha fazla kitaba yönelmeleri ile açıklanabilir. Erkek öğrenciler öğrenme isteği karşısında kitaptan daha farklı kaynaklara da yönelebilmektedir. Yılmaz ve Benli (2010), 400 katılımcı ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarını farklı değişkenlere göre değerlendirmiştir. Kadın öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının erkek öğretmen adaylarının tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklı olduğunu tespit etmiştir. Özdemir, Özdemir ve Kaya (2015), 412 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada okumaya yönelik tutumları farklı değişkenler açısından değerlendirmiştir. Araştırma sonucuna göre kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda yapılan birçok çalışmada kadın öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Batur, Gülveren ve Bek, 2010; Duman ve Gökmen, 2018; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Özbay, Bağcı, Uyar, 2008; Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2006; Yalınkılıç, 2007). Akbaba (2017) ise 148 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre hem merak ve keşfetmede hem de okuma alışkanlığına yönelik tutumda sınıf düzeyi değişkeni göz önüne alındığında 1. sınıflar ile 3. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Her iki grubun da puanları birbirine yakındır. Özbay, Bağcı ve Uyar (2008) Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada okumaya yönelik tutumların sınıf düzeyine göre değişmediğini tespit etmiştir. Sağlam, Suna ve Çengelci de (2008) sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının sınıf düzeyi değişkenliğine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının merak ve keşfetmeye ilişkin algıları çok okuma ve az okuma alışkanlığı göz önüne alındığında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Az okuduğunu ve çok okuduğunu ifade eden öğrencilerin merak ve keşfetmeye ilişkin algıları benzerdir. Öğrencilerin çok okuyor olması merak ve keşfetme istekliliklerinin de

yüksek olduğu anlamına gelmemektedir. Merak değerlerinin çok da fazla desteklenmediği, eleştirel düşüncenin oldukça geri planda bırakıldığı bir toplumda okuma alışkanlığının iyi düzeyde olması yeterli görülmeyebilir.

Okuma alışkanlığına yönelik tutumun çok okuyan öğrencilerde az okuyanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okuma alışkanlığına yönelik olumlu tutum geliştirmiş olan öğrencilerin okuma alışkanlığının ve kitap sevgisinin yüksek olması oldukça olağan karşılanabilir. Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının yüksek olması onları kitaba yöneltmektedir. Kennedy (2014) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının okumaya yönelik olumlu duygular ifade etmelerine rağmen araştırmanın nicel boyutunda okumaya yönelik tutumlarının düşük olduğunu tespit etmiştir. Pillai (2015) çevrimiçi ortamda 90 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada katılımcıların okuma alışkanlıklarının yeterli olmadığını tespit etmiştir. Benzer bulgular (Applegate ve Applegate, 2004; Dengler, 2018; Nathanson, Pruslow ve Levitt, 2008) başka çalışmalarda da tespit edilmiştir.

Okul öncesi eğitimi programında öğrenim gören öğrencilerle sınıf eğitimi programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin merak ve keşfetme algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ancak okuma alışkanlığına yönelik tutumda sınıf öğretmenliği öğrencilerinin puanlarının okul öncesi öğretmenliği öğrencilerine göre anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitimi programında yer alan dersler ağırlıklı olarak oyuna ve etkinlik yapmaya dayanmaktadır. Sınıf eğitimi programında yer alan dersler ise daha fazla teori içermektedir. Bu durum öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Özdemir, Özdemir ve Kaya (2015), öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğrenim görülen program değişkenine göre okul öncesi eğitimi bölümü lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler geliştirilmiştir. Öğretim elemanları derslerde yaptıkları tartışmalar ile öğrencileri hem kitap okumaya özendirilmeli hem de onların merak ve keşfetme duygularını desteklemelidir. Özellikle kız öğrencilerin merak ve keşfetmeye yönelik duyguları derslerde yapılacak tartışmalarla ön plana çıkarılmalı bu konuda pozitif ayrımcılık yapılmalıdır. Özellikle kırsal bölgeden gelen kız öğrencilerin merak ve keşfetme duygularını ön plana çıkarıcı çalışmalara yer verilmelidir. Bu öğrencilerin ilerleyen yıllarda kendi öğrencilerini yetiştireceği unutulmamalıdır. Öğretmen yetiştiren tüm programlarda olduğu gibi okul öncesi eğitimi programında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlıklarını destekleyici çalışmalara yer verilmelidir.

**Açıklama:** Bu çalışmanın bir kısmı İzmir’de 2- 4 Mayıs 2019 tarihleri arasında düzenlenmiş olan “1st International Science, Education, Art & Technology Symposium” adlı bilimsel toplantıda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Kaynaklar

- Acun, N., Kapıkıran, Ş. ve Kabasakal, Z. (2013). Merak ve keşfetme ölçeği II: Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 16 (31), 74-85.
- Akande, S. O. and Oyedapo, R. O. (2018). Developing the reading habits of secondary school students in Nigeria: The way forward. *International Journal of Library Science*, 7(1), 15-20.
- Akbaba, R. S. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumları. *Turkish Studies*, 12(18), 35-52.
- Applegate, A. J. and Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *International Reading Association*, 554-563.
- Batur, Z. Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Chaiklin, H. (2011). Attitudes, behavior, and social practice. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 38(1), 31-54.
- Chery, K. (2019). *Attitudes and Behavior in psychology*. <https://www.verywellmind.com/attitudes-how-they-form-change-shape-behavior-2795897> 11.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Chettri, K. and Rout, S. K. (2013). Reading habitsan overview. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 14(6), 13-17.
- Dengler, K. A. (2018). *Aliterate pre-service teachers' reading histories: An exploratory multiple case study*. Doctoral Thesis. Binghamton University State University, New York.
- Duman, B. ve Gökmen, T. (2018). Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 13-22.
- Edmunds, K., and Tancock, S. (2003). The effects on the reading motivation of fourth-grade students. *Reading Research and Instruction*, 42(2), 17-38.
- Eren, A. (2009). Bilgi kaynaklı merak ve başarı amaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 129-144.
- Gerber, O. and Hoelson, C. N. (2011). Curiosity and coping with uncertainty among psychologists-in-training. *New Voices in Psychology*, 7(1) 3-18.
- Gurning, B. and Siregar, A. (2017). The effect of teaching strategies and curiosity on students' achievement in reading comprehension. *English Language Teaching*, 10(11), 191-198.
- Guthrie, J., Wigfield, A. and VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331-341.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karahan, B. Ü. (2018). Okumaya yönelik tutum ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 67-73.

- Kashdan, T. B., Gallagher, M. W., Silvia, P. J., Winterstein, B. P., Breen, W. E., Terhar, D.T. and Steger, M. F. (2009). The curiosity and exploration inventory-II: Development, factor structure, and psychometrics. *Journal of Research in Personality*, 43, 987-998.
- Kashdan, T. B. and Silvia, P. J. (2009). Curiosity and interest: The benefits of thriving on novelty and challenge. In C. R. Synder and S. J. Lopez (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (p. 367-375). USA: Oxford University Press.
- Kashdan, T. B., Rose, P. and Fincham, F. D. (2004). Curiosity and exploration: Facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities. *Journal of Personality Assessment*, 82(3), 291-305.
- Kashdan, T. B., Stikma, M. C., Disabato, D. J., McKnight, P. E., Bekier, J., Kaji, J. and Lazarus, R. (2018). The five-dimensional curiosity scale: Capturing the bandwidth of curiosity and identifying four unique subgroups of curious people. *Journal of Research in Personality*, 73, 130-149.
- Kennedy, A., L., S. (2014). *Reading habits and attitudes of pre-service teachers: A case study*. Doctoral Thesis, Widener University, Pennsylvania.
- Korkmaz, B. (2008). *Okuma Öğretimi*, A. Tazebay ve S. Çelenk (Ed.) *Türkçe Öğretimi* içinde (s. 70-127). Ankara: Maya Akademik Yayıncılık.
- Kushmeeta, C. and Rout, S. K. (2013). Reading habits-an overview. *Journal of Humanities and Social Sciences (IOSR-JHSS)*, 14(6), 13-17.
- Mckool, S. S. and Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264-276.
- Nathanson, S., Pruslow, J. and Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of in-service and prospective teachers results of a questionnaire survey. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313-321.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Oğuzkan, F. (1997). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Olson, K., Camp, C. and Fuller, D. (1984) Curiosity and need for cognition. *Psychological Reports*, 54(1), 71-74.
- Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 117-136.
- Özdemir, S. ve Akkaya, N. (2014). Ortaöğretim öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeği, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 203, 55-73.
- Özdemir, O., Özdemir, M. ve Kaya, B. (2015). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 219-233.
- Pillai, P. R. (2015). Assessing reading habits of pre-service teachers in this electronic era. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 2(2), 69-71.

- Sağlam, M., Suna, Ç. ve Çengelci, T. (2008). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını etkileyen etmenlere ilişkin görüş ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 8-23.
- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N. ve Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(12),149–150.
- Saracaloğlu, A.S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2006). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *III. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, s. 1–23.
- Shen, L. (2006). Computer technology and college students' reading habits. *Chia-nan annual bulletin*, 32, 559-572.
- Small, R. V. (2009). Reading incentives that work: No-cost strategies to motivate kids to read and love it!. *School Library Media Activities Monthly*, 25(9), 27-31.
- Smith, M. C. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *Journal of Educational Research*, 83(4), 215-219.
- Stanfield, G. M. (2006). *Incentives: The effects on reading attitude and reading behaviors of third-grade students*. Master Thesis. Georgia College and State University, Milledgeville, Georgia.
- Susar Kırmızı, F. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(3), 2353-2366.
- Tekbıyık, A. (2015). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. M. Metin, (Ed.). İlişkisel Araştırma Yöntemi (s. 101-103). Ankara: Pegem Akademi.
- Wagner, S. (2002). The reading habits of teams. *Journal of Reading Today*, 46, 3-4.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 225-241.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü.
- Yılmaz, M. ve Benli, N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 281-291.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Curiosity has been the focus of attention as a remarkable feature in personality psychology. Curiosity is critical for human survival and growth. Curiosity can be defined as the desire to follow, recognize and discover uncertain, complex and new events. Curiosity is a powerful motive inherent in all living things. The motive of curiosity is to try to understand a situation with learning potential. Reading is one of the easiest and most effective ways of learning for an individual who has undergone an educational process from birth. Contemporary societies have high reading rates and experience positive aspects of reading in all areas. Underdeveloped societies cannot be productive in all areas of life as well as science and art. Because reading individuals are more successful in seeing the inner side of events, criticizing, questioning, seeking rights and respecting the differences of others. Therefore, the development of reading habits is very important for advancing towards becoming a modern society. The aim of this study is to investigate the relationship between the perceptions of prospective and disciplinary teachers' attitudes towards reading habits and their attitudes towards reading habits in the faculty of education, preschool and classroom teacher programs. On the other hand, the relationship between prospective teachers' perceptions of curiosity and discovery and reading habits were evaluated in terms of different variables.

### **Method**

In this study, exploratory correlational model was adopted. Correlational research is a study in which the relationships between two or more variables are examined without interfering with these variables in any way. This study was carried out in the departments of classroom education (n = 118) and preschool education (n = 104) of Pamukkale University Faculty of Education in the spring term of 2018-2019 academic year. The data of the study were collected from 222 prospective teachers, 72 of whom were first grade (32%) and 150 of second grade (68%). In obtaining the research data, Curiosity and Exploration Scale II developed by Kashdan et al. (2009) and Attitude Scale for Prospective Teachers' Reading Habits (ÖRAKOT) developed by Susar-Kırmızı (2012). In this study, pre-service teachers' attitudes towards reading habits were examined with descriptive analyzes such as correlation analysis, cronbach's alpha, kurtosis, skevness, t-test, mean and standard deviation.

### **Result**

The t-test was used to determine whether there was a difference between the genders in terms of curiosity and reading habits attitude scores. In terms of curiosity scores of teacher candidates, it was found that males (33.781, Sd = 6.190) had higher scores than women ( $\bar{x} = 30.485$ , Sd = 6.536) [ $t(4.283) = P < .001$ ]. When the class level of preschool and classroom teacher students was taken into consideration, no significant difference was found in terms of curiosity score. However, the curiosity and discovery perceptions of 1st grade students ( $\bar{x} = 30,51$ , Sd = 16,790) were found to be lower than the average of 3rd grade students' perceptions ( $\bar{x} = 32.04$ , Sd = 6.79). The curiosity and discovery scores of the prospective teachers do not show a significant difference according to the status of over reading ( $\bar{x} = 32.50$ , Sd = 7.18) or low reading ( $\bar{x} = 31.02$ , Sd = 6.38). There was no significant difference between the pre-school ( $\bar{x} = 31.23$ , Sd = 6.56) and classroom teacher ( $\bar{x} = 31.83$ , Sd = 6.83) students' perceptions of curiosity and discovery. However, it is seen that preschool students ( $\bar{x} = 119.42$ , Sd = 17.37) have less points than their primary school students ( $x = 125.74$ , Sd = 16.79) in terms of attitude towards reading habits.

### **Discussion and Conclusion**

According to the results of the research, there is a significant relationship between the pre-service teachers' perceptions of curiosity and discovery and their attitudes towards reading. This situation can be explained by the prospective teachers who need curiosity and discovery. When an



individual need to learn more and obtain information, he or she mostly gets help from books and prefers to read. The desire to learn leads the individual to books. The more individuals learn, the more they are curious about life and the more they read. In the study, it was found that male students' perceptions of curiosity and discovery were significantly higher than female students. This situation can be handled with social values. In our country, you can say that the fact that men are both in the upbringing and adulthood of the world is more supported and the sense of trust is fed. For women, the thoughts that you are obeying are supported. This may lead to further development of a curious and exploratory perception in men.

## Sayısal ve Sözel Bölümlerdeki Üniversite Öğrencilerinin Sözcük Çözümleme Stratejilerinin İncelenmesi

Hazal ARTUVAN KORKMAZ

Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Fizyoloji Anabilim Dalı, Ankara  
hzlartuvan@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7739-8676>

Birkan GÜLDENOĞLU

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara  
birkanguldenoglu@yahoo.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9629-1505>

Canan KALAYCIOĞLU

Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Fizyoloji Anabilim Dalı, Ankara  
cananelvanlioglu@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5203-1712>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.589093

Geliş Tarihi: 08.07.2019

Revize Tarihi: 05.08.2019

Kabul Tarihi: 17.09.2019

### Atf Bilgisi

Artuvan Korkmaz, H., Güldenoğlu, B. ve Kalaycıoğlu, C. (2019). Sayısal ve sözel bölümlerdeki üniversite öğrencilerinin sözcük çözümleme stratejilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 266-283.

### ÖZ

Bu araştırma, sayısal ve sözel bölümlerdeki üniversite öğrencilerinin temel aldıkları sözcük çözümleme stratejilerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Araştırmaya, toplam 271 (135'i sayısal; 136'sı sözel bölümden olmak üzere) üniversite öğrencisi dahil edilmiş ve öğrencilerin sözcük çözümleme becerileri, anlamlı sözcüklerin çözülmesi ve anlamsız sözcüklerin çözülmesi olmak üzere iki farklı işlem ile değerlendirilmiştir. Bu aşamada anlamlı sözcük çiftleri ve anlamlı sözcüklerden oluşturulan anlamsız sözcük çiftleri kullanılmıştır. Öğrenciler sözcükleri bir bilgisayar programı üzerinden sessizce okuyarak sözcük çiftlerinin aynı olup olmadığına karar vermişlerdir. Verdikleri yanıtlar bilgisayar programı tarafından doğruluk ve hız açısından kaydedilmiştir. Veriler, varyans analizi (GLM-ANOVA) ve iki faktörlü MANOVA (GLM-MANOVA) testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, her iki grupta yer alan öğrencilerin anlamlı sözcükleri anlamsız sözcüklere göre daha hızlı çözümlediklerini göstermiştir. Sözcük çözümleme performansı bakımından sayısal ve sözel bölümden gelen öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmanın tartışma bölümünde, alanyazındaki tek ve çift yönlü okuma kuramları temelinde, analizlerden elde edilen bulgular ile öğrencilerin sözcük çözümleme stratejileri ayrıntılı olarak tartışılmıştır. Bu bulgular, sayısal ve sözel bölüm öğrencilerinin sözcük çözümleme sürecinde benzer sözcük çözümleme stratejileri kullandığını düşündürmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Çift yönlü okuma kuramı, sözcük çözümleme, üniversite öğrencileri, sesbilgisel çözümleme.

## Investigation of Word Decoding Strategies of University Students From Quantitative and Verbal Graduate Programs

### ABSTRACT

This is a descriptive study aiming to examine the main word decoding strategies of university students from quantitative and verbal graduate programs. A total of 271 (135 quantitative; 136 verbal) university students were enrolled in the current study and the word decoding skills were evaluated with two different processes that include decoding of real- words and decoding of pseudo-words. In this stage, real- word pairs and pseudo- word pairs formed from real- words were used. The students read the words silently through a computer program and decided whether the word pairs were the same. Their responses were recorded by the computer program for accuracy and speed. Data were analyzed by using variance analysis (GLM-ANOVA) and two-factor MANOVA (GLM-MANOVA) tests. The results showed that students in both groups decoded the real- words faster than the pseudo-words. There was no significant difference between the two groups in terms of their word decoding performance. In the conclusion part of the study, the findings obtained from the analyzes and the word decoding strategies of the students were discussed in detail based on the one-route and dual route-cascaded reading model in the literature. These results suggest that university students from quantitative and verbal programs have similar word decoding strategies.

**Keywords:** Dual route-cascaded reading model, phonological decoding, university students, word decoding.

## Giriş

Okuma, görsel, dilsel ve bilişsel işlevlerin uyumlu çalışmasıyla gerçekleştirilen, yazılı sembollerden anlama ulaşma sürecidir (Gough ve Tunmer, 1986; Tunmer, 2008). Yazılı harf/sembol tanıma basamağından sözcüğün anlamına erişimi ve sonrasında da sözdizimsel analizle bu sözcüklerden oluşan cümle ve metinlerin verdiği mesaja ulaşmayı hedefler (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2014). Tam anlamıyla okumanın başarılı sayılabilmesi için okuyucunun çözümlediği sembollerin kendisi için bir anlam ifade etmesi beklenir (Güzel, 1998). Dolayısıyla okuma, sözcük çözümlene/kodlama ve anlama olmak üzere başlıca iki aşamanın başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesini gerektirir. Sözcük çözümlene, yazılı harfleri çözümlene ve ses karşılığına çevirebilme yeteneği, anlama ise çözümlenen sözcüklere ve sembollere anlam yükleme olarak tanımlanmaktadır (Hoover ve Gough, 1990; Lewis ve Doorlag, 1983; Ross, 1976).

Okuma sürecinin nasıl gerçekleştiğine dair iki temel kuram geliştirilmiştir. Bunlardan ilki sesbilgisel okuma kuramı olarak da adlandırılan tek yönlü okuma kuramıdır. Bu kurama göre okuma, sesbilgisel çözümlenmeler yoluyla gerçekleşir. Okuyucular önce sözcükleri oluşturan sesbilgisel yapı bloklarını çözümler. Daha sonra çözümledikleri yapıları birleştirerek sözcükleri algılar ve algıladıkları sözcüklerle bu sözcüklerden oluşan cümle ve metinleri anlamlandırarak okumayı gerçekleştirirler (Frost, 1998; Frost, 2006; Ramus, Pidgeon ve Frith, 2003). Konu ile ilgili araştırmalarda, erken dönemde edinilen sesbilgisel bilgi ve beceriler ile ileride edinilmesi beklenen akıcı okuma becerileri arasında güçlü bir ilişki vardır (Ehri, 2002; Perfetti, 1985; Samuels ve Farstrup, 2006). Bu okuma kuramına göre, sesbilgisel bilgi ve becerilerdeki sınırlılık (alfabetik çözümlenmedeki sınırlılık gibi) okuyucuların okuma performanslarını olumsuz etkilemektedir.

Jackson ve Coltheart (2001) tarafından geliştirilen diğer okuma kuramı çift yönlü okuma kuramıdır (Dual-cascaded reading route). Buna göre okuyucular, okuma eylemi sırasında iki yol/strateji kullanmaktadırlar. Bunlardan ilki sözcük dağarcığına dayalı olmayan yol (nonlexical reading route) olarak adlandırılır. Okuyucuların yazılı sözcüklerdeki harfleri seslere dönüştürerek sesbilgisel çözümlene yaptıkları yol şeklinde tanımlanır. Okuma sırasında ortografinin kullanıldığı ikinci yol ise sözcük dağarcığına dayalı yol (lexical reading route) olarak adlandırılmaktadır. Burada, sözcükteki harf birimleri zihinde canlandırılarak, sözcük tanınır ve anlamlandırılır. Çift yönlü okuma kuramına göre okuyucular, yeni bir sözcük ile karşılaştıklarında sesbilgisel çözümlene yaparlar. Daha sonraki karşılaşmalarda artık sözcüğün bellekte karşılığı olduğundan, sesbilgisel çözümlene yerine ortografik olarak sözcüğü kodlar ve anlamlandırır. Bu kuramda okuyucuların okuma becerisinde ustalaştıkça, ortografik çözümlene yolunu daha fazla kullandıkları ifade edilmektedir (Jackson ve Coltheart, 2001). Bu yolu kullanan okuyucularda sözcüklerin ortografik çözümlenmesi daha hızlı olacağından okumanın hızlanacağı, böylece sesbilgisel çözümlenmeye harcanan zamanın anlamlandırma için kullanılacağı söylenmektedir. Sonuç olarak, okuduğunu anlama performansının olumlu yönde etkileneceği ileri sürülmektedir (Paap ve Noel, 1991; Therrien, 2004). Okuma sırasında her iki yolu (lexical-nonlexical route) birlikte kullanan okuyucuların ise hem akıcılık hem de anlama performanslarında artış olması beklenmektedir (Jackson ve Coltheart, 2001).

Okumanın en önemli amacının anlama olduğu düşünüldüğünde, okuyucuların bu amaca ulaşabilmeleri için öncelikle yazılı metinlerdeki sözcükleri doğru bir şekilde çözümlenmeleri, ardından da çözümledikleri sözcükleri uygun şekillerde anlamlandırmaları gerekmektedir. Her ne kadar başarılı bir okuma performansı için tek başına yeterli olmasa da, alanyazında sözcük çözümlene becerisinin okuduğunu anlamının önemli yordayıcılarından ve okuma sürecinde anlama boyutuna geçilebilmesi için kazanılması gereken temel önkoşul becerilerden biri olduğu belirtilmektedir (Güldenoğlu vd. 2014; Güldenoğlu, 2016; Hoover ve Gough, 1990). Eğitim-öğretimde, yeterli mesleki bilginin kazanılmasında ve profesyonel iş hayatında okuma becerilerinin önemi büyüktür. Üniversite eğitimi, terimler gibi ilk defa karşılaşılan veya günlük yazı dilinde kullanılma sıklığı az olan sözcüklerin yoğun olarak kullanıldığı bir dönemdir. Okuyucular ilk kez karşılaştıkları veya yazılı dilde kullanılma sıklığı az olan sözcükleri ayırt etmede sesbilgisel çözümlenmeyi kullanmakta, bu sözcüklerde fazla zaman harcamaktadırlar. Bu durum akıcı okumanın aksamasına yol açmaktadır. Okuma performansı açısından böyle bir zayıflığa sahip olan öğrencilerin ders kitaplarından okuduklarını anlamaları ve

başarılı olmaları beklenemez, ayrıca derse ilgileri azalır ve dikkati yönlendirmede problem yaşarlar (Güzel, 1998).

Akıcı okuma, sözcüklerin hızlı ve doğru olarak otomatik bir şekilde çözümlenmesini gerektirir. Bu da, okumanın öğrenilmesinden sonra bolca pratik yapılması ve sözcüklere ortografik olarak tanıdıklık geliştirilmesine bağlıdır. Okuma hızının, okuma deneyimi ve yaşa bağlı olarak özellikle 3.,4. ve 5. sınıflarda giderek arttığı gözlenmiştir (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002). Miller (2005a), ilköğretim 5. sınıf ve üniversite öğrencilerini karşılaştırdığı çalışmasında, 5. sınıfta yazılı metinleri tanımada belirgin bir gelişkinlik düzeyine ulaşıldığını bildirmiştir. Araştırmacıya göre bu gelişkinlik, dikkati yönlendirme, yeni okuma stratejileri geliştirme, sözcük dağarcığında zenginleşmeyle ortografik yolun daha fazla kullanılması gibi bilişsel süreçler sayesinde elde edilmektedir. Araştırmacı, üniversite çağına gelindiğinde anlamlı veya anlamsız sözcük çözümlenme hızında ve doğruluğunda ek bir gelişme olmadığını göstermiştir (Miller, 2005a).

Ülkemizde öğrenciler lise çağına geldiklerinde becerilerine ve yeteneklerine göre sayısal veya sözel alan tercihi yapmaktadır ve ağırlıklı olarak seçtikleri alana ait dersleri almaktadır. Üniversite eğitimlerine başlamadan önce tüm öğrenciler merkezi bir sınava tabi tutulmaktadır. Merkezi sınavda değerlendirilmeleri, okumak istedikleri üniversite bölümünün puan türüne göre değişmektedir. Başarı puanları hesaplanırken, sayısal ve sözel ders gruplarındaki netleri branşlara göre farklı katsayılarla çarpılmakta ve buna lisedeki okul başarı puanları eklenmektedir [Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Kılavuzu, 2018]. Bu şekilde hesaplanan puanlara göre okul ve bölüm tercihi yaparak bölümlere yerleşmektedirler. Öğrencilerin daha başarılı oldukları alanlardaki bölümleri tercih etmeleri beklenir. Örneğin, sözel becerileri daha iyi olan bir öğrenci edebiyat, dilbilim, tarih, psikoloji gibi sözel yetenek gerektiren bölümleri; sayısal becerileri daha iyi olan öğrencilerse matematik, mühendislik gibi bölümleri seçmeye eğilimli olacaktır. Benzer şekilde sözel yetenekli olan öğrencilerin hem bireysel ilgilerinden hem de buldukları alana ait derslerin fazlaca okuma yapmayı gerektirmesinden dolayı ortografik yolla okunan sözcük dağarcıklarının daha fazla gelişmesi ve daha akıcı okuması beklenir. Tüm bunlar birlikte düşünülecek olursa, sözel bölümleri tercih etmiş olan üniversite öğrencilerinin sesbilgisel ve/veya ortografik yolla sözcük çözümlenme becerilerinde sayısal bölüm öğrencilerine göre farklılaşma olacağı öngörülebilir. Okuma becerileri sıklıkla ilköğretim öğrencilerinde araştırılmış ve üniversite öğrenimi almaya gelmiş bireylerde bulunan farklılıklar üzerinde durulmamıştır. Oysaki üniversite eğitiminde öğrenciler derslerde ve kitaplarda çözümlenmesi zor olan birçok yeni terimle karşılaşır. Bunların hızlıca çözümlenmesi ders başarısını ve öğrencinin derse ilgisinin devam etmesini sağlayacaktır. Dolayısıyla sayısal veya sözel bölümden geliyor olmanın sözcük çözümlenme üzerine olası bir etkisinin varlığı akademik başarıda önemli olacaktır. Bu görüşten hareketle kurgulanan bu çalışma, farklı okuma profiline sahip olan okuyucuların sözcük çözümlenme sırasındaki beyin dalgalarının incelenmesine yönelik tıp alanında yapılan bir uzmanlık tezinin ilk aşamasından türetilmiştir.

Bu çalışmada sayısal ve sözel bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinin sözcük çözümlenme sırasında temel aldıkları sözcük çözümlenme stratejilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma içerisinde anlamlı ve anlamsız sözcük çözümlenme hızı ve doğruluğunu değerlendiren bir tarama testi, sayısal ve sözel bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerine bireysel olarak uygulanmıştır.

Belirtilen genel amaca yönelik olarak araştırma içerisinde test edilen araştırma hipotezleri aşağıda sunulmuştur;

- Çalışmaya katılan tüm öğrenciler bir grup olarak düşünüldüğünde, öğrenciler anlamlı sözcükleri anlamsız sözcüklere göre hem daha hızlı hem de daha doğru çözümleneceklerdir.
- Sözel bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencileri sayısal bölümlerdekilere göre her iki kategoride yer alan sözcükleri hem daha hızlı hem de daha doğru çözümleneceklerdir.
- Anlamlı ve anlamsız sözcükler arasındaki çözümlenme hız ve doğruluk oranı farkları, sayısal bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinde sözel bölüm öğrencilerine göre daha yüksek olacaktır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışma sayısal ve sözel bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinin sözcük çözümleme sırasında temel aldıkları sözcük çözümleme stratejilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesini amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Üniversite öğrencilerinin sayısal veya sözel bölümden gelen öğrenciler olmasının sözcük çözümleme stratejilerine etkisi ilişkisel tarama modeline göre karşılaştırılmıştır (Karasar, 2005).

### Evren ve Örneklem

Araştırmaya Ankara'daki üniversitelerde halen öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden toplam 271 (135'i sayısal; 136'sı sözel bölümden) üniversite öğrencisi alınmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin tamamı anadili Türkçe olan 18-25 yaş arası bireylerdir. Öğrenciler okuma bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü tanısı almamış, çocuklukta veya halen tanısı konmuş nörolojik veya psikiyatrik hastalık öyküsü olmayan ve merkezi sinir sistemine etkili herhangi bir ilaç kullanmayan sağlıklı gönüllülerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş, cinsiyet ve okumakta olduğu bölümlere göre dağılımları Tablo 1 ve 2'de sunulmuştur.

Tablo 1

*Sayısal ve Sözel Gruplardaki Katılımcıların Yaş Ortalaması ve Cinsiyete Göre Dağılımları*

	Yaş Ortalaması (yıl ± standart sapma)	Cinsiyet	
		Kadın (%)	Erkek (%)
Sayısal	19,64 ± 1,6	65 (%48,1)	70 (%51,9)
Sözel	19,85 ± 1,86	93 (%68,4)	43 (%31,6)
Toplam	19,75 ± 1,73	158 (%58,3)	113 (%41,7)

Tablo 1'de görüldüğü üzere öğrencilerin 158'i kadın, 113'ü erkek olup grubun yaş ortalaması 19,75'tir. 135 sayısal bölüm öğrencisinin olduğu grupta 65 kadın, 70 erkek katılımcı; 136 sözel bölüm öğrencisinin bulunduğu grupta 93 kadın, 43 erkek öğrenci vardır.

Tablo 2

*Sayısal ve Sözel Gruplardaki Katılımcıların Okumakta Olduğu Bölümlere Göre Kişi Sayısı ve Yüzdeleri*

Sayısal Puan Türünden Gelen Katılımcılar			
Bölüm	Frekans	Yüzde	Eğitim Durumu
Alternatif Enerji Kaynakları Teknolojisi	26	9,5	Önlisans
Beslenme ve Diyetetik	10	3,6	Lisans
Biyoloji	2	0,7	Lisans
Biyomedikal Cihaz Teknolojisi	20	7,3	Önlisans
Ebelik	13	4,8	Lisans
Genetik	3	1,1	Lisans
Hemşirelik	2	0,7	Lisans
İşletme	1	0,3	Lisans
Jeoloji	1	0,3	Lisans
Kimya	3	1,1	Lisans
Mimarlık	1	0,3	Lisans
Mühendislik	17	6,2	Lisans
Odyoloji	1	0,3	Lisans
Tıp	35	12,9	Lisans
Toplam	135	49,1	

Sözel Puan Türü Türünden Gelen Katılımcılar			
Bölüm	Frekans	Yüzde (%)	Eğitim durumu
Alman Dili ve Edebiyatı	1	0,3	Lisans
Antropoloji	8	3,2	Lisans
Dilbilim	26	9,9	Lisans
Fars Dili ve Edebiyatı	2	0,7	Lisans
Felsefe	1	0,3	Lisans
Gastronomi	5	2,3	Önlisans
Hungaroloji	2	0,7	Lisans
İlahiyat	1	0,3	Lisans
Japon Dili ve Edebiyatı	1	0,3	Lisans
Psikoloji	56	20,7	Lisans
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	16	6	Lisans
Resim Öğretmenliği	1	0,3	Lisans
Rus Dili ve Edebiyatı	2	0,7	Lisans
Sosyoloji	1	0,3	Lisans
Tarih	2	0,7	Lisans
Turizm ve Otel İşletmeciliği	8	3,2	Önlisans
Türk Dili ve Edebiyatı	2	0,7	Lisans
Uluslararası Ticaret	1	0,3	Lisans
Toplam	136	50,9	
Genel Toplam	271	100	

Tablo 2’de görüldüğü üzere en yüksek katılım Psikoloji bölümü öğrencilerinden olmuştur. Çalışmanın veri toplama aşamasında seçkisiz olarak tüm bölümlere aynı şartlarda duyuru yapılmış ve katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı tutulmuştur. Bazı sınıflarda ilgi çok daha yüksekken bazı sınıflarda katılım birkaç kişi ile sınırlı kalmıştır. Tüm gönüllü öğrenciler çalışmaya alınmış, “sayısal ve sözel bölüm öğrencisi” şeklindeki gruplandırma daha sonra yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler arasından katılımcı gruplarının belirlenmesi sırasında dikkate alınan temel ölçüt, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerin puan türüdür. Böylelikle her ne kadar farklı fakülte/yüksekokullardan olsalar da bölümlerin temel aldığı puan türüne göre çalışma içerisinde ele alınan sözel ve sayısal öğrenci grupları oluşturulabilmiştir. Bölümlere göre sınıflama Yükseköğretim Kurulu’nun yayınlamış olduğu “Yükseköğretim kurumları sınavı lisans programları-puan türleri tablosu” (YÖK, 2018) ile belirlenmiştir. Bu tabloya göre farklı puan türü (eşit ağırlık/dil puan türü) ile öğrenci kabul etmesine rağmen, gruplardaki katılımcı sayılarının yakın tutulabilmesi amacıyla bazı öğrenciler (dilbilim, psikoloji, sosyoloji gibi) sözel bölüm öğrencisi olarak kabul edilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla bir bilgi formu, el tercihi anketi ve iki sözcük okuma işlemi kullanılmıştır. Aşağıda çalışma içerisinde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler sunulmuştur.

**Bilgi Formu:** Demografik özellikler ve genel sağlık durumları hakkında sorular içermektedir. Konuşma veya okuma bozukluğu/gecikmesi yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Ayrıca, yaşamlarının bir döneminde nörolojik veya psikiyatrik bir hastalık geçirip geçirmediği ve şu anda ilaç kullanıp kullanmadıkları kendilerinden öğrenilmiştir.

**El Tercihi Anketi:** Türkçeye çevrimi ve geçerlik güvenilirlik çalışması tamamlanmış Chapman’ın 13 soruluk el tercihi anketi kullanılmıştır (Chapman ve Chapman, 1987; Nalçacı, Kalaycıoğlu, Güneş ve Çiçek, 2002). Bu ankette katılımcıların 13 farklı eylemi yaparken (Örneğin; yazı yazarken, diş fırçalarırken, bir şey fırlatırken...) öncelikli olarak hangi elini kullandıklarını düşünmeleri ve sağ/sol/her ikisini de yanıtlarından kendine en uygun olanı seçerek işaretlemeleri istenmiştir. Katılımcılar, sağ el cevabı için 1 puan; her ikisini de cevabı için 2 puan; sol el cevabı için

3 puan almışlardır. Toplamda 13-17 puan arası alan öğrenciler sağ eli (sağlak); 18-32 puan arası alan öğrenciler iki eli ve 33-39 puan arası alan öğrenciler sol eli (solak) olarak kabul edilmiştir.

### Sözcük Çözümleme Becerilerini Ölçme İşlemleri

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin sözcük çözümleme becerilerinin değerlendirilmesi sırasında iki farklı sözcük okuma işlemi kullanılmıştır. Bunlardan ilki anlamlı sözcük okuma işlemi iken diğeri anlamsız sözcük okuma işlemidir. İşlemler öncelikle Türkiye’deki farklı okuma profiline sahip olan okuyucuların sözcük okuma becerilerini değerlendirmek amacıyla yürütülmüş bir proje kapsamında geliştirilmiş ve güncellenmiştir (Güldenoğlu, 2016). Çalışma içerisinde bu işlemler, araştırmaya dâhil edilen katılımcıların sözcük okuma sırasında temel aldıkları çözümleme stratejilerinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Aşağıda işlemlere ilişkin ayrıntılı bilgiler sunulmuştur.

#### Anlamlı Sözcük Okuma İşlemi

Bu çalışmada katılımcıların temel sözcük çözümleme performanslarının belirlenebilmesi için kullanılan ilk işlem anlamlı sözcük okuma işlemidir. İşlemin uygulanması sırasında katılımcılara birisi düz yazı, diğeri ise el yazısı ile yazılmış gerçek/anlamlı sözcük çiftleri sunularak olabildiğince hızlı bir biçimde (en fazla 3,5 saniye içerisinde) kendilerine sunulan sözcük çiftlerine ilişkin aynı/farklı kararını vermeleri istenmiştir (Şekil 1). Uygulama sırasında iki farklı yazı tipinin (düzyazı, el yazısı) kullanılmasıyla katılımcıların farklı yazı tiplerindeki sözcük çiftleri için aynı/farklı kararını verirken salt algıya (sadece görsel/algısal düzeye) dayanarak karar vermemeleri, bir başka deyişle bir adım öteye geçerek sözcük okuma becerilerini kullanmaları sağlanmaya çalışılmıştır (Güldenoğlu, Kargin ve Miller, 2012; Güldenoğlu, 2016; Kargin, Guldenoglu, Miller, Hauser, Rathmann, Kubus, 2011; Miller, Kargin, Guldenoglu, Rathmann, Kubus, Hauser ve Spurgeon, 2012; Miller, 2004a; Miller, 2004b; Miller, 2005b; Miller, 2006a, Miller, 2006b).



Şekil 1. Anlamlı Sözcük Çözümleme İşlemindeki İki Maddeye İlişkin Örnek Ekran Görüntüsü.

Uygulama sırasında yukarıda Şekil 1’deki ekran görüntüsünde görülen (Aynı) ve (Farklı) ifadeleri bilgisayar ekranında yer almamaktadır. Katılımcının ilk şekilde (Aynı), ikinci şekilde (Farklı) yanıtını vermesinin beklendiğini belirtmek için eklenmiştir. İlgili işlemin oluşturulmasında öncelikle gerçek hayatta karşılığı olan ve tüm katılımcıların tanıdık olduğu sözcüklerin yer aldığı bir sözcük listesi oluşturulmuştur. Farklı olan sözcük çiftlerinin belirlenmesi sırasında dikkat edilen bir başka konu, farklı sözcüklerden oluşan sözcük çiftlerindeki iki sözcüğün benzer harf ve hece sayılarına sahip olmasıdır. Örneğin “sandalye – teleskop” gibi anlamlı sözcük çiftlerinin oluşturulması sırasında eşleştirilen her iki sözcük de hem sekiz harften hem de üç heceden oluşmaktadır. İşlemin içerisinde toplam 42 sözcük çifti yer almaktadır (Tablo 3).

Tablo 3

#### Anlamlı Sözcük Okuma İşleminde Yer Alan Maddelerin Sözcük Türü ve Hece Sayısına Göre Dağılımı

Hece Sayısı	n	Örnek Maddeler
Tek Heceli	6	kol - kol ✓*
İki Heceli	12	kedi - erik X*
Üç Heceli	12	sandalye - sandalye ✓*
Dört Heceli	12	televizyon - bilgisayar X*
Toplam		42 madde (21’i aynı- 21’i farklı)

✓\*: Belirtilen iki sözcük aynı

X\*: Belirtilen iki sözcük farklı

Tablo 3 anlamlı sözcük okuma işleminde yer alan sözcük çiftlerinin hece sayısına göre dağılımını göstermektedir. Altı tanesi tek heceli, 12 tanesi iki, 12 tanesi üç ve 12 tanesi dört heceli olmak üzere toplam 42 sözcük çifti bulunmaktadır. Bunların 21'i aynı iki sözcükten, diğer 21'i ise farklı iki sözcükten oluşmaktadır. Örneğin bilgisayar ekranında “kol - kol” maddesi görüldüğünde aynı, “televizyon – bilgisayar” maddesi görüldüğünde farklı yanıtını vermeleri gerekmektedir.

İşleminde yer alan tüm sözcük çiftlerinin belirlenmesinden sonra, bu sözcüklerin çalışmanın amacına uygun olup olmadığı ile sözcüklerin sahip oldukları dilbilimsel özelliklerin çalışmada ölçülmesi hedeflenen beceriler için uygun olup olmadığını görebilmek için üç Türkçe öğretmeni ile dilbilim ve okuma alanında araştırmalar yapmış iki öğretim üyesinden görüşler alınmış ve alınan geri bildirimlere göre sözcükler tekrardan düzenlenerek işleme son şekli verilmiştir. Ardından belirlenen tüm sözcükler biri düz yazı diğeri ise el yazısı olacak şekilde okullarda kullanılan el yazısı ve düzyazı fontu ile yazılarak kendi içerisinde karıştırılmış ve uygulamanın yapılacağı Display Master [(DMASTR) K.I.Forster ve J.C.Forster tarafından geliştirilmiştir; <http://www.u.arizona.edu/~kforster/dmastr/dmastr.htm> adresinden erişilebilir] bilgisayar programına yüklenmiştir. Bu program, öğrencilerin her bir sözcük çifti için vermiş oldukları yanıtların zamanlarını ve doğruluğunu, uygulama sonrasında analiz edebilmek için otomatik olarak kayıt edebilen bir bilgisayar programıdır. Temel sözcük çözümleme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılacak olan bu alt işlem bir bilgisayar işlemi olduğundan, katılımcılardan işlem içerisindeki sözcük çiftlerinin aynı olduğunu düşündüklerinde sol tab tuşuna, farklı olduğunu düşündüklerinde ise sağ tab tuşuna basmaları istenmiş ve kullanılan bilgisayar programı yardımıyla katılımcıların performans zamanları ve doğrulukları uygulama sırasında bilgisayar tarafından otomatik olarak kayıt edilmiştir (Şekil 1).

### ***Anlamsız Sözcük Okuma İşlemi***

Bu işlemin uygulanması sırasında ise katılımcılara birisi düz yazı, diğeri ise el yazısı ile yazılmış anlamsız sözcük çiftleri sunularak olabildiğince hızlı bir biçimde (en fazla 3,5 saniye içerisinde) kendilerine sunulan sözcük çiftlerine ilişkin aynı/farklı kararını vermeleri istenmiştir (Şekil 2). Uygulama sırasında aşağıda Şekil 2'deki ekran görüntüsünde görülen (Aynı) ve (Farklı) ifadeleri bilgisayar ekranında yer almamaktadır. Katılımcının ilk şekilde (Aynı), ikinci şekilde (Farklı) yanıtını vermesinin beklendiğini belirtmek için eklenmiştir.



Şekil 2. Anlamlı Sözcük Çözümleme İşlemindeki İki Maddeye İlişkin Örnek Ekran Görüntüsü.

İlgili işlemin oluşturulması sırasında bir önceki işlemde (anlamlı sözcük okuma işlemi) kullanılan anlamlı sözcüklerin harfleri yer değiştirilerek üretilen anlamsız sözcükler kullanılmıştır. Yine sözcük çiftlerinin belirlenmesi sırasında farklı anlamsız sözcüklerden oluşan sözcük çiftlerindeki iki sözcüğün benzer harf ve hece sayılarına sahip olmasına ve her ne kadar anlamsız da olsa oluşturulan tüm sözcüklerin Türkçenin hece yapısına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Örneğin “sandalye – teleskop” gibi anlamlı sözcük çiftinden oluşturulan "yasnelda - pekeltos" anlamsız sözcük çiftinde her iki sözcük de hem sekiz harften hem de üç heceden oluşmaktadır. İşlem içerisinde toplam 42 sözcük çifti yer almaktadır (Tablo 4). İşleminde kullanılan tüm sözcükler biri düz yazı diğeri el yazısı olacak şekilde, okullarda kullanılan el yazısı ve düzyazı fontu ile yazılarak, kendi içerisinde karıştırılmış ve uygulamanın yapılacağı DMASTR bilgisayar programına yüklenmiştir. Bu işlem yine bilgisayarda uygulanan bir işlem olduğundan işlem sırasında katılımcılardan sözcük çiftlerinin aynı olduğunu düşündüklerinde sol tab tuşuna, farklı olduğunu düşündüklerinde ise sağ tab tuşuna basmaları istenmiş ve kullanılan bilgisayar programı yardımıyla katılımcıların performans zamanları ve doğrulukları uygulama sırasında bilgisayar tarafından otomatik olarak kayıt edilmiştir.



Tablo 4

*Anlamsız Sözcük Okuma İşeminde Yer Alan Maddelerin Sözcük Türü ve Hece Sayısına Göre Dağılımı*

Hece Sayısı	n	Örnek Maddeler	
Tek Heceli	6	lok - lok	✓*
İki Heceli	12	dike - ekir	X*
Üç Heceli	12	yasnelda – yasnelda	✓*
Dört Heceli	12	zeyevinlot - basliyigar	X*
Toplam		42 madde (21'i aynı- 21'i farklı)	

✓\*: Belirtilen iki sözcük aynı

X\*: Belirtilen iki sözcük farklı

Tablo 4 anlamsız sözcük okuma işleminde yer alan sözcük çiftlerinin hece sayısına göre dağılımını göstermektedir. Altı tanesi tek heceli, 12 tanesi iki, 12 tanesi üç ve 12 tanesi dört heceli olmak üzere toplam 42 sözcük çifti bulunmaktadır. Bunların 21'i aynı iki sözcükten, diğer 21'i ise farklı iki sözcükten oluşmaktadır. Örneğin bilgisayar ekranında “lok - lok” maddesi görüldüğünde aynı, “zeyevinlot – basliyigar” maddesi görüldüğünde ise farklı yanıtını vermeleri gerekmektedir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulama evresinde ilk olarak Ankara Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır. Ardından afiş, öğrenci toplulukları, mail grupları, sosyal medya aracılığıyla ve sınıflara gidilerek duyurular yapılmış; çalışmaya gönüllü olarak katılmak için başvuran öğrenciler listelenmiştir. Bir sonraki adımda gönüllü olanlarla bir araya gelmiş ve uygulamanın amacı ve içeriği kısaca anlatılmıştır. Bilgilendirme sonrasında çalışmaya devam etmek isteyenlerle uygulama devam ettirilmiştir. Uygulamaların tümü katılımcıların kendi belirledikleri zaman dilimlerinde, okullarındaki sessiz bir ortamda veya Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Fizyoloji Anabilim Dalındaki Nörofizyoloji laboratuvarında yaklaşık olarak 10 dakika süren bireysel oturumlarla yürütülmüştür. Tüm oturumlar benzer biçimde/sırada gerçekleştirilmiştir. Oturumlarda sırasıyla bilgi formu, el tercih anketi ve sözcük okuma işlemleri bireysel olarak uygulanmıştır. Sözcük okuma işleminin uygulanması sırasında sıra etkisinin kontrol edilebilmesi amacıyla bir öğrenci anlamlı sözcüklerin olduğu işlemde başladıysa, diğer öğrenci anlamsız sözcüklerin olduğu işlemde uygulamaya başlamıştır.

Bu işlemler bir bilgisayar işlemi olduğundan uygulama sırasında öncelikle uygulamanın yapılacağı bilgisayar öğrencinin rahatça ulaşabileceği şekilde ayarlanmıştır. Uygulamaya geçmeden önce öğrenciye olabildiğince hızlı bir biçimde ekranda gördüğü sözcüklere ilişkin aynı/farklı kararını vermesi gerektiği açıklanmış ve ardından gerekli yönergeler sunulmuştur: Uygulamacı, bilgisayar programını başlatarak “Gördüğün gibi ekranda iki sözcük var. Senden istediğim olabildiğince hızlı şekilde ekranda gördüğün sözcüklere ilişkin aynı/farklı şekilde karar vermedir. Eğer iki sözcük aynı ise sağdaki “Tab” tuşuna (bu sırada uygulamacı sağdaki Tab tuşuna öğrencinin de görebileceği şekilde basar) eğer aynı değilse soldaki “Tab” tuşuna (bu sırada uygulamacı soldaki Tab tuşuna öğrencinin de görebileceği şekilde basar) basman gerekiyor. Bilgisayarda sunulacak olan iki sözcük yazı tipini (el yazısı-düzyazı) dikkate almadan sadece sözcüklerin okunuşunun aynı olup olmadığına göre bir tuşa basman gerekmektedir. Hazırsan uygulamayı başlatıyorum”, yönergelerini vermiş ve öğrenciden gelen hazırım onayı ile uygulamayı başlatmıştır. Uygulama içerisinde hemen test aşamasına geçmeden öğrencinin yapılacak olan uygulamaya alışması ve amacını anlayıp anlamadığının test edilmesi için bir alıştırmaya bölümü sunulmuştur. Bu bölümde öğrenciye işlemdeki maddelerde yer almayan aynı ve farklı sekiz sözcük çifti sunulmuş ve öğrenciden bu bölümü bağımsız olarak yapması istenmiştir. Ardından öğrenciye uygulamada anlaşılmayan bir yer olup olmadığı sorulmuştur. Öğrenciden gelen olumlu cevap sonrasında test aşamasına geçilmiştir. Bu aşamayı başlatmadan önce öğrenciye uygun yönerge yinelenmiştir: Uygulamacı, “Şimdi alıştırmaya bölümünde yaptığın aynı işlemi test aşamasındaki diğer sözcükler için de yapmalısın. Sana sunulacak sözcük çiftlerinin aynı olup olmadığına göre uygun olan tuşa olabildiğince hızlı bir şekilde basmalısın. Eğer bir soruda yanlış yaptığını fark edersen durma ve diğer sorularla dikkatlice devam et, hazırsan başlatıyorum”, diyerek

öğrenciden gelen olumlu yanıt sonrasında asıl uygulamayı başlatmıştır. Uygulama bittikten sonra öğrenciye katılımı için teşekkür edilmiş ve sürece son verilmiştir.

## Verilerin Analizi

İşlemler sırasında katılımcıların anlamlı ve anlamsız sözcüklerin her biri için verdiği yanıtlar süre (ms) ve doğruluk yönünden bilgisayar programına otomatik olarak kaydolmuştur. Bu durumda her bir katılımcı için biri ortalama yanıt verme süresi; diğeri doğruluk/yanlışlık durumu olmak üzere iki değerlendirme verisi elde edilmiştir.

Çalışmanın veri toplama aşamasından sonra, analizlerin yapılabilmesi için öncelikle toplanan tüm veriler uygun şekilde bilgisayar ortamında birleştirilmiş, ardından SPSS 20.0 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Çalışma içerisinde yapılan analizler iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada çalışmaya katılan öğrenci gruplarının sözcük okuma puanlarının ve sürelerinin karşılaştırılabilmesi için iki ayrı MANOVA (GLM- ANOVA) uygulanmıştır. İkinci aşamada ise, öğrencilerin el tercihlerinin sözcük okuma işlemlerinin uygulanması sırasında etkili olup olmadığı iki ayrı ANOVA uygulanarak belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizlere ilişkin detaylı bilgiler ve analizlerden elde edilen sonuçlar çalışmanın bulgular bölümünde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

## Bulgular

Bu çalışmada sözcük çözümlene becerilerinin değerlendirilmesi için öğrenci gruplarının iki farklı türdeki (anlamlı ve anlamsız sözcükler) sözcüklere yönelik çözümlene performansları hem hız hem de doğruluk oranları üzerinden karşılaştırmalı bir şekilde incelenmiştir. Analizler hem çözümlene hızı hem de doğruluk oranları açısından ayrı ayrı öğrenci gruplarının (sayısal- sözel puandan gelenler) deneklerarası faktör, sözcük türü etkisinin (anlamlı ve anlamsız sözcük) ise denekleriçi faktör olarak belirlendiği iki ayrı iki faktörlü MANOVA ile gerçekleştirilmiştir. Aşağıda öncelikle çözümlene hızı ardından da doğruluk oranlarına ilişkin elde edilen sonuçlar sırasıyla Tablo 5 ve Tablo 6' da ayrıntılı olarak sunulmuştur.

İlk olarak araştırmaya katılan tüm öğrencilerin, sözcük çözümlene hız ortalamalarında, iki farklı sözcük türüne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış ve öğrencilerin sözcük çözümlene hızlarında sözcük türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ( $F(1,266)=554,90$ ,  $p<0,01$ ,  $\eta^2=0,67$ ). Elde edilen etki büyüklüğü incelendiğinde, yüksek düzeyde etki büyüklüğü olduğu ve öğrencilerin bir sözcük türünü diğerine göre daha hızlı çözümledikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin toplamda anlamlı sözcükleri anlamsız sözcüklere göre daha hızlı bir şekilde çözümledikleri görülmektedir.

İkinci olarak sayısal ve sözel alandan gelen öğrenci gruplarının sözcük çözümlene hız ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ( $F(1,266)=1,48$ ,  $p>0,05$ ,  $\eta^2=0,00$ ).

Tablo 5 incelendiğinde, toplamda her iki grupta yer alan öğrencilerin her iki sözcük türünde de birbirlerine benzer performans gösterdikleri görülmüştür. Öğrenci grupları ile sözcük türü arasında anlamlı bir ortak etkinin olmayışı ( $F(1,266)=0,86$ ,  $p>0,05$ ,  $\eta^2=0,00$ ) ise öğrenci gruplarına ilişkin ortaya çıkan bu benzerliğin hem anlamlı hem de anlamsız sözcükler için geçerli olduğunu göstermektedir.

Tablo 5

### Grupların Sözcük Çözümlene Hızına İlişkin MANOVA Sonuçları

Değişkenler	F	p	$\eta^2$
Sözcük türü	554,90	0,00	0,67
Sözcük türü * Grup	0,86	0,35	0,00

Anlamlı Sözcükler			
Grup	$\bar{X}$	Sd	n
Sayısal	829,44	144,97	133
Sözel	814,11	145,19	135
Toplam	821,72	145,02	268
Anlamsız Sözcükler			
Grup	$\bar{X}$	Sd	n
Sayısal	1084,27	226,50	133
Sözel	1049,62	220,37	135
Toplam	1066,82	223,69	268

Yukarıda sunulan analiz sonuçlarına birlikte bakıldığında, sonuçlar öncelikle her iki öğrenci grubunun da sözcük çözümlemede benzer çözümleme hızlarına sahip olduklarını fakat sözcük türleri ayrı ayrı düşünüldüğünde ise her iki grubun da kendilerine tanıdık gelen anlamlı sözcükleri daha önce karşılaşmadıkları anlamsız sözcüklere göre daha hızlı çözümlediklerini göstermiştir.

Öncelikle araştırmaya katılan tüm öğrencilerin, sözcük çözümleme puan ortalamalarında, iki farklı sözcük türüne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış ve öğrencilerin sözcük çözümleme puan ortalamalarında sözcük türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ( $F(1,266)=15,45$ ,  $p<0,01$ ,  $\eta^2=0,05$ ). Elde edilen etki büyüklüğü incelendiğinde, her ne kadar orta düzeyde bir etki büyüklüğü olduğu görülse de, sonuçlara göre öğrencilerin bir sözcük türünü diğerine göre daha doğru çözümledikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin toplamda anlamlı sözcükleri anlamsız sözcüklere göre az farkla daha doğru çözümledikleri görülmektedir.

İkinci olarak sayısal ve sözel alandan gelen öğrenci gruplarının sözcük çözümleme doğruluk ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ( $F(1,266)=1,65$ ,  $p>0,05$ ,  $\eta^2=0,00$ ). Tablo 6 incelendiğinde, toplamda her iki grupta yer alan öğrencilerin her iki sözcük türünde de birbirlerine benzer performans gösterdikleri görülmüştür. Öğrenci grupları ile sözcük türü arasında anlamlı bir ortak etkinin olmayışı ( $F(1,266)=0,64$ ,  $p>0,05$ ,  $\eta^2=0,00$ ) ise öğrenci gruplarına ilişkin ortaya çıkan bu benzerliği hem anlamlı hem de anlamsız sözcükler için geçerli olduğunu göstermektedir.

Tablo 6

*Grupların Sözcük Çözümleme Doğruluklarına İlişkin MANOVA Sonuçları*

Değişkenler	F	p	$\eta^2$
Sözcük türü	15,45	0,00	0,05
Sözcük türü * Grup	0,64	0,42	0,00
Anlamlı Sözcükler			
Grup	$\bar{x}$	Sd	N
Sayısal	39,71	2,07	133
Sözel	40,05	1,65	135
Toplam	39,88	1,87	268
Anlamsız Sözcükler			
Grup	$\bar{x}$	Sd	n
Sayısal	39,30	2,01	133
Sözel	39,44	1,68	135
Toplam	39,37	1,85	268

Yukarıda sunulan analiz sonuçlarına birlikte bakıldığında, sonuçlar öncelikle her iki öğrenci grubunun da sözcük çözümlemede benzer çözümleme doğruluklarına sahip olduklarını, fakat sözcük

türleri ayrı ayrı düşünüldüğünde her iki grubun da kendilerine tanıdık gelen anlamlı sözcükleri daha önce karşılaşmadıkları anlamsız sözcüklere göre daha doğru çözümlediklerini göstermiştir.

Bu çalışmada katılımcıların sözcük çözümlene performansları bir bilgisayar programı aracılığıyla değerlendirilmiştir. Programın uygulanması sırasında okuyuculardan ekranda gördükleri sözcük çiftlerinin aynı olup olmadığına karar verirken kararlarını bilgisayar üzerindeki iki tuşu kullanarak göstermeleri istenmiştir. Tuşlardan biri sağ tab tuşu iken diğeri ise sol tab tuşudur. Katılımcılardan uygulama sırasında her iki ellerini de tuşlar üzerine koymaları ve ekranda gördükleri sözcük çiftlerinin aynı olup olmadığına göre uygun taraftaki eliyle tuşa basmaları istenmiştir. Böyle bir değerlendirmede katılımcıların el tercihlerinin yapılan değerlendirme üzerinde etkili olup olmadığının belirlenmesi önemlidir. Bu nedenle çalışma içerisinde hem sözel hem de sayısal grupta yer alan katılımcıların sözcük çözümlene performansları el tercihleri (sol, sağ el) temelinde ayrı ayrı iki farklı GLM-ANOVA ile analiz edilmiştir. Öncelikle çözümlene hızı açısından incelendiğinde, hem sayısal hem de sözel grupta sağ ve sol el tercihi olan katılımcıların performans hızları incelenmiş ve sonuçlar hem sayısal ( $F(1,133)=0,93, p>0,05, \eta^2=0,00$ ) hem de sözel ( $F(1,131)=0,00, p>0,05, \eta^2=0,00$ ) grupta yer alan öğrencilerin el tercihlerinin sözcük çözümlene hızları açısından anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Benzer bulgular doğruluk oranları için de ortaya çıkmıştır. Hem sayısal hem de sözel grupta sağ ve sol el tercihi olan katılımcıların doğruluk oranları incelenmiş ve sonuçlar hem sayısal ( $F(1,133)=0,15, p>0,05, \eta^2=0,00$ ) hem de sözel ( $F(1,131)=0,06, p>0,05, \eta^2=0,00$ ) grupta yer alan öğrencilerin el tercihlerinin sözcük çözümlene doğrulukları açısından anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin sözcük çözümlene stratejilerini incelemek amacıyla 271 gönüllü öğrenciye iki farklı sözcük çözümlene işlemi uygulanmıştır. Uygulama sonrasında katılımcılar, okumakta olduğu bölümlerin puan türlerine göre sayısal ve sözel olmak üzere iki gruba ayrılarak anlamlı ve anlamsız sözcük çözümlene puanları analiz edilmiş ve karşılaştırılmıştır.

Araştırma içerisinde üç temel hipotez test edilmiştir. Çalışmada test edilen ilk hipotez “Çalışmaya katılan tüm öğrenciler bir grup olarak düşünüldüğünde, öğrenciler anlamlı sözcükleri anlamsız sözcüklere göre hem daha hızlı hem de daha doğru çözümleneceklerdir.” şeklindedir ve elde edilen sonuçlara göre bu hipotezin doğrulandığı görülmektedir. Alanyazında okuyucuların sözcük dağarcıklarında karşılığı olan, tanıdık oldukları sözcükleri daha doğru ve daha hızlı çözümlediklerini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Coch, Mitra ve George, 2012; Martin, Nazir, Thierry, Paulignan ve Démonet, 2006; Miller, 2005; Ripamonti, Luzzatti, Zoccolotti ve Traficante, 2018). Çalışmalarda anlamsız sözcük çözümlenedeki yavaşlığın, okuyucuların bu kategorideki sözcüklerle daha önce hiç karşılaşmamış olmaları nedeniyle sesbilgisel çözümlene yapma gereksiniminden kaynaklandığı vurgulanmaktadır (Jackson ve Coltheart, 2001). Alanyazında sesbilgisel çözümlenenin sözcükleri hecelerine veya seslerine bölmeyi gerektiren bilişsel bir süreç olması nedeniyle, otomatikliğin ön planda olduğu ortografik çözümlene göre daha fazla zaman alan bir süreç olduğu sıkça belirtilmektedir (Güldenoğlu vd., 2014; Miller, 2005). Bu görüşlerden yola çıkıldığında, bu çalışmadan elde edilen sonuçların önceki çalışmalardan elde edilen sonuçlarla tutarlı olduğu söylenmelidir. Daha açık bir ifadeyle, bu çalışmaya katılan okuyucuların kendilerine tanıdık gelen anlamlı sözcükleri çözümlerken daha hızlı olmaları aslında onların bu kategoride ortografik çözümlene stratejisini kullandıklarını, kendilerine tanıdık gelmeyen anlamsız sözcükler sırasında ise sesbilgisel çözümlenelere başvurduklarını doğrulamaktadır. Sonuçlara çözümlene doğruluğu açısından bakıldığında ise sözcük türünün doğruluk üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı, çalışmaya dahil edilen okuyucuların hem üniversite öğrencileri olmaları hem de sözcük düzeyinde çözümlene için erişkin düzeye ulaşmış olmaları nedeniyle her iki kategorideki sözcükleri de benzer doğruluk oranlarında çözümledikleri görülmektedir. Bu sonuçlar ileriki analizler için önkoşul niteliği taşımakta olup, temelde iki önemli konuyu gündeme getirmektedir. Bunlardan ilki, çalışma içerisinde bu aşamada elde edilen sonuçların, örneklem alma biçiminden/sürecinden değil, tamamen okuyucuların sözcük çözümlene stratejilerinden kaynaklandığı, bir diğeri ise çalışma içerisinde kullanılan sözcük çözümlene işlemlerinin bir gruba ya da sözcük kategorisine ilişkin avantaj sağlamadığıdır. Bu iki

durum hem çalışmadan elde edilen verilerin güvenilirliğini hem de kullanılan işlemlerin geçerliğini olumlu yönde etkileyen durumlardır.

Sözcük çözümleme performansının değerlendirilmesi söz konusu olduğunda karşımıza gelen önemli bir başka konu ise okuma deneyimidir. Yapılan çalışmalarda yaşla beraber artan okuma deneyiminin sözcük çözümleme üzerinde olumlu etkileri olduğu sıkça vurgulanmaktadır (Breznitz, 1997; Erden vd., 2002; Güldenoğlu vd., 2014, 2015; Miller, 2005b). Her ne kadar ilk bakışta çalışmaya katılan öğrencilerin üniversite çağına gelene kadar pek çok çalışma ve sınavdan geçtiği ve bu nedenle deneyimli okuyucu oldukları düşünülse de, çalışmada karşılaştırılan iki gruptan birinin sözel bölüm öğrencileri olması, bu konunun performanslar üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu çalışmada sözel bölümden gelen öğrencilerin hem üniversite sınavına hazırlanma sürecinde, hem de okudukları bölüm nedeniyle sayısal bölümden gelenlere oranla daha fazla okuma yaptıkları ve okuma deneyimlerinin daha fazla olacağı, bu durumun da onlar için çözümlemede bir avantaj yaratabileceği düşünülmektedir. Bu görüşten hareketle bu çalışmada ikinci bir hipotez (“sözel bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sayısal bölümlerdekilere göre her iki kategoride yer alan sözcükleri hem daha hızlı hem de daha doğru çözümleneceklerdir”) test edilmiştir. Bu hipotezi test etmek amacıyla çalışmaya sözel ve sayısal bölümlerden dahil edilen öğrencilerin sözcük çözümleme performansları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bulgular, bu hipotezin doğrulanmadığını ve sayısal ve sözel bölümlerden gelen öğrencilerin sözcük çözümleme hızları ve doğruluklarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermiştir. Halbuki alanyazında okuyucuların okuma deneyimlerinin artması ile sözcükleri daha hızlı ve daha doğru çözümleneceklerini bildiren araştırmalar bulunmaktadır (Breznitz, 1997; Erden vd., 2002; Güldenoğlu vd., 2014; Miller 2005a; Stanovich, Cunningham ve Feeman, 1984). Bu çalışmaların çoğunlukla ilkökul ve ortaokul öğrencilerine odaklandığı; bu yaşlarda sınıf düzeyinin artması ile öğrencilerin okuma deneyimlerinin arttığı ve sözcükleri daha hızlı çözümledikleri görülmektedir. Araştırmamızda değerlendirilen grubun yetişkin okuyucular olmasının, çalışmada elde edilen bulguların diğer çalışmalardaki bulgulardan farklılaşmasına yol açtığı düşünülmektedir. Hem grubun özellikleri hem de ortaya çıkan çözümleme performansları göz önüne alındığında, çalışma içerisinde iki farklı konunun vurgulanması önemlidir. Bunlardan ilki; çalışmada kullanılan işlemlerin temel okuma düzeyi olan sözcük düzeyinde olması, bir diğeri ise işlemlerde yer alan sözcüklerin yalın halde (eksiz olarak) okuyuculara sunulmasıdır. Bu çalışmada kullanılan tüm sözcüklerin dilbilimsel açıdan basit bir yapıda sunulmuş olmasının, gruplar arasında beklenen farkın oluşmamasında etkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle anlamsız sözcüklerin çözümlenmesinde beklenen farkların oluşmamasında Türkçenin saydam ortografik yapısının (harf – ses dönüşümleri açısından birebir eşleme özelliğinin ve her harfin/hecenin sadece bir sesletim karşılığı olmasının) sonuçlar üzerinde etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Her ne kadar anlamsız sözcüklerin katılımcıların sesbilgisel dağarcıklarında bir karşılıkları olmasa da, saydam ortografik yapının getirdiği avantaj nedeniyle okuyucuların sözcükleri uygun şekilde hecelerine ayırdıklarında doğru çözümlenmeye kolayca erişebilecekleri açıktır (Güldenoğlu, 2016). Bu nedenle bu sözcük türünde çözümlenmenin sesbilgisel açıdan hece düzeyi üzerine çıkmadığı, bunun sonucunda da okuma deneyimine bağlı olarak sözel alanlardan gelen katılımcılara yönelik beklenen sözcük çözümleme performans avantajlarının oluşmadığı söylenmelidir. Hâlbuki okuyucuların günlük yaptıkları okumalar üzerinde hem çözümleme hem de bunun sonucu olarak ortaya çıkan anlama performanslarını etkileyen önemli bir durum ise Türkçenin oldukça karmaşık morfolojik (hem karmaşık morfolojik hem de morfo-sentaktik yapısı) yapısıdır (Aksan, 2005). Özellikle, eklememeli bir dil olan Türkçe'nin karmaşık morfolojik yapısı (bir sözcüğün sayısız ek alma durumu) düşünüldüğünde, okuyucuların çözümleme sırasında çoğunlukla birden çok ek almış sözcüklerle ve bu sözcüklerden oluşan cümlelerle karşılaştıkları, bu durumun da onların çözümleme ile okuduğunu anlama performanslarını doğrudan etkilediği görülmektedir. Cümle ve metin okuma, içeriğinde sözcük çözümleme, sözdizimi, morfoloji, akıcılık, anlama ve okuma deneyimi gibi birçok dilsel ve bilişsel beceriyi barındırmaktadır. İçeriği düşünüldüğünde, bu becerilerin sözel olanların lehine anlamlı farklılaşabileceği düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında aslında sözel bölümde okuyan öğrencilerin okuma deneyimlerinin ekli ve karmaşık morfolojik yapıları barındıran cümle ve metinlerde daha ön plana çıkacağı ve diğerlerine göre daha başarılı olabilecekleri söylenebilir.

Bu çalışmada öğrencilerin sözcük çözümleme becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan işlemlerin bilgisayar destekli işlemler olması ve işlemlerin uygulanması sırasında öğrencilerin sözcük çözümlemeye ilişkin tepkilerini sağ ve sol işaret parmaklarıyla ilgili tuşlara basarak vermeleri, öğrencilerin el tercihlerinin sonuçlar üzerinde etkili olabileceğini gündeme getirmiştir. El tercihlerinin iki eli de kullanmayı gerektiren bu tarz işlemlerde etkili olabileceği görüşünden yola çıkarak, çalışma içerisinde öğrencilere bir el tercihi anketi uygulanmış ve öğrencilerin sözcük çözümleme performanslarının el tercihlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, bir başka deyişle el tercihlerinin sözcük çözümleme performansları üzerinde etkili olup olmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin el tercihlerinin sözcük çözümleme performansları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu durum ise yine çalışmada elde edilen sonuçların güvenilirliğini arttıran önemli bir unsurdur.

Sonuç olarak bu çalışmadan elde edilen tüm bulgular birlikte düşünüldüğünde, öncelikle çalışma sonuçlarının alanyazındaki temel okuma kuramları (Sesbilgisel ve Çift Yönlü Sözcük Okuma Kuramları) ile tutarlı olduğu görülmektedir. Diğer taraftan çalışma içerisinde gruplararası ortaya çıkan sözcük çözümleme bulgularının Türkçenin tamamen saydam ortografik yapısından dolayı, alanyazında bu konuya ilişkin farklı dillerde gerçekleştirilmiş diğer çalışmalardan farklılaştığı görülmektedir. Bu çalışma farklı okuma profiline sahip olan okuyucuların sözcük çözümleme sırasındaki beyin dalgalarının incelenmesine yönelik tıp alanında yapılan bir uzmanlık tezinin ilk aşamasından üretilmiş olup Türkçe gibi tamamen saydam bir ortografide deneyimli okuyucularla gerçekleştirilmiş ilk çalışmadır. Bu özelliğinden dolayı bu çalışmanın ileride bu konuda yürütülecek farklı çalışmalara öncülük edebileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada okuyuculara iletilmesi gereken bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. İlk olarak, araştırma sınırlı sayıdaki öğrenciyle gerçekleştirilmiştir, bu nedenle ileriki çalışmalarda daha fazla kişiden veri toplanarak sonuçların genellenebilirliği incelenebilir. İkincisi, çalışma içerisinde yapılan ölçümler sözcük düzeyinde ve sadece çözümleme performansları ile sınırlıdır. Bu nedenle ileriki çalışmalarda çözümlemeye ek olarak öğrencilerin cümle ve metin anlama performanslarının da incelenmesi, onların okuma profillerine ilişkin önemli bilgiler sunacaktır. Üçüncüsü, bu çalışmada katılımcıların tamamının merkezi bir sınavdan geçerek üniversiteye yerleşmiş olmalarından dolayı grubun homojenliği sağlanmakla beraber, sınavda başarılı olamayan yetişkinlerin araştırma grubumuza girmedikleri unutulmamalıdır. Araştırma grubunda olmayan bu kesimin sınavdaki başarısızlıkları okuma becerilerindeki bir yetersizlikten kaynaklanıyor olabilir, ancak bunun belirlenebilmesi için yeni çalışmaların kurgulanmasına ihtiyaç vardır. Bu nedenle ileriki çalışmalarda sınav başarısına göre ayrılmış iki grubun okuma ve okuduğunu anlama performanslarının karşılaştırılması olarak incelenmesi önerilebilir.

**Açıklama ve Teşekkür:** Bu çalışma üçüncü yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından yapılan “İyi ve kötü okuyan erişkinlerde hemisferler arası iletimin elektroensefalografi yöntemi ile değerlendirilmesi” başlıklı tıpta uzmanlık tezinden türetilmiştir. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Koordinatörlüğü tarafından desteklenmiştir (Proje no: 18L0230001).

Çalışmaya katkılarından dolayı sayın Prof. Dr. Tevhide Kargın’a teşekkür ederiz.

## Kaynaklar

- Aksan, D. (2005). *Türkiye Türkçesinin dünü, bugünü, yarını*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Breznitz, Z. (1997). Reading rate acceleration: Developmental aspects. *The Journal of Genetic Psychology*, 158(4), 427-441.
- Chapman, L. and Chapman Jp. (1987). The measurement of handedness. *Brain and Cognition*, 6, 175-183.
- Coch, D., Mitra, P. and George, E. (2012). Behavioral and ERP evidence of word and pseudoword superiority effects in 7- and 11-year-olds. *Brain research*, 1486, 68-81.
- Ehri, L. C. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. Stainthorp, R. and Tomlinson, P. (Eds.), *Learning and teaching reading*. London: British Journal of Educational Psychology Monograph Series, 2, (p.7-28).
- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.
- Frost, R. (1998). Toward a strong phonological theory of visual word recognition: True issues and false trials. *Psychological Bulletin*. 123, 71-99.
- Frost, R. (2006). Becoming literate in Hebrew : The Grain-Size hypothesis and semitic orthographic systems. *Developmental Science*, 9(5), 439-440.
- Gough, P. B. and Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Güldenoğlu, İ. B., Kargın, T. ve Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların kelime işleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2807-2828.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Miller, P. (2014). İşiten ve işitme engelli okuyucuların kelime işleme becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29 (73), 18-38.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.
- Güldenoğlu, B. (2016). The effects of syllable-awareness skills on the word-reading performances of students reading in a transparent orthography. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 428(3), 425-442.
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hoover, W. A. and Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Jackson, N. E. and Coltheart, M. (2001). *Routes to reading success and failure: Toward an integrated cognitive psychology of atypical reading*. Philadelphia, PA, US: Psychology.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kargin, T., Guldenoglu, I. B., Miller, P., Hauser, P., Rathmann, C. and Kubus, O. (2011). Differences in word processing skills of deaf and hearing individuals reading in different orthographies. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(1), 65-83.
- Lewis, RB. And Doorlag, DH. (1983). *Teaching special studies in mainstream*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Martin, C. D., Nazir, T., Thierry, G., Paulignan, Y. and Démonet, J.F. (2006). Perceptual and lexical effects in letter identification: An event-related potential study of the word superiority effect. *Brain Research*, 1098(1), 153–60.
- Miller, P. (2004a). Processing of written word and non-word visual information by individuals with prelingual deafness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 990-1000.
- Miller, P. (2004b). Processing of written words by individuals with prelingual deafness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 979-989.
- Miller, P. (2005a). Reading experience and changes in the processing of letters, written words, and pseudohomophones: Comparing fifth-grade students and university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(4), 407-434.
- Miller, P. (2005b). Reading comprehension and its relation to the quality of functional hearing: Evidence from readers with different functional hearing abilities. *American Annals of the Deaf*, 150, 305-323.
- Miller, P. (2006a). What the processing of real words and pseudohomophones tell about the development of orthographic knowledge in prelingually deafened individuals. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11, 21-38.
- Miller, P. (2006b). What the visual word recognition skills of prelingually deafened readers tell about their reading comprehension problems. *Journal of Development and Physical Disabilities*, 18, 91-121.
- Miller, P., Kargin, T., Guldenoglu, B., Rathmann, C., Kubus, O., Hauser, P. and Spurgeon, E. (2012). Factors distinguishing skilled and less skilled deaf readers: Evidence from four orthographies. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(4), 439–462. <https://doi.org/10.1093/deafed/ens022>.
- Moates, L. C. (2000). *Speech top rint: Language essentials for teachers*. Baltimore: Brookes.
- Nalcaci, E., Kalaycioglu, C., Gunes, E. and Cicek, M. (2002). Reliability and validity of a handedness questionnaire. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(2), 99-106.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2018). 2018 Yükseköğretim Kurumları Sınavı Kılavuzu. Erişim adresi: [https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/KILAVUZ\\_28062018.pdf](https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/KILAVUZ_28062018.pdf)
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Paap, K. R. and Noel, R. W. (1991). Dual-route models of print to sound: Still a good horse race. *Psychological-Research*, 53, 13–24.



- Ramus, F., Pidgeon, E. and Frith, U. (2003). The relationship between motor control and phonology in dyslexic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 712–722.
- Ripamonti, E., Luzzatti, C., Zoccolotti, P. and Traficante, D. (2018). Word and pseudoword superiority effects: Evidence from a shallow orthography language. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 71(9), 1911–1920. <https://doi.org/10.1080/17470218.2017.1363791>
- Ross, A. O. (1976). *Psychological aspects of learning disabilities and reading disorders*. NY: MacGraw-Hill Book Company.
- Samuels, S. J. and Farstrup, A. (2006). *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success*. Newark: International Reading Association.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. and Feeman, D. J. (1984). Relation between early reading acquisition and word decoding with and without context: A longitudinal study of first-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 668-677. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.668>
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-61.
- Tunmer, W. E. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to special issue. *Reading and Writing*, 21, 299-316. doi: 10.1007/s11145-007- 9108-4.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2018). *Yükseköğretim kurumları sınavı puan türleri tablosu-2018*. 01.09.2018 tarihinde [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/31137395/yuksekogretim\\_kurumlari\\_sinavi\\_puan\\_turleri.pdf](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/31137395/yuksekogretim_kurumlari_sinavi_puan_turleri.pdf) adresinden erişilmiştir.

## Extended Abstract

### Introduction

Reading is the process of achieving meaning through written symbols. When one considers that the most important objective of reading is to comprehend, it is necessary for readers to decode the words in written texts in an accurate way to achieve this objective. After decoding, readers should properly comprehend the words they have decoded. Although it is not adequate on its own for successful reading performance, the literature shows that word decoding skill is one of the important predictors of reading comprehension and that it is one of the basic prerequisite skills needed in order to switch into the comprehension stage of the reading process.

When analyzing word-reading theories where readers' word decoding processes are described in detail, we see that these processes are explained in the literature with two basic word-reading theories. The *Phonological Word Reading Theory* states that the essence of reading occurs through phonological decoding. Readers first decode the phonetic structure blocks (letter and syllable combinations). Later they associate these phonologically decoded words with meanings in their own phonological lexicon. The *Dual-Route Cascaded Word Reading Model*, however, claims that readers decode words by adopting two different strategies (phonetic or orthographic). According to this theory, during the utilization of the first way, which is based on phonetic foundations, readers decode the words by dividing them into phonetic structure blocks as mentioned in the previous theory. However, during utilization of the orthographic way, which is based on a phonological lexicon, they rely on a process that connects the letter strings of written words with permanent orthographic knowledge (representation) that mediates their meaning. According to this theory, when readers encounter words that are not in their personal phonological lexicon, they use the phonetic way. When they have come across the same word a few times, however, they use the orthographic way, since they now have a prior input into their phonological lexicon in regard to these words.

It is obvious that fluent reading skills are important in academic achievement. These skills include fast and accurate reading. In Turkey, the students in high school have to choose one of the programs that are given quantitative or verbal weighted education. The graduate programs in the university they chose are also linked to this situation. Due to this condition, it is expected that the reading skills of the students from verbal graduate programs are better than the students from quantitative graduate programs.

*Aim of the study;* This is a descriptive study aiming to comparatively examine the main word decoding strategies of university students from quantitative and verbal graduate programs. In line with this general objective, word decoding strategies of university students involved in the study have been analyzed under three basic research hypotheses;

Hypothesis 1. When all the students are considered collectively, students will be faster and make fewer mistakes when reading real- words than reading pseudo-words.

Hypothesis 2. Students from verbal graduate programs will be faster and will make fewer mistakes in reading both real-words and pseudo-words than students from quantitative programs.

Hypothesis 3. Differences in speed and accuracy between real-words and pseudo-words will be higher in students from quantitative programs than students from verbal graduate programs.

### Method

A total of 271 (135 quantitative graduate program; 136 verbal graduate program) university students were enrolled in the current study and the word decoding skills (accuracy and decoding speed) were evaluated with two different processes that include decoding of real- words and decoding of pseudo-words. For this purpose, the real- word and pseudo-word pairs are used. The pseudo-words are composed by replacing the letters of the real- words. One of the word in the pairs is written in Times New Roman scripts and the other one is written in Handwriting scripts. The word pairs were

read silently by the students. They were expected to quickly decide whether the word pairs were the same or not. They read the words via computer and press the keys to answer. All the answers were saved as accuracy and reaction time in milliseconds. Data was analyzed by using variance analysis (GLM-ANOVA) and two factor MANOVA (GLM-MANOVA) tests.

### **Result**

The results showed that students in both groups decoded the real-words faster than the pseudo-words. There was no significant difference between the two groups in terms of their word decoding performance.

In this study, readers were asked to show their decisions using the two keys on the computer when deciding whether the word pairs they saw on the screen were the same or not. One of the keys is the right tab key and the other is the left tab key. For this reason, word decoding performances of the participants in both verbal and quantitative groups were analyzed with two different GLM-ANOVA on the basis of hand preferences (left, right hand). It was seen that the hand preferences of students in both quantitative and verbal groups did not provide a significant difference in terms of both accuracy and speed of decoding.

### **Discussion and Conclusion**

Consistent with the dual-route-cascaded model the students decoded the real-words faster than the pseudo-words. We expected that the students from verbal graduate programs read better than the students from quantitative graduate programs. The results suggest that university students from quantitative and verbal programs have similar word decoding strategies. One of the reasons may be that all students pass the university exam, which is a qualifying exam. If the test was applied to all high school graduates, differences could be observed.

It is the first study in Turkey to investigate the word decoding skills of the students from different graduate programs. Examining the students' sentence and text comprehension performance will provide important information about their reading profiles in further research.

## Feminist Edebiyat Eleştirisi ve Hatice Bilen Buğra'nın *Mal Sahibi* Adlı Hikâyesinin İncelenmesi

Havvaana KARADENİZ  
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, Kırşehir  
havvaanakaradeniz@gmail.com  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3423-887X>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.589693

Geliş Tarihi: 09.07.2019

Revize Tarihi: 29.11.2019

Kabul Tarihi: 29.11.2019

### Atıf Bilgisi

Karadeniz, H. (2019). Feminist edebiyat eleştirisi ve Hatice Bilen Buğra'nın *Mal Sahibi* adlı hikâyesinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 284-298.

### ÖZ

Okur merkezli kuramlardan biri olarak değerlendirilen feminist edebiyat eleştirisi; okur olarak kadına yönelik eleştiri, yazar olarak kadına yönelik eleştiri, psikanalitik ve Marksist eleştiri olmak üzere disiplinler arası bir yaklaşımla kadın sorununa eğilen bir eleştiridir. Feminist edebiyat eleştirisi, ataerkil bir toplumun yansıması olarak toplumdaki ve edebiyattaki hâkim erkek bakış açısını yansıtan değerleri sorgulayarak kadının toplum içindeki yerine ve karşı karşıya olduğu sorunlara dikkat çekmeyi amaçlar. Feminist eleştiri, kadın erkek ilişkilerinde sürekli olarak erkeğin baskın çıkmasını eleştirir. Bu ilişki içerisinde kadının, genellikle erkek tarafından seçilmiş bir yaşam biçimine boyun eğen durumda oluşuna vurgu yapar. Yapılan çalışmalar doğrultusunda kadının birçok yönden ezilmişliği ortaya konur ve bu bilinç oluşturulmaya çalışılır. Feminizm hareketi ile kadınlar iş sahasında, eğitimde, iletişimde, toplum ve aile içinde erkeklerle eşit yasal haklara sahip olmaya başlar. Böylece kadınlar yaşamın her sahasında sesini duyurmayı başarır. Feminist edebiyat eleştirisi ile de zihinlerde yer edinen erkek bakış açılı okuma şeklinin/algısının değişmeye başladığına dikkat çekilir. Çalışmada ilk olarak edebiyat eleştiri yöntemlerinden biri olan “feminist edebiyat eleştirisi” hakkında bilgi verilmiş ve daha sonra Hatice Bilen Buğra'nın *Mal Sahibi* hikâyesi bu eleştiri yöntemine göre incelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Feminist edebiyat eleştirisi, kadın kimliği, Hatice Bilen Buğra.

## An Examination of Feminist Literary Criticism and The Story *Mal Sahibi* (Owner) by Hatice Bilen Buğra

### ABSTRACT

As a reader-centred theory, feminist literary criticism addresses the woman question with an interdisciplinary approach including the criticism of women as readers, criticism of women as writers, and psychoanalytic and Marxist criticism. Feminist literary criticism questions the values based on the dominant male perspective in society and literature as a reflection of patriarchal society and tries to raise concern about the place and challenges of women in society. Feminist criticism expostulates the continual male prevalence in man-woman relationship. It points out the fact that woman is generally selected and bows to the lifestyle selected by her man. Studies of this kind try to raise awareness about the fact that women are battered in many ways. Owing to the Feminist movement, women began to have equal rights with men in employment, education, communication, society, and family. They managed to speak up in every field of life. Feminist literary criticism points out that reading styles or perceptions from the male point of view have been changing. This paper gives information about the “feminist literary criticism” as a method of literary criticism at first and aims to examine the story titled as *Mal Sahibi* by Hatice Bilen Buğra according to this method of criticism.

**Keywords:** Feminist literary criticism, woman identity, Hatice Bilen Buğra.

### Giriş

#### Feminist Edebiyat Eleştirisi

Kadının yalnızca gerçek yaşam sahnesinde değil, aynı zamanda roman, şiir, tiyatro gibi daha birçok eserde aşağılandığı, horlandığı, hiçe sayıldığı ve erkek egemen bir düzenin hâkim olduğu görülür. Bu bakımdan feminist eleştiri, edebî türlerde kadının ele alınış şeklini ve kadına karşı bu yaklaşımı ortaya çıkarmak amacıyla başlar ve kısa sürede kadına yönelik başka sorunlara da dikkat çekmeyi başarır.

“Toplumda kadının haklarını çoğaltma, erkeğinkiler düzeyine çıkarma, eşitlik sağlama amacını güden düşünce akımı, kadın hareketi” (Türk Dil Kurumu, 2009, s. 687) olarak tanımlanan feminizm, 1960’lardan itibaren genel feminist hareketi ile ilintili olarak gelişme gösterir. “Başlangıçta erkeklerin sahip oldukları haklara kavuşmak biçiminde masumca taleplerle başlayan feminist hareket giderek bir ideolojiye dönüştü.” (Kolcu, 2010, s. 358). İlk hareket noktası erkek yazarların, eserlerinde kadına bakış açısını ve kadını ele alış şeklini ortaya koymak olur. Ancak daha sonra bilim, teknoloji ve eğitimdeki gelişmelerle beraber feminist eleştiri, kadın yazarları inceler, onların yazma geleneğini tespit etmeye çalışır. Bugün gelinen noktada ise erkek egemen toplumsal yaşamda iletişim aracı olan dilin ve söylemlerin; kadını hor gören, yok sayan bir araç olarak kullanıldığı sonucuna ulaşılır, dikkatler “kadın söylemi” ve “kadın sorunu” üzerine çekilmeye çalışılır. Feminist eleştiriye “harekete geçiren şey; cinsiyet, kimlik ve dil arasındaki ilişkinin sorgulanması yoluyla dil, edebî biçimler, kadınların ve erkeklerin tını arasında güçlü ve cinsel olarak dışı vurumcu bir ilişkiyi yeniden biçimlemektir.” (Humm, 2002, s. 38).

Eagleton’a (2011, s. 160) göre feminizm, siyasi sorunların ortaya çıktığı gibi bir kampanya değil; bireyi, toplumu ve siyasi yaşamı her açıdan sorgulayan ve şekillendiren bir boyuttur. Kadın hareketinin amacı, kadınların yalnızca erkeklerle eşit güç ve statüye sahip olmaları değildir; bütün bu güç ve statülerin, toplumsal düzenin sorgulanmasıdır. Burada önemli olan kadınların sosyal yaşamda daha aktif olmalarıyla dünyanın daha iyi olmasından ziyade, insanlık tarihi dişileştirilmezse dünyanın ve mutlu bir yaşamın devamlılığının pek uzun sürmeyeceğidir. Bu nedenle kadına, bir özne/birey olarak yaklaşılmalı, ona kadın olma bilinci ve imkânı sunulmalıdır. Bu bilinç, davranışın yanı sıra kadına karşı yeni bir dil ve söylem oluşturularak da inşa edilir. Çünkü “erkekler ve kadınlar sıklıkla farklı bir söz dağarcığına sahiptirler ve bu söz dağarcığını farklı türden cümlelerde kullanmaktadırlar.” (Humm, 2002, s. 22).

Showalter (Humm, 2002, s. 33) ve Moran (1994, s. 229) feminist eleştiriye, okur olarak ve yazar olarak kadına yönelik feminist eleştiri olmak üzere iki kısımda ele alırken Kolcu (2010, s. 358-383) feminist eleştirmenlerin edebiyata yönelik dört ana yaklaşımından bahseder: okur olarak kadına yönelik feminist eleştiri, yazar olarak kadına yönelik feminist eleştiri, psikanaliz açısından feminist eleştiri, Marksist/Sosyalist açıdan feminist eleştiri.

### **Okur Olarak Kadına Yönelik Feminist Eleştiri**

Bu yöntem ile bir metnin kadın okur tarafından okunması veya okuyucu ister kadın ister erkek olsun kadın okur gözüyle algılanması anlaşılır. Kadın okur, sadece cinsiyet yönünden yapılan bir ayırım değildir. Bu ayırım, yaşam süresince kültürel yönden kazanılan kadın olma bilincidir. Bu nedenle eserin yorumlanmasında okuyucunun bilgi birikimi, eğitim düzeyi, yaşadığı dönem ve içinde bulunduğu toplumsal düzen önemli bir rol oynar. “Feminist eleştirinin ilk ve en önemli kazanımı, cinsiyet kalıplarına edebî biçimin önemli bir özelliği olarak dikkat çekmesidir. Feminist eleştirinin ikinci ve eşdeğerdeki önemli kazanımı ise bu türden önemli kalıpların ısrarla yeniden üretilmelerinin nedenlerini vermesidir. Bir üçüncü ve utkulu başarı da kadınlara ait edebiyatın kaybolmuş veya göz ardı edilmiş örneklerinin ve kadınların bugüne kadarki sayısız metinlerinin keşfedilmesidir.” (Humm, 2002, s. 27). Okur olarak kadına yönelik feminist eleştirinin amaçları; erkek yazarların eserlerine kadın okur bakış açısı ile bakarak bu eserlerde sergilenen cinsel ideolojiyi, kadın imgelerini, kadın kimliğini, kadın söylemini, kadın tipini ve kadının hem birey hem de toplum bazında ezilmesini/sömürülmesini, mevcut kültürün içinde kadının konumunu, kalıplaşmış kadın tiplerini belirlemek ve bütün bunları feminist yönden eleştirmektir.

Bu tarz eleştirinin ilk örneklerini veren ve Marksist bir yaklaşım ile ataerkil toplumu eleştiren Simone de Beauvoir, kadının politik ve ekonomik alanda ezilmesini altyapı, sanat ve edebiyat yapıtlarında aşağılanmış bir şekilde yansıtılmasını da üst yapı şeklinde belirler (Akt. Moran, 1994, s. 229-230). Kadının bu şekilde ezilmesi, aşağılanması ve yalnızca cinsiyeti ile öne çıkarılması erkek egemen bir toplum düzeni içinde kadını baskı altında tutmak ve erkeğin her zaman üstün olduğunu göstermek için geliştirilen bir yöntemdir. De Beauvoir kadın ve erkeğin yapı bakımından farklı özellikler taşıdığını belirtir. “De Beauvoir’e göre kadın ve erkek arasındaki fiziksel farklılıklar ancak

toplumsal düzenlemelerde anlam taşır; bu açıdan kadın ve erkek arasındaki farklılığı biyolojik özellikler açıklar ama belirlemezler.” (Humm, 2002, s. 66). Böylece kadının pek çok açıdan ezilmişliği kategorize edilir.

Okur olarak kadına yönelik feminist eleştiride herhangi bir sanat eserine bir kadın ile bir erkeğin bakışının, eser karşısında vereceği tepkinin veya eserden alacağı haz duygusunun aynı olmayacağına dikkat çekilmeye çalışılır. Kadın ile erkeğin biyolojik yönden cinsiyet ayrımı üzerinde durulmasından ziyade, kadın ve erkeğin toplumdaki yeri üzerinde durulur. Çünkü ataerkil bir toplum düzeninde erkeğin; dünyaya, nesnelere, olaylara, varlıklara kendine has ve egemen bir bakışı varken kadın, bu düzen içerisinde ikinci veya üçüncü plana itilmiş, ötelenmiş, içinde bulunduğu topluma ve kendisine yabancılaşmış bir nesne konumundadır. Bir başka ifade ile kadın doğurganlığı ile ön plana çıkan, çocuğun bakımını sağlayan, hiçbir sorununu gün yüzüne çıkarmayan bir nesnedir.

Kadını bir okur olarak kabul eden feminist edebiyat kuramının temel felsefesi, erkekler tarafından yazılan eserlerin tabiatı itibariyle erkek egemen düşüncüyü yansıtmaması ve bu eserlerde cinsiyet ideolojisinin belirgin bir şekilde ön plana çıkmasıdır. Bu tür eserlerde erkek yazarlar, kadınların ne hissettiğini ne düşündüğünü dikkate almadan kadını, doğrudan kendi bakış açıları ile yansıtır ve bir heykeltıraş gibi yeniden şekillendirir. Erkek yazarların eserlerinde kadın kahramanlara nasıl baktığı incelenirse “romanın cinsiyeti var mıdır” meselesi de açıklığa kavuşturulmuş olur.

Moran (1994, s. 231-232), Gilbert ve Gubar’ın “canavar” ve “evdeki melek” olarak adlandırdığı kadın tiplerini “ölümcül kadın” ve “kurban” olarak adlandırır. Moran’a göre kurban kadın tipi namuslu, alçakgönüllü, uysal, masum, kendini evine/kocasına/çocuklarına adayan, genç kız ve kadın tipidir. Bu kadın tipi erkek yazarların idealize ettiği, erkek egemenliğine severek, isteyerek boyun eğen, güzel ve melek huylu kadınlardır. Türk edebiyatında Şemsettin Sami’nin *Taaşuk-ı Talât ve Fitnat* adlı romanın kahramanı Fitnat, Namık Kemal’in *İntibah* romanındaki Dilaşup, Samipaşazade Sezai’nin *Sergüzeşt*’indeki Dilber, Ahmet Mithat Efendi’nin *Felâh-ı Bey ve Râkım Efendi*’indeki Canan adlı karakterler kurban kadın tipinin örnekleri olarak gösterilir.

Ölümcül kadın tipi ise bağımsızlığa-özgürlüğe düşkün, kişisel çıkarlarını ön plana çıkaran, erkek egemen bir toplumda otoriteye başkaldıran ve kendine biçilen hayat tarzını kabullenmeyen kadınlardır. Bu kadın tipi okura bir şeytan gibi sunulan, her türlü entrika, hile, yalan ve hatta cinayete başvuran kadınlardır. Bu ölümcül kadın tipi *İntibah* romanındaki Mahpeyker, Nabizade Nazım’ın *Zehra’sı*, *Yeryüzünde Bir Melek* romanındaki Arife tipleriyle örneklendirilebilir.

Edebî eserlerde kadın, bu şekilde kategorize edilerek psikolojik açıdan baskı altına alınmaya ve üzerinde güç uygulanmaya çalışılır. Bunun için kadın roman/hikâye kurgusunun içinde bir oyuncak gibi kullanılır ve yansıtılır.

“Dişilik doğaldır ve doğuştandır, kadınlık ise eğitim ve terbiye sonucunda sonradan kazanılır. Ataerkil oyun bu kavramları özdeşleştirmekle oynanır.” (Moran, 1994, s. 232) Kadının doğuştan sahip olduğu ve biyolojik yönünü belirten dişilik ile toplumsal ve kültürel yaşantıların belirlediği kadınlık rolü, yazar tarafından bir oyun şeklinde özdeşleştirilir. Böylece kadının gerçek hayat ile edebî eserlerdeki durumu arasındaki ilişkiye vurgu yapılır. Okur olarak kadına yönelik feminist eleştirinin ilk evresinde erkek yazarların, eserlerinde kadını ele alış, işleyiş şekli, kadın hakkındaki düşünceleri ortaya konmaya çalışılmış ve kadının ideolojik açıdan ele alındığı görülmüştür.

### **Yazar Olarak Kadına Yönelik Feminist Eleştiri**

Bu yaklaşımda kadınların yazar olarak erkek yazarlardan farklı söylem ve dillerinin olup olmadığı üzerinde durulur. Erkek egemenliği ile şekillenmiş edebiyat dünyasında kadın yazarların işi bir hayli güçtür. Bu nedenle kadın yazarlar, erkek egemen edebiyat dünyasında eserlerini tıpkı erkek yazarlar gibi yazmaya başlar, hatta bu süreçte kendi kimliğini gizleyerek erkek adları kullanır ve eserlerinde erkek yazarların kurallarını uygular. Bu durum kadınların bir edebî eser yazmak için erkek yazarlardan ve ataerkil toplumdan âdeta bir izin/onay almak zorunda hissettiklerini gösterir.

“...başlangıçta aşılması gereken bir erkek egemen edebiyat alanı vardır. Kadın yazarlar erkeklerin döşediği raylar üzerinden bir edebiyat yapacaklarına göre onların yarattığı sistematığe teslim olmuşlar demektir.” (Kolcu, 2010, s. 364). Bu nedenle sınırlarını, erkeklerin belirlediği erkek egemen edebiyat dünyasının öncelikle yıkılması gerekir.

Kadın yazarlar bu toplumun içinden yetişmiş insanlar olduğuna göre bu insanların kadın olarak çektiği acılar ve beklentiler ortaktır. Bu nedenle “kadın edebiyatı, öncelikle kadınlar için, kadınlar tarafından yazılan ve kadınları anlatan eserler” (Argunşah, 1999, s. 35) olarak ortaya çıkar. Bu bakımdan çekilen acıların ve beklentilerin eserlere yansıma biçimleri de aynı ya da benzer olacaktır. Örneğin aşk temasının işlendiği bir eserde aşk teması, kadın figürü üzerinden işlenir. O hâlde erkek egemen edebiyat alanı içerisinde bir kadın yazar da aşkı, tıpkı erkek yazarlar gibi onların şiir anlayışını ve söylemlerini kabul ederek anlatır. Ataerkil toplumlarda “... gücü temsil ettiği için erkek etken, kadın edilgendir.” (Kolcu, 2010, s. 369). Kadın yazarın bu durumu ve duruşu, bir nevi erkek egemen sanat anlayışına çaresiz bir şekilde teslimiyettir. Kadın yazarların dünyaya bakış açısı, yaşam şekli, yaşam karşısındaki duruşu, maruz kaldıkları sömürü ve ezilmişlik gibi nedenler kadınlar arasında ortak veya benzer bir birliktelik oluşturur. Bütün bu nedenler aynı zamanda kadınların bu dünyayı ve hayatı erkeklerden farklı algılamasına yol açar. Bundan dolayı kadın yazarların kendine özgü yazma geleneği oluşur, bu gelenek kadınların öteden beri aynı baskılara, davranış ve tutumlara maruz kalmaları etkisiyle şekillenir.

Bu noktada kadın sanatçıların her şeyden önce yapmaları gereken şey, kadınların kendi kimliklerini ve birey olarak var olduklarını ortaya koyabilecek yeni bir anlatım dilini/söylemini, üslubunu oluşturmak ve geliştirmektir. Böylece kadın yazarların eserleri “Şahsî sızlanmaların edebiyatı olmak suçlamasından kurtularak belki de düşünce özgürlüğüne, kendine güvene, kendi üstüne kapanmış bir anlatımdan çok, dışa dönük ve hayatla daha ilgili bir edebiyata geçilecektir.” (Argunşah, 1999a, s. 86). Sanat dünyasında var olan erkek egemen dil anlayışı yalnızca kadının duygu ve düşünce dünyasını kendine has bakış açısı ile yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda dış dünyadaki kavramları, eşyayı, nesnelere ve yaşama dair her şeyi kendi bakış açısı ile verir.

Amerikalı eleştirmen E. Showalter *A Literature of Their Own* adlı kitabında İngiliz roman tarihindeki kadın yazarları inceler ve 1840’lardan günümüze kadar uzanan zaman diliminde kadın yazarların “kadını yazma” şeklini üç evreye ayırarak izah eder (Akt. Moran, 1994, s. 234-235). Buna göre birinci evrede (1840-1880) kadın yazarlar, erkek yazarları taklit ederler. Erkek yazarların kadın hakkındaki düşüncelerini kabul eder ve eserlerini bir erkeğin ağzından yazıyormuş gibi göstererek takma erkek adları ile yayımlarlar. 1880-1920 yılları arasını kapsayan ikinci evrede kadın yazarlar artık erkek yazarları taklit etmezler. Kadın yazarlar, erkek bakışı ile yazma geleneğini bilinçli bir şekilde bırakarak feminist bir duruşla kadınların uğradığı haksızlıkları, baskı altında ezilişlerini yüksek sesle dile getirmeye başlarlar. Kadınların bu güçlü sesleniş, bu durumu âdeta bir dava hâline getirdiklerinin göstergesidir. 1920’den günümüze kadar olan üçüncü evrede ise erkek yazarları taklit etmeyi bir tarafa bırakan kadın yazarlar, içinde buldukları ezilmişlik duygusunu anlatmaktan da vazgeçerek artık kadını sanatsal açıdan ele alır ve kadındaki estetik yönleri keşfetmeye ve yansıtmaya çalışırlar. Yapılan bütün bu çalışmalar kadına “edebî kimlik” oluşturulmasını sağlar.

19. yüzyıldan itibaren erkek egemen toplum düzeninin kadına biçtiği rolü aşan kadın yazarlar, kadının toplum içinde birey olarak görmezden gelinmesi düşüncesini yıkarak kendilerine özgü bir yaşam tarzının ve roman yazma geleneğinin kapılarını aralarlar. Bu yaklaşım ontolojik açıdan değerlendirildiğinde kadının doğurganlığa ve ezilmişliğe karşı bu yeni duruşunun yanında toplumdaki mevcut kadın algısına da karşı bir duruş olarak görülür.

Ataerkil toplumlarda üstün değerler erkeği, aşağı değerler ise kadını ifade eder. Bu durumu değiştirmek için kadın söylemine eğilen ve kadın sorununu ele alan bir “ifade şekli”ne yeni bir “dil”e Moran’ın (1994, s. 239) ifadesi ile “kadınca dil, ataerkilce dili yıkmayı hedefleyen, ikili karşıtlıklar mantığına yer vermeyen, bir başkaldırı diline” ihtiyaç vardır. Derrida (Moran, 1994, s. 237-239), ikili karşıtlıkların bünyesinde bulunan hiyerarşiyi yani, birincisi ikincisine üstündür, yargısını yıkmaya çalışır. Böylece erkek/kadın, ruh/beden, akıl/doğa gibi ikincisinin birincisine nazaran eksik ve kusurlu

olduğu şeklinde ifade edilen ikili karşıtlıklar, yapısöküme uğratılarak bu unsurların eşitlik, benzerlik ve farklılıkları ortaya konmaya çalışılır. Bu noktada ikili karşıtlıkların yapısöküme uğratılmasıyla beraber geleneksel değerlerin yerini yeni değerler alırken yeni bir dil ve ifade şekli de oluşturulmaya çalışılır. Böylece metinde bilinçli bir şekilde dışlanmış olan kadın, özne şeklinde konumlandırılarak metne dâhil edilir.

### **Psikanaliz Açından Feminist Eleştiri**

Bu yaklaşım, kadını hem okur hem de yazar olması itibari ile Psikanalitik açıdan ele alır. Bu kuramın temeli Freud, Jung, Adler ve diğer psikologların araştırmalarına dayanır. “Psikanalitik eleştiri feminizme geniş bir alan kazandırmıştır. Feministler arzuyu, cinsel kimliği ve dilbilimsel yapıları sorgulamak için psikanalizi kullanarak edebiyattaki cinsiyet hiyerarşisini ve toplumdaki cinsiyet hiyerarşisini yapıbozuma uğratabilirler.” (Humm, 2002, s. 188). Freud, kendi psikanalitik yaklaşımında erkek karşısında kadını; eksik, yetersiz ve ikinci sınıf bir nesne olarak görür.

Freud, kadını erkek egemen bir toplum düzeninde ataerkil aile içinde bir nesne olarak görür. Kadın hayatta kalabilmek için baba, kardeş veya eş gibi bir figüre ihtiyaç duyar. Freud kadının bu durumunu Elektra kompleksi şeklinde ifade eder. Duygu Asena'nın *Fügen ya da Arayış* öyküsünde Fügen, beş evliliğinin sonunda gerçekleştirdiği son evlilik ile mükemmel evliliği bulur. Fügen, bu arayışı sonucunda “tatlı ve şefkat” sembolü olarak tanımladığı eşini baba idolü olarak görür. Fügen'in, evlendiği son eşini mükemmel olarak görmesi belki de bilinçdışı başka bir erkekte göremediği “babalık” figürünü bulmasında yatar. Bu da Freud'un Elektra kompleksiyle açıklanabilir. Aynı şekilde Halit Ziya Uşaklıgil'in *Aşk-ı Memnu* romanında anne-kız arasında çatışmaya neden olan Adnan Bey, Bihter için hayallerindeki eşten çok eksikliğini hissettiği ve şefkatine kavuşacağı bir baba konumundadır. Bu da yine Freud'un Elektra kompleksiyle izah edilebilir.

Psikanalitik açıdan feminist eleştiri “anneler, babalar ve çocukların psişik ilişkisi; cinsellik ve cinselliğin dile getirilişi arasındaki ilişki; yazarlar ve okurların paylaştığı kimliğin değişkenliği” (Humm, 2002, s. 48) gibi gizli kalmış pek çok eğilimi ve kodları çözümlenmeye çalışır. Sosyal, kültürel ve bilimsel alanlardaki gelişmelerle beraber bireyler ve gruplar arasındaki ilişki de değişir. Bu bağlamda anne-baba ve çocuklar arasındaki ilişki modern psikanalizin ışığında incelenir, “...günlük hayatın duygusal ve düşünsel dilinin, vaka ve psişik, nevrotik durumların eserlere yansiyip yansımadağı” (Kolcu, 2010, s. 371) araştırılır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular yazar, okur ve sanat eserlerindeki kahramanların ruh hâllerini, bilinçdışı cereyan eden olayları eleştirel bakımdan çözümlenmek için kullanılır. Böylece elde edilen bulgular yazarın öz yaşamının derinliklerinde kalmış, özel ve gizli bilgileri gün yüzüne çıkarır ve anlamlı hâle getirir. Günlük hayatta sorgulanamayan birçok olay ve olgu edebî eserler aracılığı ile psikanalitik açıdan incelenir. Psikanaliz “...öznenin kişiselliğinin gizli bölümlerine geçit sağlayabilecek kısımlarına odaklanır.” (Humm, 2002, s. 170). Kadınsal imgeleri ortaya koymak, anlamlandırmak ve sorgulamak için psikanaliz açıdan feminist eleştiri önemli bir unsurdur.

### **Marksist/Sosyalist Açından Feminist Eleştiri**

Fransız yazar Simone de Beauvoir'a göre kadının ekonomik ve siyasal bakımdan ezilmesi bir alt yapı kurumu; sanat, edebiyat ve estetik alanda ezilmesi, görmezden gelinmesi de üst yapı kurumu olarak görülür. Kadın sosyal, kültürel, sanatsal ve ekonomik bakımdan ezilen ve sadece ona biçilen hayatı yaşayan bir varlıktır (Akt. Kolcu, 2010, s. 379).

Marksizm, günlük yaşam içerisinde kadını maddi olarak yaptıkları ya da yapmadıkları işle tanımlamaya çalışır. “Marksist ve sosyalist feminizm kesin bir terim değildir. Marksist feminizm geleneksel olarak edebî üretimin maddi şartlarına bakarken sosyalist feministler kadınların hayatlarının ayrıntılarına ve kadınların alternatif değerlerine odaklanırlar.” (Humm, 2002, s. 115) Marksistlerin sanatı ortaya koymak için başvurduğu bu yöntem aslında sınıf çatışmasına dayanır. Bu bağlamda kadınlar öteden beri iş gücü olarak görülerek onlardan proleter bir sınıf oluşturulmak istenir. Erkek egemen anlayış içerisinde kadın hem iş gücü hem de cinsel ideoloji bakımından alınıp satılan



bir varlık gibi görülür ve bu tutum altında sömürülür. “Kadını bir mal ve sömürü aracı olarak gören kapitalist-burjuva düzeninin yıkılmasıyla kadın da özgürlüğe kavuşacaktır.” (Kolcu, 2010, s. 381). Kadınların yapacağı şey, bu konuda erkeklerle çatışmak yerine onların egemen olduğu dünyaya dâhil olarak etkin bir konuma gelmektir.

Kadının içinde bulunduğu ataerkil aile yapısı, gelenek ve görenekler, örf ve âdetler, toplumsal ahlak kuralları üst yapıyı ve Marksist ideolojiyi oluşturur. Bu bakımdan kadının, toplum içinde kadın olma kimliğini kazanıp var olabilmesi için sosyal, kültürel, ekonomik ve eğitim bakımından erkeklerle eşit haklara erişebilmesi gerekir. “Marksist teoriye göre, kadının ekonomik anlamda erkeğe bağımlı hâle gelmesi, onu diğer sosyal alanlarda da erkeğe bağımlı hâle getirmiştir. Zaten ataerkil yapıların varlığından bu yana hâkim düşünce de budur. Kadının bağımlı yaşamı onu ‘ikinci cins’ olarak belirleyen temel faktördür.” (Aktaş, 2013, s. 64). Ekonomik anlamda özgürlüğü olmayan kadın hem özel hem de kamusal alanda kendini yabancılaşmış ve ötekileşmiş hissederek kendi kimliğini inşa etmekte zorlanır.

### Hatice Bilen Buğra'nın *Mal Sahibi* Hikâyesinin Feminist Eleştiri Açısından İncelenmesi

Çalışmanın birinci bölümünde feminist edebiyat kuramı hakkında bilgi verilmiş ve “yazar olarak kadına yönelik feminist eleştiri” başlığında kadın yazarların, kadına ve kadın sorununa bakışında erkek yazarlara göre farklı yaklaşım geliştirebilecekleri ortaya konmuştur. Hatice Bilen Buğra'nın *Mal Sahibi* adlı hikâyesinin, yazar olarak kadına yönelik feminist eleştiri, psikanaliz açıdan feminist eleştiri ve Marksist/Sosyalist açıdan feminist eleştiri bakımlarından ele alınmaya uygun bir hikâye olduğu görülür. Bu hikâyede kadının, gerçek hayattaki durumu, olduğu gibi edebî esere yansıtılır. Çalışmanın bu bölümünde Hatice Bilen Buğra'nın bir kadın yazar olarak *Mal Sahibi* adlı hikâyesinde kadın sorununa nasıl yaklaştığı feminist edebiyat kuramı doğrultusunda açıklanmaya çalışılmıştır.

Öykü ve roman yazarlığı ile bilinen Hatice Bilen Buğra, eserlerinde şehirde ve özellikle kırsal kesimde ezilen, ötelenen ve görmezden gelinen kadınların sorunlarını dile getirir. Kadını eğitim, iş, evlilik, anne, çocuk bakımı, ailedeki konumu, aşağılanma, yaşam düzeyi gibi pek çok açıdan ele alarak kadının sorunlarına ışık tutar ve öyküleriyle âdeta kadınların sesi olur. Toplumun kadına bakışını ve kadının da toplum algısını gerçekçi bir şekilde yansıtır. Hatice Bilen Buğra yazdıklarını hayatın bir parçası, bir gerçeği olarak tanımlar. Bu bakımdan onun hikâyeleri gündelik yaşamda karşılaşılan ancak farkına varılmayan kadın sorunlarına dikkat çekmektir. Normal gibi algılanan sürecin aslında ne derece anormal olduğunu toplumun bilincine varmasını sağlamaktır.

Evlendiği adamın kendisini terk etmesiyle üç çocuğu ile geçim derdine düşen bir kadının anlatıldığı *Mal Sahibi* adlı hikâye, kadın anlatıcının birinci şahıslı anlatımı (ben anlatıcı) ile tahkiye edilir. Böylece kadın bakış açısı ile birinci ağızdan ataerkil aile yapısı, toplum baskısı ve erkek rolü ile ilgili okura bilgi verilir. Anlatıcı, olayları sanki okuyucuyla dertleşiyor gibi anlatır, aslında anlatı, kadının başından geçen olayları paylaştığı bir iç dökümdür. Öyküde toplumsal düzenin kadını bünyesinde barındırmadığı görülür. Anlatıcı, hikâyesine kocasının kendisini terk etmesi üzerine üç çocuğu ile tek başına kaldığı, ezilmişlik duygusu içinde olduğu bilgisini okura vererek başlar: “Kocam evi terk ettiği vakit büyük oğlum yedi yaşındaydı; kızım dört, küçük oğlum da iki...” (Buğra, 1992, s. 28).

Anlatının bu şekilde başlaması vurdumduymaz ve bencil erkek tipi ile karşılaşılacağına dair ilk ipucudur. Bu erkek, karısının ve üç çocuğunun nasıl geçineceklerini hiç düşünmeden onları terk eder; ancak kadın bu durumu çoktan kabullenir ve kocasının onu terk edişine şaşırılmaz: “Ne kavga etmiştik, ne dövüş. Bir sabah işe uğurladım, akşam eve gelmedi. Sen şimdi, başına bir iş geldi sanacaksın, ama yoo... öyle değil. Hiç şaşmadım gelmeyişine, merak bile etmedim.” (Buğra, 1992, s. 28).

Kadın anlatıcının “Sen şimdi, başına bir iş geldi sanacaksın” ifadesiyle başından geçenleri okuyucuyla paylaştığı görülür. Hikâyede kadının, toplum nazarında değersizliği ve bir de kadın, köyde

yaşıyorsa kıymetinin yok denecek kadar az olduğu vurgulanır. Feminist eleştirinin üzerinde durduğu en önemli meselelerden biri, kadının öncelikli görevinin erkeklere hizmet etmek olduğunu öğreten toplumsal süreç ile mücadeledir. Erkek egemen toplum düzeni içerisinde kadının yaşam alanını sınırlayan geleneksel yapı, kadını, anne ve ev kadını olma rolü ile baskı altına alırken dış dünyanın sunduğu sosyo-kültürel imkânlardan da uzaklaştırır. Bu uzaklaştırma, bilinçli yapılan bir davranıştır. Bir kızın evlenmesi, bir nesnenin alınıp satılmasından farksızdır. Kadının, evlendikten sonra kocası ve onun ailesi ile yaşaması ve kendisinden beklenenleri yerine getirmesi gerekir. Kadın elde edilene kadar kıymetlidir, elde edildikten sonra ise yüzüne bakılmaz. Hikâyeden alınan şu bölüm bu durumu gözler önüne serer:

“Alana kadar yandı tutuştu benim için. Benden kıymetlisi yoktu o zaman. Gelir, bütün gün, evimizin yanındaki kuyunun başında nöbet tutardı; dışarı çıkayım da beni görsün... Sonunda meramımı yerine getirdi. Hoş, köylük yerde evlenmek nedir? Bir akşam gelip babamdan istediler beni, birkaç akşam sonra da onların evinin bir köşesine bir yatak serdiler bizim için; evlendik!” (Buğra, 1992, s. 28).

*Mal Sahibi* adlı hikâyede Anadolu kadınının evlilik sorunu da görülür. Bu sorun kendini henüz bilinçli bir şekilde tanımayan bireyin kadın olması, dahası çocuk yaşta anne olması gerçeği okuyucunun dikkatine sunulur. Burada, kız çocuklarının en azından kendi ayakları üzerinde durabilene kadar evlendirilmemesi gerektiği ve çocuk gelin olmadan önce onların çocukluklarını yaşamalarına müsaade edilmesi gerektiği vurgulanır. Çiftin evlenme serüveninden de anlaşıldığı gibi kadına karşısındaki erkeği tanıma, onu benimseme ve sevme hakkı verilmez. Kadın, bir birey olarak bir parçanın yarısı olarak görülmez; alınıp satılan bir nesne gibi görülür. Ayrıca mevcut kültürün içinde kadının konumu, evliliği ve bu evlilikte kadına yalnızca cinsel kimlik ile bakılmasına vurgu yapılır. Feminist eleştiri, kadınlara birtakım siyasi olanaklar sunulmadan önce bireyin tercihlerinin dikkate alınmadığı, yalnızca ona biçilen kimliği yaşamak zorunda kaldığı noktasına dikkat çeker. Öztürk (2014)'ün ifadesiyle *erkek seçen, kadın ise seçilendir; karar erkeklerin, tahammül kadınların payına düşendir*, genel itibarıyla. Kadının; sosyal, kültürel, sanatsal ve ekonomik bakımdan ezilen ve sadece ona biçilen hayatı yaşayan bir varlık olarak tanımlanması, ona tercihleri hakkında söz hakkı verilmemesi Marksist açıdan feminist eleştiri ile açıklanabilir.

Toplumdaki ataerkil düzende kadın, baba evinden çıktıktan sonra bir daha o eve dönemez, bu toplumsal gerçeğin ve gücün bilincinde olan erkek bu durumu her fırsatta kendi lehine kullanmaktan kaçınmaz. Bu durum, kadının hem kocasından hem de kocasının ailesinden baskı görmesine neden olur. “Şeytan, çek git dedi, ama nereye gideceksin. Bizde kocaya gittin mi bir kere, babanın evine ölüne dönebilir ancak.” (Buğra, 1992, s. 29). Hikâyede kaynana da ataerkil toplumdaki görevini icra eder, gelinine eziyet ettiği gibi kendi oğlunu da karşısına almaktan çekinmez. Bu durum hikâyede kadın anlatıcının gözünden şöyle anlatılır:

“Sanki gelini değil de kumasıyım. Nerdeyse geceleri de aramızda yatacak. İki de bir ‘Gâvurun kızı, sen bu eve geldin geleli beri sabuna suya para yetiremiyorum. Her gün yıkanmak! Nedir bu rezillik? Sanki bizim kocamız yok!’ deyip ellerin yanında yerin dibine batırıyor beni. Utanmaz kadın, Allah’ın deresinin suyunu bile esirgiyor benden. Nasılsa oğlu benden taraf oldu. Vay sen misin karısını arkalayan? Bel küreğinin sapıyla girişti oğluna: Az kaldı gebertecekti onu. Gene de hırsını yenemedi de, attı bizi sokağa.” (Buğra, 1992, s. 29).

Kadının, kaynananın sözleri ile de aşağılandığı ve evlilik ilişkilerinde kadın ile erkeğe üçüncü şahısların doğrudan müdahale ettiği görülür. Burada kaynana ile kadının ilişkisine de dikkat etmek gerekir. Kaynananın da bir kadın olmasına rağmen kendi hemcinsi olan gelinine eziyet eder. Bunun sebebi kaynananın, kendini geliniyle özdeşleştirmesi ve gelinlik yıllarında yaşadıklarını kendi gelininde de görmeyi amaçlamasıdır. Kaynana kendi gelinlik günlerinde kendi kocasının ve kocasının ailesinin baskısına maruz kaldığı günleri hatırlar. Aynı şekilde gelininin de oğlu tarafından ilgisiz bırakılmasına, baskı ve zorlamalara maruz kalmasını ister. Burada birbiri içine geçmiş iki önemli noktaya dikkat çekilmesi gerekir: İlki erkek egemen bir toplum içinden gelen kaynananın, daha önceki yaşantılarında kocasından çektiği acıların bedelini kendi oğluna hükmederek ödetmeye çalışmasıdır.

Diğeri ise kaynananın, oğluna güven duymaması ve gelininin de kendisi gibi oğlu tarafından aşağılanmasını istemesidir. Kaynananın hem oğluna hem de gelinine bu şekilde davranması psikanaliz açıdan feminist edebiyat eleştirisi ile açıklanır. Kaynananın ruh hali, bilinçdışında cereyan eden olaylar eleştirel bakımdan çözümlenmek için kullanılır. Böylece elde edilen bulgular kaynananın kendi gelinliğinde yaşadığı, öz yaşamının derinliklerinde kalmış, özel ve gizli vakaları gün yüzüne çıkarır ve anlamlı hâle getirir. Bu nedenle kadınsal imgeleri ortaya koymak, anlamlandırmak ve sorgulamak için psikanaliz eleştiri önemli bir unsurdur.

Kaldıkları evden kovuldukları için geçim derdine düşen karı koca İstanbul'a gider, bir akrabalarının yanında kalırlar. Karı koca çalışarak biraz para biriktirir ve bir süre sonra kiraya çıkarlar. Daha sonra bir arsa alır, üstüne bir gecekondu yaptırırlar. Zamanla çiftin üç çocuğu olur. O sıralarda kocasının onu terk edeceği anlatıcının aklının ucundan bile geçmez:

“Çocuklar orda doğdu. İyiydik, geçinip gidiyorduk işte. Bu adam, beni kor da gider diye aklımın ucundan geçmezdi. Niye gitsin? Yemeği pişiyor, çamaşır yıkıyor. Evi de, çocukları da temiz pak! Ama ben hep içeri bakmaktan, dışarıyı unutmşum. Elin sürtükleri kol gezermiş meğer; bilemedim. Az biraz düze çıktık ya, herif azdı. Giyinip kuşanıyor, saçlarını yan yatırıp evden çıkıyor. Yarı gecelere kadar ben camlarda kalıyorum. Geldiği vakit de hiç konuşmuyor; devrilip yatıyor.” (Buğra, 1992, s. 29-30).

Burada yazarın bilinçdışına iletmiş mesaj kadının; eşi, çocukları ve eviyle ne kadar iyi ilgilenirse ilgilensin, dışarıdan gelecek tehlikelerin de farkında olması gerektiğidir. Öyküde maddi yönden bir parça rahatlayan erkeğin, eşinin maddi ve manevi tüm çabalarına rağmen hemen başka heveslerin peşine düştüğü görülür. Kadının büyük bir fedakârlık ve sabır ile kocasının yolunu beklediği, kocasının ise kadının güven duygusunu hiçe saydığı belirtilir. Erkeğin sergilediği tüm davranışların normal kabul görüldüğü erkek egemen toplumun ve ataerkil aile yapısının karşısında kadının, tüm benliği ile ezildiği görülür. Öyküde erkek, eşiyile tek kelime etmez, onunla bir paylaşımında bulunmaz. Bu da kadının aşağılandığının, görmezden gelindiğinin ve herhangi bir nesne olarak algılandığının göstergesidir. Anlatıcı ataerkil toplumdaki kadının erkek karşısındaki konumunu ise şöyle ifade eder:

“İkide bir konuşmamaya iyi alıştın sen. Her istediğini yapacaksın, kimse bir şey sormayacak sana! Nerde o bolluk? dedim sonunda. O da bunu beklermiş: ‘İşine gelmiyorsa, işte yol: Uğurlar olsun!’ dedi bana. Biz adamlar pençe pençe kavga etmeye alışmamışız. Onlar höst der, biz susarız. Ninemizden anamızdan öyle gördük. Ben de sustum. Hevesini alır, havı geçer dedim; evine döner diye bekledim. Ama o hepten gitti.” (Buğra, 1992, s. 30).

Bu durum, erkeğin bütün duygu-düşünce ve davranışlarında son derece özgür olduğunun göstergesidir. Erkek istediği kararı alır, kadın ise erkeğinin aldığı bütün kararlara -ki buna eşinin kendisini aldatması da dâhil-tahammül etmek zorundadır. Böylece kadın hem eşi hem de hemcinsi olan bir kadın tarafından âdeta kurban edilir. Kadının bu hali, onun çaresizliğinin, kadınlık gururunun hiçe sayıldığıının en önemli kanıtıdır. Bütün bunlara rağmen kadının, kocasına soru sorması ve bir açıklama beklemesi, kadının bir özne olma çabasının ürünüdür. Kadın, toplumdaki yerini ve birey olma hakkını, eşine varlığıyla ve sorularıyla hissettirmeye çalışır.

Ataerkil toplum düzeninde erkek aktif/etken, kadın pasif/edilgen durumdadır. Erkek yanlış yapsa da bu durum kadın tarafından dillendirilmez, erkeğin hatasından zamanla dönmesi beklenir. Bu durum âdeta nesilden nesile aktarılır. Ancak kadının bu edilgen durumu, her şeyi kendi hâline bırakması istenen sonucu vermeyebilir, erkek bir daha evine dönmeyebilir. Ataerkil toplum baskısı o kadar şiddetlidir ki kadın ne kadar zor durumda olursa olsun sıkıntılarını dışarı belli etmez; baba evine dönemez, köyüne dönse bile bu kez insanların diline düşeceğinden korkar: “Üç çocukla kaldım el memleketlerinde. Ama alıp da onları köye dönmedim. Gidip de köylüyü üstüme güldürmedim: Herkesler, bir kocasına sahip olamadı diye kınayacaklardı beni.” (Buğra, 1992, s. 30).

Erkek egemen toplum düzeninde kadının kendine özgü duygu, düşünce ve yaşamı yoktur. Kadın başkalarının düşüncelerini yaşar, davranışlarını çevresindeki insanlara göre düzenler. Aslında kadının psikolojik yönden toplum baskısı altında kalması, kadının ruhsal açıdan sömürülmesidir. Kadının içinde bulunduğu ataerkil aile yapısı, gelenek ve görenekler, örf ve âdetler, toplumsal ahlak kuralları üst yapıyı ve Marksist ideolojiyi oluşturur.

Kadın ne kadar zor durumda kalırsa kalsın ailesinin geçimini sağlar. Çocuklarının sorumluluğunu alır, çalışıp çocuklarına bakar, onları kimseye muhtaç etmez. Bu noktada kadının maddi-manevi yönden ezildiği ve yıprandığı görülür: “Zor oldu tabî, olmaz mı? Çok sıkıntılar çektim. Gururuma yediremezdim açık açık ağlamayı da gizli gizli ağlardım. Çocuklar yaşlarını görünce, ‘Anne, niye ağlıyorsun?’ diye sorarlardı. ‘Yoo... ağlamıyorum; gözüme toz kaçtı’ derdim. Şimdi şimdi, kızıyorum kendime: Gidenin yolu açık olsun!” (Buğra, 1992, s. 30).

Hikâyede kadın gözünden erkeklerin kadına bakış açısı da verilir. Erkek karısını terk etse, çocuklarının bakımını üstlenmese bile kadın onun namusuna laf getirmemelidir. Erkek egemen toplum anlayışında fedakârlık ve sadakat yalnızca kadına özgü değerler olarak görülür; erkeğin böyle bir sorumluluğu yoktur ve yaptığı her şey normal kabul edilir. Bu da toplumsal düzenin kadın ve erkeğe sunduğu hareket alanlarıyla ilgilidir:

“Akşamları da ‘Ya, erkeğim olmadığımı anlayıp biri kapıya dayanırsa, kadın başıma ben ne ederim?’ diye korkumdan uyku tutmazdı gözümü. Erkek milleti işte, o senin haysiyetini iki paralık edecek, ama sen onun namusuna lâf getirmeyeceksin. Kuş uykularına dönmüştü uykularım. Çocuklar, ‘Anne, ne zaman seslensek ‘hı’ diyorsun; hiç uyumuyor musun?’ derlerdi bana.” (Buğra, 1992, s. 30).

Kadın geçimini sağlamak ve çocuklarına bakmak için çalışmak zorundadır. Bu durum yani bir insanın çalışarak geçimi sağlaması ekonomik özgürlüğü bakımından önemlidir. Ancak burada kadının para kazanmak için olağanüstü bir efor sergilediği görülür, pek çok yönden çaresizlik içinde olan kadın, bir işçi olarak sömürülür: “Hem analık hem babalık ettim onlara. Şimdi bir büroda temizlikçilik yapıyorum. İki de üçte bitiyor işim. Eve gitmeden bir iki apartmanın merdivenlerini de siliyorum. Sonra da bütün gece kemiklerim sızlıyor yorgunluktan, ama olsun!” (Buğra, 1992, s. 31).

Ekonomik bakımdan özgür olmayan ve kısıtlı imkânlarla sahip olan kadın için “nikâh” kocasına karşı kullanabileceği elindeki tek kozdur, o da olmasa büsbütün ortada kalır, belki de kalacak bir yer bulamaz: “Allah’tan ev kendimizin. Yoksa hangi birine para yetirebilirdim? Adam, boşanalım, diyor. Evi versin boşanırım; ona bayıldığım yok! İyi ki nikâhım var, yoksa hâlîm dumandı. Bizimki, fabrikaya girerken yaptırmiştık. Kucağımda iki çocukla çıkmışım nikâh memurunun karşısına. Adam, ‘Seyfi Kaya’yı kocalığa kabul ediyor musun?’ diye soruyor. Bende tıs yok! Çünkü bizim oralarda, memurun ilk soruşunda, kız, ‘he’ derse çok ayıplarlar: ‘Kocaya gitmeye can atarmış meğer’ derler. Adam bir sefer daha sordu, ben gene ses etmedim. Bir kızdı bana: ‘Hanım... Hanım! İki çocuk doğuruncaya kadar aklın nerdeydi?’” (Buğra, 1992, s. 31-32). Köyden ayrılıp İstanbul’da yaşamasına rağmen içinde yaşadığı, yetiştiği toplumun kuralları kadının bilinçdışına o kadar işler ki İstanbul’da olmasına, kendisini ayıplayacak kimse olmamasına rağmen kadın yine de toplumun ne diyeceğini düşünür, kendisini psikolojik açıdan toplumsal baskı altında görür ve bu baskının altında ezilir.

Toplumun beklentisi hâlâ adamın kadına dönebileceği yönündedir. Bu durum kocanın yaptıklarından hiçbir şekilde sorumlu tutulmaması, ne olursa olsun kadının kocasını tekrar kabul etmesi gerektiği algısı şeklinde yorumlanır. Sosyal, kültürel ve ekonomik düzlemde ötekileştirilen, duygu ve düşünceleri hiçe sayılan kadın ikinci hatta üçüncü sınıf bir nesne konumundadır; aslında edebî metinlerde kadının hiçe sayılması, ötekileştirilmesi, bütün olayların kadın üzerinden gelişmesi ve ilerlemesi düşünülürse kadının, her ne kadar nesne olarak yer edinse de ele alınan metnin “özne”si olduğu görülür. Kadının bu şekilde ele alınması bir noktada erkeğin durumunu da konumlandırır: “Herkes, ‘Sakın verme nikâhını. O, en sonunda sana döner’ diyor, ama dönmez, dönmez. O kadından da üç çocuğu var. Kendi bebelerini koydu gitti, elin piçlerine babalık ediyor.” (Buğra, 1992, s. 32).

Çocuklar küçükken babalarını sorar, onun ne zaman geleceğini merak ederler. Anlatıcı bu durumu çocuklarının henüz akıllarının ermemesine bağlar. Ancak onlar da zamanla işin iç yüzünü anlar ve babalarına karşı tavır alırlar. Erkek egemen toplum düzeninde erkek her zaman üstündür ve haklıdır. Bu nedenle erkek, kendi yaptıklarından dolayı çocukların kendisine soğuk davranmasının sorumlusu olarak kadını suçlar:

“...Ama şimdi her şeyi anlıyorlar ve onu istemiyorlar. ‘Bu adamın ne işi var bu evde?’ diyorlar. O da benden biliyor; ‘Çocuklarımı soğuttun benden’ diyor... Geçende gene dövme kalktı beni. Çocuklar bir olup önünü kestiler: ‘Sen kimsin bizim annemizi dövüyorsun?’ dediler. Vurulmuş gibi çıkıp gitti. Bir daha dönmez inşallah! Bizim ona ihtiyacımız yok! En muhtaç ânımızda yüzüstü bıraktı bizi. Şimdi çocuklar meydana çıktı. Hak iddia ediyor. ‘Ben babayım!’ Yok canım! Hazır çocuklara kim olsa babalık eder. Onlar büyürken sen nerdeydin?” (Buğra, 1992, s. 32).

Çocukların babalarına karşı bu tutumu psikanaliz açıdan feminist edebiyat kuramıyla izah edilebilir. Anne-baba ve çocuklar arasındaki ilişki, kullanılan dil, tutum ve davranış modern psikanalizin ışığında incelenir. Psikanaliz açıdan feminist eleştiri kahramanların ruh hallerini, bilinçdışı ve gerçek dünyada cereyan eden olayları eleştirel bakımdan çözümlenmeye ve anlamlı hâle getirmeye çalışır.

Ayrıca parçada kadının “Geçende gene dövme kalktı beni. Çocuklar bir olup önünü kestiler: ‘Sen kimsin bizim annemizi dövüyorsun?’ dediler.” ifadesiyle kadının sözlü olarak şiddete maruz kalmasının yanı sıra beden de kocası tarafından çocuklarının ruh sağlığı hiçe sayılarak pek çok kez şiddet gördüğü ve dövüldüğü anlaşılır. Bütünü çaresiz ve savunmasız olan kadının erkeğin fiziksel gücünün altında ezilmesi, günümüz toplumunun da en çok üzerinde durması gereken konuların başında yer alır. Bu tür şiddet olaylarının önüne geçilebilmesi için bireylerin eğitilmesi ve bilinçlendirilmesi gerekir.

Anlatıcıya göre babalık sadece çocukların dünyaya gelmesine sebep olmak değildir, insanın babalık iddiasında bulunması için çocuklarını büyütmesi, onların ihtiyaçlarını gidermesi ve onlarla ilgilenmesi gerekir. Kısacası baba, maddi-manevi her yönden çocuklarının yanında olan, onlara bu gücü ve sevgiyi hissettirendir. Aksi hâlde bütün babalık hakkını kaybeder. Hikâyede dikkat edilmesi gereken bir diğer husus da babanın evi terk etmesine rağmen daha sonra evden ayağını çekmemesi, eve gelip gitmeye devam etmesidir. Kadın bu durumdan rahatsızdır, ancak ev adamın üstüne olduğu için bu durumu da kabullenmiş görünür. Adamın bu şekilde davranması ile edebiyattaki ve sosyal yaşamdaki egemenlik hiyerarşisi de gözler önüne serilir. Aynı zamanda evin erkeğe ait görülmesi, erkeğin üstünlüğünü ve ataerkil aile yapısını gösterir:

“Ah bir param olsa! Al, evini de başına çal, diyeceğim, ama şimdi ne yapayım? Aslında evi ikimiz yaptık, ama tapu üstüne onun ya, onun oldu. Yağma yok, tabii! Bırakmayacağım onlara, yesinler! O çoktan unuttu gitti, ama ben unutmadım: Arabaya verecek paramız yoktu da, tuğlasını, kiremidini hep sırtımda taşıdım. Arkalarım cılk yara olmuştu. Haftalarca sırtüstü yatamamıştım. O kahve köşelerinde pineklerden harcını ben kardım, sıvasını ben yaptım; mal sahibi o oldu. Gelip ikide bir, beni dışarı atmaya kalkar. Allah’tan kork, rezil! Harç kırıntıları hâlâ tırnaklarımda duruyor.” (Buğra, 1992, s. 33).

Hikâyede kadının sürekli çalışmak zorunda kalması Marksist bakımdan feminist edebiyat kuramı ile açıklanabilir. Kadın zulme ve haksızlığa uğrar, çocuklarıyla bir başına kalmadan önce de kendisi çalışıp emek harcarken kocası kahve köşelerinde oturur. Kadının beden de çok ağır işleri yapması ve erkeğin bu sırada kahve köşelerinde vakit geçirmesi, kadın ile erkeğin rollerinin değişmiş olduğunun göstergesidir. Kadın bir yandan erkek egemen toplum içerisinde manevi yönden ezilip istismar edilirken diğer yandan maddi bakımdan ağır işler altında ezilir. Hikâyede kadın; kocasına eş, çocuklarına anne, ailenin geçimini omuzlayan işçi, toplum içerisinde itaatkâr bir gelin ve hizmetçi rolleriyle sunulur.

“Arada bir, evine temizliğe gittiğim hanım, kocamın boşanmak istediğini öğrenince, bana, ‘Bizim kadınlarımız kene gibi yapışıyorlar kocalarına. Bir türlü bırakmak istemiyorlar’ dedi. Nasıl gücüme gitti bilsen! Tabii hanımefendinin tuzu kuru; kolay konuşuyor. Benim de öyle evim olsa, para getiren bir işim olsa, ben de istemem, beni istemeyen kocayı. Şeytan görsün yüzünü. Benim zorum ille de bir kocamın olması değil; başımı sokacak bir damım olsun yeter. Boşanırsam adam, bu şansı da alacak elimden. Üç çocukla ne yaparım ben? Evin yarısını bize verse, ona bile razı olacağım; ama hepsini alacağım diyen adama karşı tek silahım boşanmamak.” (Buğra, 1992, s. 33).

Kadın, erkek karşısında eksik, yetersiz ve çaresizdir; pek çok olumsuz duruma maruz kalmasına rağmen evin yarısının bile kendisine bırakılmasına razıdır. Bu sebeple tüm zorluklara göğüs gererek sırf çocuklarının hayatını idame ettirecek bir ev için çareyi, sevmediği eşinin nikâhı altında kalmakta bulur. Ayrıca evine temizliğe gittiği hanımın, evlilik hakkındaki düşünceleri dikkat çeker. Kadın, hemcinsi olan bu hanımın kendisinin hâlinde anlamayıp böyle konuşmasına üzüldür. Burada ekonomik yönden rahat içinde olan kadının, erkeğin sıkıntılarını çekmek zorunda kalmadığı ve paranın bir nevi özgürlük sağladığı dile getirilir.

Hikâyede belki de tek olumlu özellik taşıyan kişi kadının çalıştığı büronun sahibidir. Kadını Bağ-kur’a üye yapmak ister, böylece kadının geleceği güvence altına alınır: “Çalıştığım büronun sahibi iyi bir insan. ‘Seni Bağ-kur’a üye yapalım’ diyor. Yaşlanınca, işe çıkamaz olunca üç kuruş gelirin olur. Kimselerin eline bakmazsın’ Nasıl olacağımı da anlattı bana, aklım yattı. Zaten kâğıtlarımı da o dolduracak, Allah razı olsun! Eh, çocuklar da büyüyor. İnşallah babalarına çekmezler; elden ayaktan düştü diye anacıklarını sokağa atmazlar. Ben onları atmadım.” (Buğra, 1992, s. 33).

Bağ-kur’a üye olmak istemesi ve başvuru evraklarını bile bir başkasının doldurup hazırlaması, kadının eğitim durumunu öne çıkarır. Bu nedenle maddi/ekonomik gücü temsil eden erkeğin karşısında kadının, toplum içinde bir birey olabilmesi ve ekonomik özgürlüğünü elde edebilmesi için eğitim, en önemli unsurlardan biri olarak görülür. Son dönem günümüz Türkiye’inde kadınlarda eğitim alanında büyük ilerleme kaydedilmiştir, ancak bu gelişmelerin, gelişmiş ülkelerin hâlâ gerisinde olduğu unutulmamalıdır.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Tüm dünyada genellikle cinsel bir obje hâline dönüştürülen, kıyafetleri, yaşam tarzları ve eğitimleri farklı olsa da sosyal yaşamın birçok alanında bu gözle bakılan kadının, yazar olarak duyarlılığı bir edebî eseri nasıl etkiler, bu duyarlılığın esere yansması nasıldır, yazar olarak kadının dili, üslûbu nasıldır? Herhangi bir konuyu kadın nasıl görür, nasıl yansıtır ve kadının edebiyat dünyasındaki yeri nedir? Bütün bu sorular feminist edebiyat eleştirisinin yanıt aradığı sorulardır.

Kadın yazarların, kadın sorunlarını dile getirdikleri roman ya da hikâyeler, öncelikle yazar olarak kadına yönelik feminist eleştiri bakımından değerlendirilmelidir. Çünkü kadın yazarlar ister istemez kadınların karşılaştıkları sorunları daha çok dile getirir ve bu soruna toplumun ilgisini çekmeye çalışırlar. Hatice Bilen Buğra’nın *Mal Sahibi* adlı hikâyesi, kadın sorununa dikkat çekmesinin yanı sıra konuya yaklaşımı itibarıyla yazar olarak kadına yönelik feminist eleştiri bakımından incelenebileceği gibi psikanalitik ve Marksist feminist eleştiri bakımlarından da incelenebilecek özellikler taşır. Yazarın hikâyesini bir kadının ağzından anlatması, gerçeklik hissini daha güçlü bir şekilde verilmesini sağlar. Böylece kadınların, erkek egemen anlayışının hâkim olduğu bir toplumda karşı karşıya kaldıkları sorunlar birinci ağızdan okura aktarılmış olur. Hikâyede siyasi şartların sunduğu imkânlar dâhilinde erkeğin tekelinde kalan kadın, kimliği, babası ya da eşi üzerinden tanımlanan nesne konumundadır.

Hikâyede aynı zamanda güçlü bir toplumsal eleştiri vardır. Geleneksel yapı içinde sıkışan kadının, babasının evine dönememesi, kocası tarafından terk edildikten sonra köyüne dönerse ayıplanacağını düşünmesi, erkeğin ne yaparsa yapsın tekrar evine gelebilmesi, kadının kendi başına var olabilmesi için eğitimin önemi bu bağlamda değerlendirilebilecek konulardır. Kadının kendini düşünmeyip kocasını ve toplumu düşünmesi, kendini geri plana çekmesi, kadında kimlik sorununu ve

kadın olma bilinci sorununu ortaya çıkarır. Bu kimlik sorunu, kadının birey olarak kendi bilincinde olmasını engeller ve ruhsal açıdan ezilmişlik duygusu içinde olmasına neden olur.

Hikâyede babalığın sadece çocuğun dünyaya gelmesine sebep olmakla olunamayacağı, babalığın çocuklarına bakmak, onlarla ilgilenmek ve geçimlerini sağlamakla olunabileceği mesajı çıkarılabilir. Ayrıca hikâyede erkeğin, eşine hem birey hem de kadın olma bakımından değer vermediği ve onun bağımsızlığını kısıtladığı görülür.

Kadının edebiyat sahnesine geç çıkması nedeniyle sanat eserleri, erkeklerin bakış açısıyla şekillenir ve bu eserlerde erkeklere özgü bir söylem gelişir. Bu nedenle edebiyatta yeni bir kadın dili oluşturularak kadın sorunu gündeme taşınır, bu sayede kadınlar gerek edebiyat sahasında gerek toplumsal sahada olumlu bir şekilde temsil edilmeye başlanır. Kadını başlangıçta hem okur hem de yazar olarak ele alan feminist edebiyat kuramı, zamanla edebî eserlerdeki dil ve söylem sorununa yönelir. Toplumda cinsiyet kutuplaşmasına neden olan “dil”in kalıpları kırılır ve yeni bir “kadın dili/söylemi” oluşturulur. Böylece yalnızca cinsiyeti ve doğurganlığı ile algılanan kadın, erkek egemen toplum düzeni ve ataerkil aile yapısı içerisinde yeniden kategorize edilir; kadın, nesne konumundan çıkarak özne olur.

Zaman içerisinde kadına sosyal hayatta, seçme, seçilme ve eğitim alanlarında erkeklerle eşit haklarının verilmesi, kadının ekonomik özgürlüğüne kavuşması, doğum kontrolü, çocuk büyütmenin sadece kadının sorumluluğu olmaktan çıkması gibi gelişmeler kadının sosyalleşmesini ve etkinleşmesini sağlar. Ancak toplum içinde sosyalleşen ve etkinleşen kadın, kendini gerçekleştirir; kendi bireyselliğinin ve kimliğinin farkına varır. Bu bağlamda Feminist eleştiri, erkek üstünlüğünü ve erkek merkezli toplumsal normları yıkarak kadınların özgüvenlerini geliştirmeyi ve onlara dayatılan rolleri sonlandırmayı amaçlar.

Hem birey hem de toplum olarak ötekileştirilen kadın, değişen ve gelişen dinamikler içerisinde var olmalı ve kendini yenilemelidir. Kadınlar, erkeklerin biyolojik/fiziksel üstünlüğünün zaten farkındadır, asıl önemli olan duygu, düşünce, toplumsal algı, yaşam standartları gibi noktalarda cinsiyet ayrımının yapılmaması ve bu konuda duyarlı bir bilinç geliştirilmesidir. Kadın sorunsalı, her ne zaman yalnızca kadınların omuzlarında olan bir problem olmaktan çıkar ve erkeklerin çözüm üretmeye, konuşmaya başladığı bir problem hâline gelirse işte o zaman bu sorunun çözümünde ciddi bir adım atılmış olur.

Kadının da eşine, çocuklarına ve topluma karşı birtakım sorumluluklarının olduğu, toplumun, erkeği ve kadını ile bir bütün oluşturduğu belirtilirken kadına, doğuştan sahip olduğu birey olma hakkı teslim edilmelidir. Kadına karşı bakışta toplumsal bir zihinsel dönüşüme ihtiyaç vardır. Nitelikli iş sahasında kadın istihdamı artırılmalıdır. Bireyler kadına şiddete karşı eğitilmeli; liselerde, üniversitelerde, halk eğitim merkezlerinde ve daha pek çok yerde yediden yetmişe herkese kadının toplumdaki yerini ve önemini anlatan, kadını her alanda kuşatıcı, eğitici ve bilgilendirici kurslar ve dersler verilmelidir.

**Açıklamalar:** Bu makale 30 Ekim-3 Kasım 2018 tarihinde IV. Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresi'nde sunulan sözlü bildirin genişletilmiş hâlidir. Araştırmanın özeti sözlü bildiri olarak sunulmuş ancak tam metin olarak basılmamıştır.

## Kaynaklar

- Akerson, F. E. (2010). *Edebiyat ve kuramlar*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Aktaş, G. (2013). Feminist söylemler bağlamında kadın kimliği: Erkek egemen bir toplumda kadın olmak. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30(1), 53-72.
- Argunşah, H. (1999). Kadın ve Edebiyat -1-. *Kaşgar*, (9), 34-40.
- Argunşah, H. (1999a). Kadın ve Edebiyat -2-. *Kaşgar*, (10), 83-87.
- Bildirici, Z. ve Gülendamlar, R. (2013). Buket Uzuner'in "Önceki ve Sonraki Kadın" hikâyesine feminist bir bakış. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30, 269-277.
- Buğra, H. B. (1989). *Umursanmayan kadınlar*. İstanbul: Bilgi Yayınları.
- Buğra, H. B. (1992). *Ayin uysal ışığı*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Buğra, H. B. (1992). *Geçmişin aynasında*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Eagleton, T. (2011). *Edebiyat kuramı giriş*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freud, S. (2000). *Psikanaliz üzerine*. İstanbul: Say Yayınları.
- Humm, M. (2002). *Feminist edebiyat eleştirisi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Kaplan, M. (2013). *Hikâye tahlilleri*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kocabiçak, G. (2013). *Tomris Uyar öykülerinin feminist eleştirisi*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Kolcu, A. İ. (2010). *Edebiyat kuramları*. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınevi.
- Kolcu, A. İ. (2006). *Türk öykü dağarcığı 2*. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınevi.
- Kolcu, A. İ. (2006). *Öykü sanatı*. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınevi.
- Moran, B. (1994). *Edebiyat kuramları ve eleştiri*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Öztürk, H. (2014). *Kurmaca ve gerçeklik*. Ankara: Orient Yayınları.
- Türker, E. A. (2003). Feminist Edebiyat Eleştirisi. *Hece Dergisi Eleştiri Özel Sayısı*, 77/78/79, 293-305.
- Selvi, Y. (2005). Feminist teori ve sanat üzerinde derrida etkisi: Yapıbozumu. *www.idildergisi.com*, DOI: 10.7816, 79-98.
- Şen, C. (2011). Feminist edebiyat eleştirisi ve Nihan Kaya'nın Gelin hikâyesinin incelenmesi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 448-458.
- TDK (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.



## **Extended Abstract**

In this study, firstly, information about “feminist literary criticism”, one of the literary criticism methods, was provided and then, story of Mal Sahibi by Hatice Bilen Buğra was examined according to this criticism method. Feminist literary criticism, which is considered to be one of the reader-oriented theories, starts so as to reveal the way women are addressed in literary genres and this approach against women, and manages to draw attention to other problems for women in a short time. The first starting point is to reveal male writers' point of view for women and how they address women in their works. However, feminist criticism then examines women writers and tries to determine their writing tradition, with the developments in science, technology and education. Today, it is concluded that language and discourse, which are the means of communication in the male-dominant social life, are used as a tool that despises and ignores women, and attention is tried to be drawn to “women's discourse” and “women's problem.” In this context, four main approaches of feminist critics to literature are mentioned: feminist criticism for women as a reader, feminist criticism for women as an author, feminist criticism in psychoanalysis, feminist criticism in Marxism / Socialism.

### **Feminist Criticism for Women as a Reader**

In the feminist criticism for women as a reader, it is tried to be pointed out that a woman's and a man's point of view for any artwork, their reaction to the artwork and pleasure that they will take from the artwork will not be the same. In a patriarchal social order, men have a unique and sovereign point of view for the world, objects, events, things, whereas women are deemed as an object that is pushed to the second or third plan, iterated, and become estranged from the society and themselves.

The aims of this criticism are to determine the sexual ideology, woman images, woman identity, women's discourse, the type of woman and the oppression / exploitation of women both individually and socially, the position of women in the current culture, clichéd types of women, and to criticize them from the point of feminism.

### **Feminist Criticism for Women as an Author**

In this approach, it is addressed whether women as writers have different discourses and languages from the male writers. In the male-dominant literature, women writers begin to write their works just like male writers; use male names by concealing their own identity; and apply the rules of male writers. This shows that women feel the need to obtain permission / approval from male writers and patriarchal society to write a literary work. Therefore, first of all, women artists have to create and develop a new expression language/discourse and style that can reveal women's own identities and their existence as individuals.

### **Feminist Criticism in Psychoanalysis**

This approach addresses women from a psychoanalytic perspective both as a reader and a writer. This theory is based on researches by Freud, Jung, Adler and other psychologists. Freud sees woman as an object in the patriarchal family in a male-dominant society order. A woman needs a figure such as a father, sibling or wife in order to survive. Freud describes this situation of woman as Electra complex.

### **Feminist criticism in Marxism / Socialism**

Marxism tries to define women by the work they do or do not do during the daily life. This method, which Marxists use to reveal art, is based on class conflict. In this context, women are seen as a labor force for a long time and a proletarian class is desired to be created from them. In the context of the male-dominance, women are seen as a thing that is bought and sold in terms of both labor force and sexual ideology, and they are exploited under this attitude.

Hatice Bilen Buğra, who has been examined, expresses the problems of oppressed, iterated and ignored women in the city and especially in the rural areas and becomes the voice of women with her works. The sense of reality is provided more strongly as Hatice Bilen Buğra tells her story, *Mal Sahibi*, from a woman's mouth. Thus, the problems faced by women in a male-dominant society are conveyed to the reader from the first person. In the story, a woman who is in the monopoly of a man within the opportunities provided by the political conditions is an object defined by her identity, father or husband.

There is also a strong social criticism in the story of a woman who is struggling to make living with her three children when the man she married leaves her. The fact that a woman who is trapped within the traditional structure cannot return to the family home, thinks that she is blamed if she returns to her village after she is left by her husband, man can come home again no matter what he does, and education is important for a woman to exist by herself can be evaluated in this context. The fact that a woman does not think about herself but thinks about her husband and society, and pushes herself into the background, reveals a problem in terms of woman identity and consciousness of being a woman. This problem of identity prevents the woman from being in her own consciousness as an individual and causes her to feel mentally oppressed.

## The Mindful Coping Scale: The Validity and Reliability of Turkish Version

Zeynep AKKUŞ ÇUTUK

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Edirne  
zeynepacutuk@trakya.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8364-4431>

Tuğba TÜRK

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Edirne  
tugbatürk@trakya.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4361-3769>

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.591719
Geliş tarihi: 14.07.2019	Kabul tarihi: 22.11.2019
Revize Tarihi: 18.11.2019	

### Atf Bilgisi

Akkuş Çutuk, Z. ve Türk, T. (2019). The mindful coping scale: The validity and reliability of Turkish version. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 299-311.

### ABSTRACT

In this study, it was aimed to make validity and reliability analyses by adapting the mindful coping scale into Turkish. The scale was enhanced by Tharaldsen and Bruc (2011). The sample group consisted of 283 high school students in the adaptation study. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was implemented for construct validity of the scale. DFA results showed that chi-square value ( $\chi^2 = 639.87$ ,  $N = 283$ ,  $df = 221$ ,  $p = 0.00$ ) was significant. Fit index values were found to be RMSEA=.076, CFI=.88, IFI=.88, GFI=.85, SRMR=.074. The reliability of the scale was calculated by Cronbach's Alpha Coefficient and Item Total Correlation Coefficient. The Cronbach's Alpha Internal Consistency Reliability Coefficient of the mindful coping scale was found to be .71 for the awareness sub-dimension, .79 for the distraction sub-dimension, .72 for the negative emotion prevention sub-dimension, and .71 for the self-revealing sub-dimension. It was determined that the Mindful Coping Scale of Item-Total Correlations was .31-.57 for the awareness sub-dimension, .33-.69 for the distraction sub-dimension, .38-.53 for the sub-dimension of prevention of negative emotions, that it ranged from .38 to .59 for constructive self-assertion sub-dimension. According to the results of the study, it can be said that mindful coping scale is a valid and reliable.

**Keywords:** Mindful coping, validity and reliability, high school students.

## Bilinçli Başa Çıkma Ölçeği: Türkçe Geçerlik ve Güvenirliği

### ÖZ

Bu çalışmada, bilinçli başa çıkma ölçeğinin Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmak hedeflenmiştir. Ölçek Tharaldsen ve Bruc (2011) tarafından geliştirilmiştir. Uyarlama çalışmasında örneklem grubunu 283 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Bilinçli başa çıkma ölçeğinin yapı geçerliliği için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA'nın ardından ki-kare değerinin ( $\chi^2=639.87$ ,  $N=283$ ,  $df=221$ ,  $p=0.00$ ) anlamlı sonuç verdiği belirlenmiştir. Uyum indeks değerlerinin RMSEA=.076, CFI=.88, IFI=.88, GFI=.85, SRMR=.074 olduğu saptanmıştır. Ölçeğin güvenirliliği Cronbach's Alfa Katsayısı ve Madde Toplam Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Bilinçli başa çıkma ölçeğinin Cronbach's Alfa İç Tutarlılık Güvenirlik Katsayısı farkındalık alt boyutu için .71, dikkati dağıtma alt boyutu için .79, olumsuz duyguları önleme alt boyutu için .72, kendini yapıcı olarak ortaya koyma alt boyutu için .71 olarak bulunmuştur. Madde-Toplam Korelasyonlarının Bilinçli başa çıkma ölçeği farkındalık alt boyutu için .31-.57, dikkati dağıtma alt boyutu için .33-.69, olumsuz duyguları önleme alt boyutu için .38-.53, kendini yapıcı olarak ortaya koyma alt boyutu için .38-.59 arasında değiştiği saptanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre bilinçli başa çıkma ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Bilinçli başa çıkma, geçerlik ve güvenilirlik, lise öğrencileri.

### Introduction

It is seen that terms such as staying at the moment, being here and now, accepting, showing self compassion, not judging, courtesy and attention are used quite often. Mindful awareness comes up as a concept that meets these terms. Mindful awareness is rooted in Buddhist and another active mindful customs of mindful attention and awareness (Brown and Ryan, 2003). Mindful awareness is related to awakening and living in harmony with oneself and with the world. Mindful awareness involves developing appreciation for the fullness of every moment of life. In mindful awareness, knowing, experiencing the present and attention without judging is the matter. It also includes clarity,

acceptance and awareness. It emphasizes that life is only moments. With mindful awareness, one gets in touch with his wisdom and vitality by getting rid of troubles (Kabat-Zinn, 2001). With mindful awareness, instead of worrying about the past or worrying about the future, how to live now is explored in an entertaining way (Alidina, 2010). Mindful awareness moments are now centred, uncritical, deliberate, nonverbal, being in discovery, and witnessing (Germer, 2005a).

It is seen that overlapping and differentiating definitions are made by different authors. According to Brown and Ryan (2003), it is a state of attention and awareness of what is currently happening. Kabat-Zinn (2003), on the other hand, defines it as an awareness springing in relation to a moment of experience right now and in a non-judgemental way. For Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Anderson, Carmody and Devins (2004), the mindfulness is on directing the focus of attention to what happened at that moment with clear curiosity and attention. Germer (2005a) describes it as being aware of the experience of the present moment in a friendly way, with courtesy, without judgment and with acceptance. There are also descriptions of it as a careful attention and awareness of current incidents and experiences (Brown, Ryan and Creswell, 2007); to mindfully pay attention to the present time with qualities such as compassion, curiosity and acceptance (Alidina, 2010); a strong awareness of the mental and physical events that occur in and around itself (Harvey, 2000); deliberately paying attention to current experiences of compassion, curiosity, acceptance, and openness (Alidina and Marshall, 2013), a form of present deliberate mindfulness, awareness, or cautiousness that can be learned through meditation (Jabos and Blustein, 2018). Bruna (2018) claims that mindful awareness is much more than present-day awareness. According to him, mindful awareness includes concentration, wisdom and the ability to develop and facilitate healthy choices that promote true happiness and meaningful life.

While mindful awareness seems simple as staying in the moment and paying attention to what is happening, it forces one because it involves not automatically reacting (Alidina and Marshall, 2013). It is also not being in a state of dreaming. Mindful awareness is especially used to reduce the pain of the difficulties of a self-exposed life (Germer, 2005a).

It is suggested that mindful awareness has three basic interdependent elements: awareness, present and acceptance. Awareness includes stopping, observing and return. Stopping is a way to prepare for mindful awareness. Adequate instant interruptions are necessary for mindful awareness. In mindful awareness, experiences are observed objectively and independently. It is also important to get rid of rumination here. Attention means the method of concentrating on mindful awareness, being highly sensitive to a restricted experience and focusing on breath. In the return phase, it is necessary to be awakened. Waking up is an instant awareness. When a person plunges into daily activity, he or she may want to slow down or stop again. All mindful awareness exercises draw attention to the present moment. Everything happens in the present. If our attention is missed by a strong sensation or feeling, we lose the moment. The only reason for returning to breath or another object is to find our attention again, focus on something concrete. From the point of view of acceptance, it is seen that most people lack acceptance and therefore their awareness. Yet acceptance is a soft, gentle and comfortable content (Germer, 2005b; Westen, 1999). Some authors (Averill, 1992; Mayer, Chabot and Carlsmith, 1997) distinguished mindfulness from other forms of mental processing (i.e., cognition, motives, and emotions) that enable people to function effectually. In this way, one can be aware of sensory, perceptual stimuli as well as thoughts, motives and emotions. Mindfulness involves both awareness and attention. Awareness functions as a radar in the background of mindfulness that constantly monitors the internal and external systems. Stimuli may not be realized even if they are not in the centre of attention. Bishop et al. (2004) offered a two-component awareness model. The initial element includes self-regulation process of attention, thus ensuring immediate experience and recognition of current mental occurrences. The second component involves the adoption of a particular orientation, curiosity, openness and acceptance towards the person's experiences at the present time.

Mindful awareness contrastingly cannot be dissociated from action and it may provide one of the biggest means of survival in an unpredictable, difficult and complicated world (Jabos and Blustein, 2018). Mindful awareness in itself is problem-oriented and increases coping with emotions (Halland,

de Vibe, Solhaug, Friberg, Rosenvinge, Tyssen, Sørliie and Bjørndal, 2015; Tharaldsen and Bruc, 2011).

There are many measurement tools used to measure mindful attention in our country (The Mindful Attention Awareness Scale, The Cognitive and Affective Mindfulness Scale, The Mindfulness in Parenting Questionnaire, Inventory of Mindfulness Experiences-Adolescents, The Mindfulness in Teaching Scale etc.). However, these tools directly aim to measure mindful attention and are mostly intended for adults. It was determined in the literature that there was no measurement tool that measures coping based on mindful attention among adolescents. In this study, it was aimed to adapt the mindful coping scale to Turkish. It is considered that the scale's focusing on direct mindful coping is important especially in school counselling and therapies, in terms of examining the development of coping skills towards the negative experiences of the clients.

## **Methodology**

### **Research Model**

This study is a descriptive study to detect the psychometric particulars of mindful coping scale. Mindful coping scale was developed by Tharaldsen and Bruc (2011). The study was conducted on 690 students aged 16 to 20 years. In the scale development stage, Cronbach's alpha internal consistency reliability coefficient, Pearson moments multiplication correlation coefficient, exploratory and confirmatory factor analysis were performed. Item pool consisting of 30 questions was created for the scale. The scale was decided to have 4 sub-dimensions: awareness, distraction, prevention of negative emotions and constructive self-assertion. To evaluate the unidimensionality or homogeneity of the four sub-dimensions of the scale, an exploratory factor analysis (EFA) of the items constituting every component was performed. According to the results, the eigenvalues of the four factors vary between 1.73 and 6.44 and the items in the scale explain 56% of the total variance. Seven items were removed from the scale due to lack of desired factor loads and the scale was finalized with a total of 23 items.

In consequence of confirmatory factor analysis, goodness of fit indexes were found to be acceptable (*Chi-square* = 632.2, *df* = 222, PGFI (Parsimony Goodness of Fit Index)= 0.74, GFI (Goodness of Fit Index)= 0.93, TLI (Tucker Lewis Index)= 0.92, CFI (Comparative Fit Index)= 0.93, RMSEA (Root Mean Square Error of Appreciation)= 0.05; 90% CI 0.047–0.057). As a result of the analyses, a structure including 23 items and 4 factors was confirmed. The Cronbach's Alpha Internal Consistency Reliability Coefficient of the mindful coping scale was found to be .83 for the awareness sub-dimension, .85 for the distraction sub-dimension, .76 for the prevention of negative emotions sub-dimension, and .84 for the constructive self-assertion sub-dimension.

To estimate the criterion-related validity of the mindful coping scale, its relationship with the short coping scale was investigated. Accordingly, it was found that the awareness sub-dimension of the mindful coping scale was mostly associated with problem-focused coping and emotion-focused coping, the distraction subscale was associated with the strongest emotion-focused coping, and it has a weak relationship with problem-focused coping. It was determined that the prevention of negative emotions sub-dimension of the mindful coping scale was mostly associated with problem-oriented coping and had a weak relationship with coping avoidance. The constructive self-assertion sub-dimension was found to be associated with problem-oriented coping and partially related with emotion-oriented coping.

### **Study Group**

This study was conducted on 283 students [20 (42.4%) male and 163 (57.5%) female] in Anatolian High School in 2018-2019 academic year. In addition, the scale's linguistic validity study was conducted on 32 English teachers, test-retest studies on 86 high school students, and criterion-related validity study on 149 high school students.

## **Data Collection Tools**

### **Mindful Coping Scale**

Mindful coping scale was developed by Tharaldsen and Bruc (2011). The scale consists of 23 items and 4 sub-dimensions [awareness (1,2,3,4,5,6), distraction (7,8,9,10,11,12,13,14), preventing negative emotions (15,16,17,18) and constructive self-assertion (19,20,21,22,23)]. Scoring of the scale is done as 1 never, 5 always. Each sub-dimension score is obtained by addition of the relevant items. The highness of the score expresses that the relevant coping approach is used more.

### **Coping Scale for Adolescents**

The validity and reliability of the Turkish version of the coping scale for adolescents developed by Spirito, Stark and Williams (1988) was made by Bedel, Işık and Hamarta (2014). The scale consists of 11 items and 3 sub-dimensions (active coping, avoiding coping and negative coping). Scoring of the scale is done as 0 never, 3 almost always. The scores that can be obtained vary between 0-12 for active coping and avoiding coping and 0-9 for negative coping. The highness of the score expresses that the relevant coping approach is used more. As a result of the criterion-related validity, it was found that there was a moderate relationship between sub-dimensions of coping scale and trait anxiety for adolescents. The internal consistency reliability coefficient of the scale was .72 for active coping, .70 for avoiding coping, and .65 for negative coping. The test-retest reliability coefficient, which was conducted with 3-week intervals was  $r = .66$  for active coping,  $r = .61$  for avoiding coping and  $r = .76$  for negative coping.

## **Procedure**

To detect the psychometric properties of the mindful coping scale, Kjersti B. Tharaldsen was gotten in touch with via e-mail and necessary permission was obtained for the use of the scale. The process of translating the mindful coping scale into Turkish was realized in certain stages. First of all, the scale was translated into Turkish by five academicians working in the department of English Language Teaching, then this Turkish form was translated back to English and the consistency between the two forms was evaluated. These academicians made the necessary arrangements in terms of meaning and grammar by discussing the Turkish form and the Turkish form was finalized. Finally, this form was reviewed by three academicians in the field of guidance and psychological counselling, and the necessary changes were made. Before starting the validity and reliability studies, a linguistic equivalence study was conducted to examine the consistency between the Turkish form and the original form of the mindful coping scale. For this purpose, both forms were applied to 32 English teachers. As a result, Turkish and English forms were found to be equivalent.

In order to apply the scale to high school students, firstly the approval of the Provincial Directorate of National Education was obtained. The school where the study would be conducted was chosen selected by random sampling method. Prior to the implementation, the appropriate day for the research was determined by interviewing the authorities of the relevant school. The scale was applied to 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> grade students in the school on the specified day. Missing and sloppy forms were identified during the application process and these forms were removed from the research and the total number of students included in the research was 283. SPSS 20 and LISREL 8.8 package programs were used for the analysis of the data obtained from the validity and reliability studies of the scale.

Confirmatory factor analysis (CFA) was performed for the construct validity of the scale. On the other hand, CFA is made on the basis of a theoretical basis to assess the degree to which the factors formed from various variables match the actual data. In other words, the extent to which a predetermined or constructed structure is verified by the collected data is examined in CFA (Büyüköztürk, Akgün, Kahveci and Demirel, 2004).

## Findings

### Linguistic Validity

According to the findings obtained from the linguistic validity of the mindful coping scale, the relationship between Turkish and original form scores was .92 for the awareness sub-dimension, .91 for the distraction sub-dimension, .87 for the preventing negative emotions sub-dimension, and .90 for the constructive self-assertion sub-dimension. The conclusions are indicated in Table 1.

Table 1  
*Mindful Coping Scale Linguistic Validity Findings*

Factor	Execution	X	Ss	r
Awareness	English Form	20.46	3.21	.92
	Turkish form	20.06	3.39	
Distraction	English Form	22.15	5.02	.91
	Turkish form	22.03	5.13	
Preventing negative emotions	English Form	15.31	3.16	.87
	Turkish form	15.78	3.52	
Constructive self-assertion	English Form	17.96	2.95	.90
	Turkish form	17.90	2.75	

### Construct Validity

This study aimed to establish validity for mindful coping scale through confirmatory factor analysis. In this study, chi-square value ( $\chi^2 = 639.87$ ,  $N = 283$ ,  $df = 221$ ,  $p = 0.00$ ) was found to be significant. Fit index values were detected to be  $RMSEA=.076$ ,  $CFI=.88$ ,  $IFI=.88$ ,  $GFI=.85$ ,  $SRMR=.074$ . In consequence of the analysis, it is seen that the scale has adequate fit values and mindful coping scale is a valid tool. Path Diagram and Factor Loads of the Model are shown in Figure 1. In addition, the t values between the factors and the items were examined and shown in Figure 2. In this model, all items were found to be compatible with the model being constructed and tested.

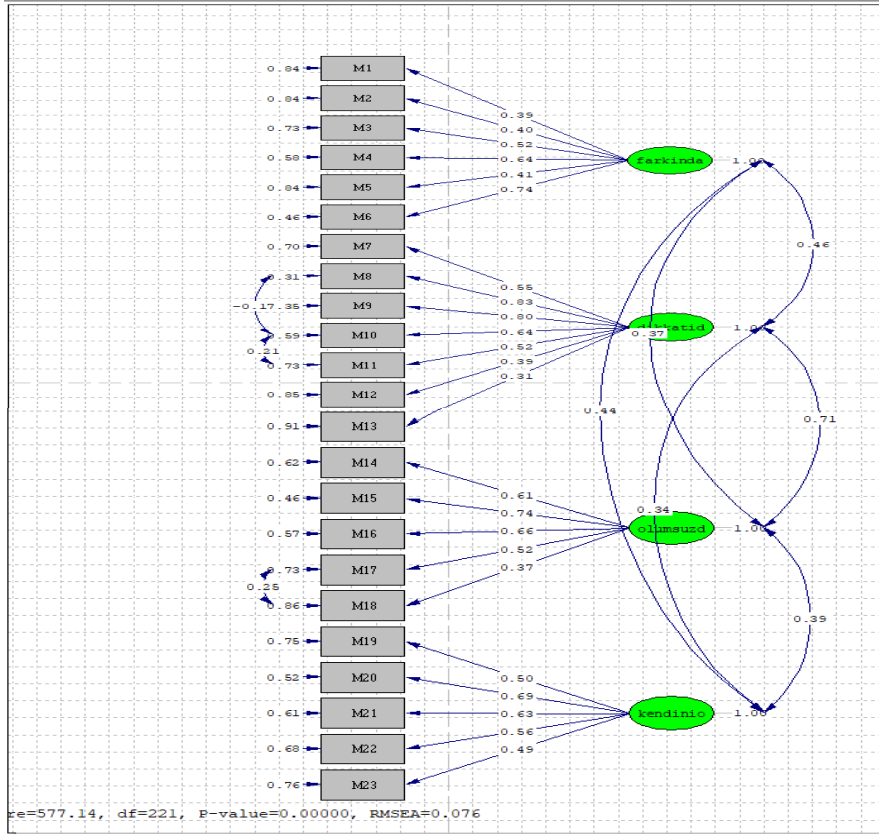


Figure 1. Factor Loads of the Model and Path Diagram

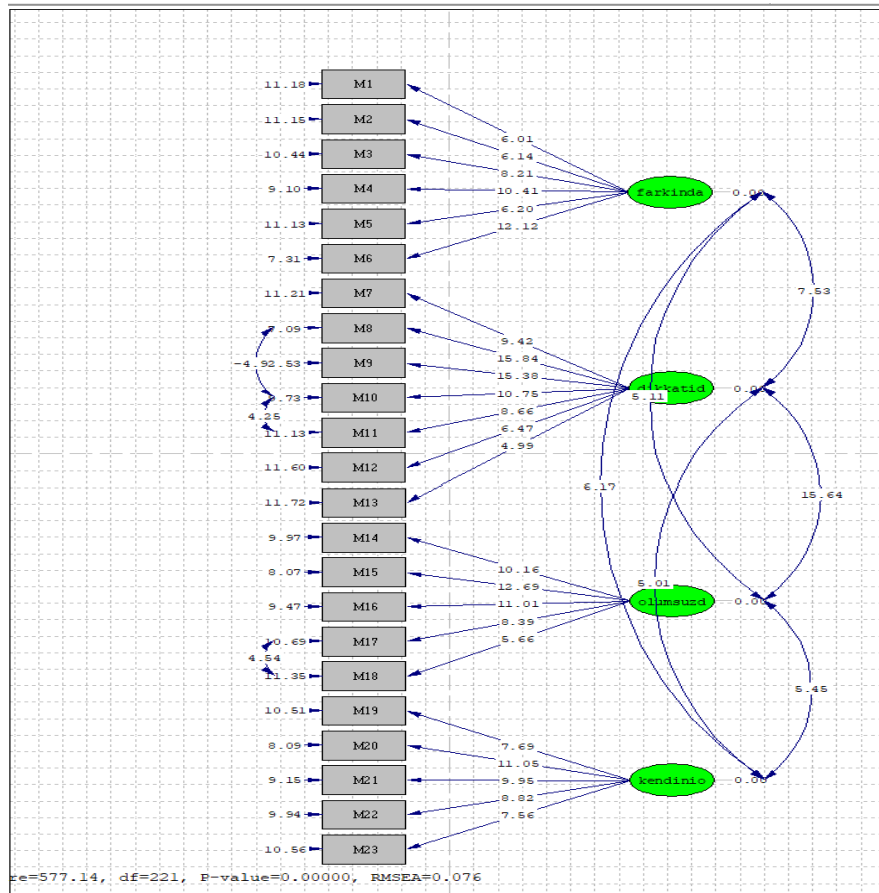


Figure 2. The t Values Between the Factors and the Items



### Criterion Relative Validity

For the criterion-relative validity of mindful coping scale, its relationship with the coping scale for adolescents was examined. Table 2 shows the correlation coefficients and descriptive statistics between the sub-dimensions of the scales.

Table 2  
*Correlation Coefficients and Descriptive Statistics Between the Sub-Dimensions of the Scales*

		Awareness	Distraction	Preventing negative emotions	Constructive self-assertion	Active coping	Avoiding coping	Negative coping
	Correlation(r)	1						
Awareness	Significance(p)							
	N	149						
	Correlation(r)	.309**	1					
Distraction	Significance(p)	.000						
	N	149	149					
Preventing negative emotions	Correlation(r)	.335**	.463**	1				
	Significance(p)	.000	.000					
	N	149	149	149				
Constructive self-assertion	Correlation(r)	.436**	.261**	.096	1			
	Significance(p)	.000	.001	.242				
	N	149	149	149	149			
Active coping	Correlation(r)	.266**	.405**	.399**	.231**	1		
	Significance(p)	.001	.000	.000	.005			
	N	149	149	149	149	149		
Avoiding coping	Correlation(r)	.030	.118	.049	.058	-.051	1	
	Significance(p)	.715	.153	.554	.479	.537		
	N	149	149	149	149	149	149	
Negative coping	Correlation(r)	-.098	-.129	-.111	-.029	-.252**	.312**	1
	Significance(p)	.234	.117	.178	.727	.002	.000	
	N	149	149	149	149	149	149	149
Mean		19.19	26.10	11.43	18.63	7.47	6.82	2.76
Standard deviation		3.25	5.98	3.45	3.64	2.04	1.85	1.77
Minimum		11	9	4	9	2	0	0
Maximum		28	40	20	25	12	12	8

\*\*p<0.01

As shown in Table 2, a positive correlation was detected between the sub-dimensions of the mindful coping scale and the active coping sub-dimension of the coping scale for adolescents (between .23 and .40). However, there was no correlation between avoiding coping and negative coping sub-dimensions.

### Reliability and Item Analysis

In consequence of the analyses, the Cronbach's Alpha Internal Consistency Reliability Coefficient of the mindful coping scale was found to be .71 for the awareness sub-dimension, .79 for the distraction sub-dimension, .72 for the sub-dimension of prevention of negative emotions, and .71 for constructive self-assertion sub-dimension. It was determined that mindful coping scale of Item-Total Correlations were .31-.57 for the awareness sub-dimension, .33-.69 for the distraction sub-

dimension, .38-.53 for the sub-dimension of prevention of negative emotions, .38 to .59 for the constructive self-assertion sub-dimension. Item-total correlations of the scale are shown in Table 3 below. For the test-retest reliability study, the Turkish version of the mindful coping scale was administered twice to 86 high school students at 3-week intervals. Test-retest reliability coefficients of the scale are presented in Table 4.

Table 3  
*Item-Total Correlations of the Mindful Coping Scale*

	Items	Item-total correlations
Awareness	1	.360
	2	.446
	3	.485
	4	.553
	5	.316
	6	.578
	7	.466
	8	.655
	9	.692
Distraction	10	.531
	11	.553
	12	.455
	13	.338
	14	.464
	15	.537
Preventing negative emotions	16	.533
	17	.503
	18	.389
	19	.422
	20	.592
Constructive self-assertion	21	.544
	22	.453
	23	.387

Table 4  
*Test-Retest Reliability Coefficients of the Mindful Coping Scale*

Factor	Execution	X	Ss	r
Awareness	First execution	17.62	4.72	.74
	Second execution	19.61	6.19	
Distraction	First execution	24.80	6.14	.72
	Second execution	23.77	5.73	
Preventing negative emotions	First execution	10.75	3.25	.69
	Second execution	11.60	4.04	
Constructive self-assertion	First execution	19.15	3.88	.70
	Second execution	18.31	3.94	

### Discussion and Conclusion

The aim of this study is to adapt the mindful coping scale developed by Tharaldsen and Bruc (2011) to the Turkish version and to make validity and reliability analyses of the scale. Mindful coping scale consists of 23 items and 4 sub-dimensions (awareness, distraction, preventing negative emotions and constructive self-assertion). The scale is a 5 point likert scale. Scoring of the scale is done as 1 never, 5 always.

Confirmatory factor analysis was conducted to test the construct validity of the scale. Regarding the values obtained in CFA, in the literature, the fact that the ratio obtained by dividing the value of  $\chi^2$  by the degree of freedom is two or less states that the model is a good model and a value of five or less states an acceptable goodness of fit. It is argued that for acceptable fitness for RFI, CFI, NFI, NNFI and IFI it should be  $\geq .90$  and for perfect fitness, it should be  $\geq .95$ , for GFI and AGFI for acceptable fitness it should be  $\geq .85$  and for perfect fitness it should be  $\geq .90$  and for RMR, RMSEA and SRMR for acceptable fitness it should be  $\leq .08$  and for perfect fitness it should be  $\leq .05$  (Hu and Bentler, 1999; Marcoulides and Schumacher, 2001; Schermelleh-Engel and Moosbrugger, 2003; Schumacher and Lomax, 2004). Accordingly, the chi-square value ( $\chi^2 = 639.87$ ,  $N = 283$ ,  $df = 221$ ,  $p = 0.00$ ) was significant in consequence of CFA, and the values of the fit indexes (RMSEA = .076, CFI = .88, IFI = .88, GFI) = .85, SRMR = .074) were at an adequate level.

The reliability of the scale was tested with Cronbach's Alpha Coefficient and item total correlation. Since Cronbach's Alpha value was accepted to be at least .70 and higher in the scale studies (Seçer, 2015) .71 for the awareness sub-dimension, .79 for the distraction sub-dimension, .72 for the prevention of negative emotions sub-dimension, .71 for the constructive self-assertion sub-dimension can be said to be high for internal consistency level. Considering that items with .30 and higher in terms of item-total correlation differentiate individuals well in terms of measured quality (Büyüköztürk, 2015), .31-.57 for awareness sub-dimension, .33-.69 for distraction sub-dimension, .38-.53 for prevention of negative emotions sub-dimension and .38-.59 for constructive self-assertion sub-dimension can be considered adequate.

The results of the research indicate that the Turkish form of the mindful coping scale is a valid and reliable measurement tool for high school students. In this sense, mindful coping scale could be used in studies for high school students. It is evaluated that the use of the mindful coping scale in larger and different samples, in clinical areas and in researches in which cultural comparisons are made will provide significant benefits to the literature.

## References

- Alidina, S. (2010). *Mindfulness for dummies*. West Sussex: John Wiley and Sons.
- Alidina, S. and Marshall, J.J. (2013). *Mindfulness workbook for dummies*. West Sussex: John Wiley and Sons.
- Averill, J. R. (1992). The structural bases of emotional behavior: A metatheoretical analysis. *Review of Personality and Social Psychology*, 13, 1–24.
- Bedel, A., Işık, E. ve Hamarta, E. (2014). Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeğinin (EBÇÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 227-235.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J. and Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230-241.
- Büyükoztürk, Ş., Akgün, Ö., Kahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği'nin türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Büyükoztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Brown, K. W. and Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822-848.
- Brown, K. W., Ryan, R. M. and Creswell, J. D. 2007. Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18, 211-237.
- Bruna, J. (2018). *The essential guidebook to mindfulness in recovery*. Las Vegas: Central Recovery Press.
- Germer, C. K. (2005a). Mindfulness: What is it? What does it matter? In C. K. Germer, R. D. Siegel and P. R. Fulton (Eds.), *Mindfulness and psychotherapy* (p. 3–27). New York: Guilford Press.
- Germer, C. K. (2005b). Teaching mindfulness in therapy. In C. K. Germer, R. D. Siegel and P. R. Fulton (Eds.), *Mindfulness and psychotherapy* (p. 113–129). New York: Guilford Press.
- Halland, E., de Vibe, M., Solhaug, I., Friborg, O., Rosenvinge, J. H., Tyssen, R., Sørli, T. and Bjørndal, A. (2015). Mindfulness training improves problem-focused coping in psychology and medical students: Results from a randomized controlled trial. *College Student Journal*, 49(3), 387-398.
- Harvey, P. (2000). *An introduction to Buddhist ethics: Foundations, values and issues*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hu, L. T. and Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 55-65.
- Jacobs, S. J. and Blustein, D. L. (2008). Mindfulness as a coping mechanism for employment uncertainty. *The Career Development Quarterly*, 57(2), 174-180.
- Kabat-Zinn, J. (2001). *Mindfulness meditation in everyday life*. London: Piatkus Books.

- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and practice*, 10(2), 144-156.
- Marcoulides, G. and Schumacher, R. (2001). *New developments and techniques in structural equation modeling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Mayer, J. D., Chabot, H. F. and Carlsmith, K. (1997). Conation, affect, and cognition in personality. In G. Matthews (Ed.), *Cognitive science perspectives on personality and emotion* (p. 31-63). Amsterdam: Elsevier.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schermelleh-Engel, K. and Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacher, R. and Lomax, R. (2004). *A beginner's guide to structural equation modelling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tharaldsen, K.B. and Bruce, E. (2011). Validation of the mindful coping scale. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16(1), 87-103.
- Thondup, T. (1996). *The healing power of mind*. London, UK: Penguin.
- Westen, D. (1999). *Psychology: Mind, brain, and culture* (2nd ed). New York: Wiley.

## Genişletilmiş Özet

### Giriş

Anda kalmak, şimdi ve burada olmak, kabullenmek, kendine şefkat göstermek, yargılamamak, nezaket ve dikkat gibi terimlerin oldukça sık bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bu terimleri karşılayan kavram olarak ise bilinçli farkındalık kavramı gündeme gelmektedir. Bilinçli farkındalık, köklerini Budist ve bilinçli dikkat ve farkındalığın aktif diğer düşünce geleneklerinden almaktadır (Brown ve Ryan, 2003). Bilinçli farkındalığın, kişinin kendisiyle ve dünyayla uyum içinde uyanması ve yaşamasıyla ilgisi vardır. Bilinçli farkındalık, hayatın her anının doluluğu ile ilgili takdir geliştirmeyi içermektedir. Bilinçli farkındalıkta bilerek, şu anı yaşayarak ve yargılamadan dikkat söz konusudur. Ayrıca netlik, kabul ve farkındalığı da içermektedir. Hayatın anlardan ibaret olduğunu vurgulamaktadır. Bilinçli farkındalıkla kişi, sıkıntılardan kurtularak; kendi bilgelik ve canlılığı ile temasa geçmektedir (Kabat-Zinn, 2001). Bilinçli farkındalıkla birlikte, geçmiş hakkında endişelenmek veya gelecekle ilgili endişe etmek yerine, şu anda nasıl yaşanacağı eğlenceli bir şekilde keşfedilir (Alidina, 2010). Bilinçli farkındalık anlar, şimdi merkezli, eleştirisiz, kasıtlı, sözsüz, keşif halinde olma, şahit olma gibi özellikler göstermektedir (Germer, 2005a). Farklı yazarlar tarafından birbirleriyle örtüşen ve ayrışan tanımlar yapıldığı görülmektedir. Brown ve Ryan'a (2003) göre, şu anda neler olup bittiğine dikkat etme ve farkında olma durumudur. Kabat-Zinn (2003) ise bilerek, şu anda ve yargılayıcı olmayan bir şekilde, deneyim anı yaşanmasıyla ilgili ortaya çıkan farkındalık olarak tanımlamaktadır. Bishop vd. (2004) içinse açık bir merak ve dikkatle mevcut anın deneyimine dikkatin odağının yönlendirilmesidir. Germer (2005a) dostça, nezaketle, yargısızca ve kabulle mevcut anın deneyiminin farkında olmak şeklinde tanımlamaktadır. Şu andaki olaylara ve deneyimlere karşı duyarlı bir dikkat ve farkındalık (Brown, Ryan, ve Creswell, 2007); şefkat, merak ve kabul gibi niteliklerle şu andaki zamana bilinçli bir şekilde dikkat etmek (Alidina, 2010); kendi içinde ve çevresinde ortaya çıkan zihinsel ve fiziksel olayların güçlü bir farkındalık hali (Harvey, 2000); kasten şu andaki şefkat, merak, kabul ve açıklık ile ilgili deneyimlere dikkat etme (Alidina ve Marshall, 2013), meditasyon yoluyla öğrenilebilecek şu anda olan bir tür kasıtlı bilinçlilik, farkındalık veya dikkatli olma biçimi (Jabos ve Blustein, 2018) şeklindeki tanımları da mevcuttur. Bruna (2018) ise bilinçli farkındalığın şimdiki zaman farkındalığından çok daha fazlası olduğunu iddia etmektedir. Ona göre bilinçli farkındalık konsantrasyon, bilgelik ve gerçek mutluluğu ve anlamlı bir yaşamı teşvik eden sağlıklı seçimler yapma yeteneğini geliştirmeyi ve kolaylaştırmayı içermektedir. Bilinçli farkındalık anda kalmak ve olan bitene dikkat etmek gibi basit görünmesine rağmen, otomatik olarak tepki vermemeyi içerdiğinden kişiyi zorlamaktadır (Alidina ve Marshall, 2013). Ayrıca bir hayal kurma durumunda olmamaktır. Bilinçli farkındalık özellikle kendi kendine maruz bırakılan yaşamın zorluklarının acısını azaltmak için kullanılmaktadır (Germer, 2005a). Bilinçli farkındalık, paradoksal olarak, eylemle birlikte var olur ve dengesiz, karmaşık ve zorlu bir dünyada hayatta kalmak için en büyük araçlardan biri olabilir (Jabos ve Blustein, 2018). Bilinçli farkındalık başlı başına problem odaklı ve duygu başa çıkmayı artırmaktadır (Hallan vd., 2015; Tharaldsena ve Bruc, 2011). Bu çalışma kapsamında ise bilinçli başa çıkma ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır. Ölçeğin doğrudan bilinçli başa çıkmaya odaklanmasının bu ölçeğin özellikle okul danışmanlığında ve terapilerde danışanların olumsuz yaşantılarına yönelik baş etme becerilerinin gelişim seyrini incelemek açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### Yöntem

Bu araştırmanın amacı Tharaldsena ve Bruc (2011) tarafından geliştirilen bilinçli başa çıkma ölçeğini Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmaktır. Araştırma, bilinçli başa çıkma ölçeğinin psikometrik özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan betimsel bir çalışmadır. Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Anadolu Lisesinde öğrenim gören 120'si (%42.4) erkek, 163'ü (%57.5) kadın olmak üzere toplam 283 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Ayrıca ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışması 32 İngilizce öğretmeni, test-tekrar test çalışması 86, ölçüt bağıntılı geçerlik çalışması ise 149 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Ölçeği uyarlama aşamasında, Cronbach'ın alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı, pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı ve

doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen verilerin analizi için SPSS 20 ve LISREL 8.8 paket programları kullanılmıştır.

### **Bulgular**

Bilinçli başa çıkma ölçeğinin dilsel eşdeğerliğinden elde edilen bulgulara göre, Türkçe ve orijinal form puanları arasındaki ilişkinin farkındalık alt boyutu için .92, dikkati dağıtma alt boyutu için .91, olumsuz duyguları önleme alt boyutu için .87, kendini yapıcı olarak ortaya koyma alt boyutu için .90 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonucunda ki-kare değerinin ( $\chi^2=639.87$ ,  $N=283$ ,  $df=221$ ,  $p=0.00$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeks değerleri ise RMSEA=.076, CFI=.88, IFI=.88, GFI=.85, SRMR=.074 olarak bulunmuştur. Bilinçli başa çıkma ölçeğinin ölçüt bağıntılı geçerliği için ergenler için başa çıkma ölçeği ile arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bilinçli başa çıkma ölçeğinin alt boyutları ile ergenler için başa çıkma ölçeğinin aktif başa çıkma alt boyutu arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur (.23 ile .40 arasında). Buna karşın kaçınan başa çıkma ile olumsuz başa çıkma alt boyutları arasında bir ilişki bulunmamıştır. Ölçeğin güvenirliği Cronbach's Alfa Katsayısı ve Madde Toplam Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Bilinçli başa çıkma ölçeğinin Cronbach's Alfa İç Tutarlılık Güvenirlik Katsayısı farkındalık alt boyutu için .71, dikkati dağıtma alt boyutu için .79, olumsuz duyguları önleme alt boyutu için .72, kendini yapıcı olarak ortaya koyma alt boyutu için .71 olarak bulunmuştur. Madde-Toplam Korelasyonlarının Bilinçli başa çıkma ölçeği farkındalık alt boyutu için .31-.57, dikkati dağıtma alt boyutu için .33-.69, olumsuz duyguları önleme alt boyutu için .38-.53, kendini yapıcı olarak ortaya koyma alt boyutu için .38-.59 arasında değiştiği saptanmıştır.

### **Sonuç**

Çalışmadan elde edilen sonuçlar; bilinçli başa çıkma ölçeğinin Türkçe formunun lise öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Bu anlamda, lise öğrencileri için yapılacak çalışmalarda bilinçli başa çıkma ölçeği kullanılabilir.

## Malatya Beş Konaklar Etnografya Müzesi'nde Bulunan Bir Gurup Şifa Tası

Ercan ÇALIŞ  
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sanat Tarihi Bölümü, Van  
ercanalis6547@gmail.com  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1359-4533>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.593610

Geliş tarihi: 18.07.2019

Revize Tarihi: 28.11.2019

Kabul tarihi: 28.11.2019

### Atf Bilgisi

Çalış, E. (2019). Malatya Beş Konaklar Etnografya Müzesi'nde bulunan bir gurup şifa tası. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 312-331.

### ÖZ

İnsanoğlunun tarih sahnesinde belirlediği günden bu yana dinler, insan yaşamını biçimlendirdiği bilinmektedir. Dinlere bağlı gelişen inançlar tapınaklar, mezar anıtları ve çok sayıda el sanatları ürünlerinin açığa çıkmasında önemli bir rol oynamıştır. Ortaya çıkan tüm bu öğeler, toplumlara ait kimliklerinin önemli unsurlardan birini oluşturmaktadır. Ruhun ve bedenün tarih boyunca insanoğlu pek çok şeyden şifa bulmak amacıyla medet aramıştır. Geçmişten günümüze dek insanlar şifa bulmak için genellikle iki arayış içine girmişlerdir. Bunlardan birisi tıbbi yollar iken diğeri ise tüm toplumların ortak bir belirtisi olarak her toplumda görülen din ve bu kapsamda süre gelen kutsal kitaplardır. Dine bağlı olarak gelişen şifa tasları, insanlar tarafından iki farklı şekilde şifalanma ihtiyacını gidermek amacıyla kullanılmıştır. Bunlardan birisi bedene ait hastalıklardan kurtulmak, diğeri ruhsal sıkıntılardan ayıklanmak içindir. Şifa tasları, Türklerin İslamiyet'i kabul etmesiyle Anadolu kültürünün önemli bir parçası haline gelen inanç geleneklerinin günümüze aktarılmasında, önemli bir etnografik eser grubudur. Bu bağlamda çalışmanın esasını oluşturan Malatya Beşkonaklar Etnografya Müzesi'nde bulunan bir grup tas ele alınarak, ait oldukları dönemin inanç geleneklerine bağlı şifa arama anlayışı ile sanat pratikleri irdelenmeye çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Malatya, müze, el sanatları, İslamiyet, şifa tasları.

## A Group of Healing Bowls in the Malatya Beş Konaklar Ethnography Museum

### ABSTRACT

Religions have been known to shape human life since the day when mankind appeared on the stage of history. Beliefs built upon religions have played an important role in the emergence of temples, grave monuments and numerous handicraft products. All these emergent elements constitutes one of the important factors of the identities of societies. Throughout history, human beings have hoped for help from many things, spiritually and physically, in order to heal. From past to present, people have sought mainly two ways for healing. One of them is the medical path, while the other is the religion which is observed in every society as a common symptom of all societies and the sacred books which subsist within this framework. Healing bowls developed based on religion had been used by people to satisfy the need for healing in two different ways. One of them is for getting rid of the diseases of the body and the other is for recovering from mental problems. Healing bowls are an important group of ethnographic works in the transfer of belief traditions, which became an important part of Anatolian culture with the acceptance of Islam by the Turks, to the present day. In this context, by examining a group of bowl in Malatya Beşkonaklar Ethnography Museum which forms the basis of the present study, the art practices were tried to be examined with the understanding of healing quest based on the belief traditions of the period they belonged to.

**Keywords:** Malatya, museum, handicrafts, Islam, healing bowls.

### Giriş

Kayıp diyarı olarak bilinen Malatya, çağlar boyunca çok sayıda medeniyete ev sahipliği yapmış kadim bir Anadolu yöresidir. Akadlar, Hititler, Romalılar, Bizanslılar ile Selçuklu ve Osmanlılar bu bölgeye hükmetmiş önemli medeniyetlerin başında gelmektedir. Malatya, Anadolu'da coğrafik olarak jeopolitik bir konuma sahiptir. Kent Anadolu'nun doğu ve batısı ile kuzey ve güneyinin merkezinde yer alan önemli bir geçiş güzergâhında yer almaktadır. Öte yandan Türkiye'de ayrılan bölgeler açısından bakıldığında kent, Doğu Anadolu Bölgesi'nin Yukarı Fırat havzasında bulunmaktadır. Malatya yöresinin tarihi, kazılarda ele geçirilen verilerden anlaşılıyor ki tarih öncesi çağlara kadar gitmektedir. Yörede taş devrinde yaşadıklarına dair bulunan bazı buluntular bunu doğrulamaktadır. "Malatya Caferhöyük, Anadolu'da seramik öncesi dönemi temsil eden Diyarbakır Çayönü ile birlikte iki önemli yerleşkedir" (Bingöl, 1999, s. 13). Caferhöyük kazılarında çok sayıda çeşit zenginliğe sahip buluntu ele geçirilmiştir. Bunun yanı sıra, Değirmentepe, İmamoğlu, Piroto ve Köserbaba Höyükleri ile Battalgazi



(Eski Malatya) yakınındaki Arslan Tepe'de yapılan kazılarda da çok sayıda yerleşik hayatın belirtilerine dair buluntular ele geçirilmiştir. Bu buluntulardan yola çıkarak bu dönemde yörede yaşamış insanın paleolitik yaşam tarzından Neolitik yaşam tarzına geçiş yaptığını göstermektedir. “Taş devri kültürüne ait izler taşıyan buluntularla birlikte Malatya yöresinin tarihi 8000 yıllık bir geçmişe sahip olduğunu göstermektedir” (Akçadağ, 2016, s. 189). Yörede Kalkolitik döneme de ait çok sayıda izleri görmek mümkündür. Değirmen-tepe ile bugünkü Bahçe-başı (Orduzu) köyü yakınındaki Arslantepe höyükleri, Kalkolitik döneme ait önemli yerleşkelere aittir. Bu dönemde yörede tarımda ilerlemeler kat edilirken, maden işçiliğinde de önemli gelişmeler yaşanmıştır. Arslantepe Höyüğü'nde M.Ö. 3000 yıllarına tarihlenen bir tapınakta, çok sayıda mühür baskı ve metal eserler ele geçirilmiştir.

Medeniyetlerin beşiklerinden biri olan Malatya, tarih öncesi dönemlere giden yerleşim yerlerindeki yapılan kazılarla ele geçirilen buluntular ile yörede vatandaşlar tarafından bir şekilde edinilen eserler, ağırlıklı olarak yörede bulunan müzelerde sergilenmektedir. Etnografik eserlerin sergilendiği ve bu çalışmanın da esasını oluşturan şifa taşları, Malatya Beş Konaklar Etnografya Müzesi'nde bulunmaktadır. Beş Konaklar Müzesi, orijinalinde Malatya'nın geleneksel sivil mimari yapılarından birisiyken, Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü'nün 2015 yılında aldığı bir kararla müze olarak hizmet verdirmesini sağlamıştır. Kerpiçten ve iki katlı olarak tasarlanmış müze, kanatlı kapıdan hayat veya taşlık olarak adlandırılan sofaya girilir. Sofa bölümü diğer oturma alanlarına göre daha serin ve havadar olduğu için genellikle yaz aylarında kullanılırdı. Müze olduktan sonra binanın işlevsel özellikleri değişmiştir. Çalışmanın kapsamında yer alan şifa taşları ve diğer etnografik eserler üst katta bulunan odalarda sergilenmektedir. Öte yandan üst katta yer alan bazı odaların içi geleneksel Malatya Evi şeklinde canlandırılmıştır. Binanın avlusunda ise Selçuklu ve Osmanlı dönemine ait taş eserler sergilenmektedir.

Şifa halk arasında bir hastalığı tedavi etme, hastayı iyileştirme gibi manalarda kullanıldığı bilinmektedir. “Arapça kökenli bir kelime olan şifa, maraz, tedavi ve inşirak gibi anlamları da kapsamakla beraber, hastalıklardan kurtulma ve iyi olma gibi anlamlarda kullanılmaktadır” (Develioğlu, 1998, s. 997). Tarih boyunca insanlar şifa bulmak için genellikle iki arayış içine girmişlerdir. Bunlar tıbbi yollar ile din ve dine bağlı olarak kutsal kitaplardır. Dile getirilen bu iki arayış dışında da insanlar, kısmen de olsa farklı yöntemlerle de şifa arayışı içine girdikleri görülür. Bunlar arasında dikkat çekenlerden birisi değerli taşlardır. Değerli taşlar, keşifleriyle beraber toplumları farklı yönlerle etkilediği bilinmektedir. Doğada az bulunması, parlaklığı ve sertliği gibi bazı özelliklerinin de etkisiyle yeri gelmiş koruyucu bir tılsım olarak kabul edilmiş, yeri gelmiş çeşitli hastalıkları tedavi edileceğine inanılarak kullanılmıştır. Bu amaçlarla kullanılan zümrüt ve safir taşı dikkat çekicidir. “Zümrüt taşının dizanteriyi iyileştirdiğine ve kötü ruhları uzaklaştırdığına inanılmış, dahası zümrüdün yutulduğunda pek çok hastalığa iyi geldiğini söylemişlerdir” (Portakal, 2000, s. 135).

“Zümrüt taşında olduğu gibi safir taşının da başta göz hastalıkları olmak üzere birçok hastalığa iyi geldiğini dile getirmişlerdir” (Portakal, 2000, ss. 133-134). Bunun yanı sıra tılsım, sihir, büyü, uğur, nazara karşı korunma hissi gibi amaçlarla da insanlar birtakım takıları üzerlerinde taşımışlardır. Anlaşılmaktadır ki insanoğlu en ilkel döneminden beri yukarıda anlatılan bu tür hususlarla mücadelede sürekli bir arayış içinde olmuştur.

Ele alınan çalışmanın esasını oluşturan şifa taşları üzerinde yazıtlardan, bu dönemde yaşamış insanların şifayı kutsal kitaplara temellendirerek aradığı gerçeğidir. Kutsal kitaplardan önce Türklerde şifayı arama istemi mitlerde geçmektedir. Türklerin eski dini Şamanizm'de Şaman ya da Kam olarak bilinen din adamları sihir ve büyülerle çeşitli hastalıkları tedavi etme yönelimlerinde bulunurlardı. “Şamanlığın kökleri Türklerin İslamiyet'i kabulüyle beraber Türk insanı tarafından kabul görmeyen büyü, sinir ve tabiplik gibi ilkel kültürel öğelere ve mistisizme temellendirilmekteydi” (Tali, 2013, s. 2120).

Türk İslam döneminde kutsal kitapla birlikte mücadele ve korunma hissiyatıyla beraber şifa kapları, en çok tercih edilenlerin başında gelmiştir. Bu taşlara en yakın örnekler, “İslamiyet'ten önce Aramiler döneminde görülmektedir” (Gedük, 2017, s. 358). Aynı zamanda “sihir, büyü ve şifa arama gelenekleri de M.Ö. 2000 yılının son çeyreğine kadar Aramilere gitmektedir” (Tali, 2013, s. 2122).

Anadolu’da üretilmiş şifa tasları Türk hamamlarında kullanılmış taslara benzemektedir. Bunun yanı sıra Gordiyon’da bulunan Frig taslarıyla da çok benzeşmektedir. “Bu taslar, kenar ve göbek tasarımlarıyla birbirine çok benzerken, şifa taslarının iç süsleme programında bitkisel ve diğer süslemelerin yerine ağırlıklı olarak ayetlerle bezenmiş olmalarıyla diğer taslardan ayrılır” (Masaracı, 2007, s. 156).

İslamiyetle beraber dünyadaki diğer Müslümanlar gibi Türkler de tıbbi arayışlar dışında kalan şifa arayışlarını kutsal kitabımız olan Kur’an-Kerim’de aramışlardır. Zira Kur’an-Kerim’in kendisi de şifa ile ilgili ayetlerinden dolayı şifa kaynağı olarak bilinmektedir. Özellikle de Kur’an insanın ruhsal dünyasının iyileşmesi noktasında, daha çok şifa ettiği kabul görmektedir. Ahlaki hastalıklarla beraber zihinsel ve psikolojik rahatsızlıkların tedavisinde günümüze dek Kur’an, bir şifa kaynağı olduğu bilinmektedir. Kur’an’da şifa kelimesi 6 yerde geçtiğinden dolayı şifayla ilgili 6 ayetten söz edilebilir. Ayetlerin özellikle art arda okunduğunda şifa anlamında daha verimli ve etkili olduğu âlimlerce dile getirilmektedir. Öte yandan aslında Allah’tan gelen Kur’an-Kerim’in bizzat kendisi bir şifadır. Zira ruhsal bozukluklar dışında kalan tıbbi yöntem ve müdahaleler sonucunda da insanların bu uygulamalar esnasında ve sonucunda dua ederek Allah’tan şifa beklediği bilinmektedir. Kur’an inanan insanı hastalıklardan arındırarak sağlığına kavuşturmaya yardımcı olduğu bilinmektedir.

Şifa bulmak amacıyla insanlar Kutsal kitaplarda geçen ayetleri çeşitli araçlar kullanarak, insanların istifade etmesini sağlamaya çalışmışlardır. Şifa tasları da bu araçlar arasında yer alan önemli bir etnografik eserdir. Üzerlerinde çeşitli ayet, dua ve tılsım işaretleri taşıyan bu taslar, içine konulan suyu içen insan ve hayvanların şifa bularak sağlıklarına kavuştuğu söylenmektedir. Zira şifa taslarına konulan suyun üflenmesi, bu sudan içilmesi ve yıkanılması, İslamiyet’in ilk yıllarına kadar uzandığı bilinmektedir.

Şifa kapları kısmen seramik ve porselenden üretilmekle beraber müzelerin etnografik salonlarına bakıldığında ağırlıklı olarak pirinç, bakır, bronz gibi madenlerden yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu tasların hem iç hem de dış yüzeyi dualar, ayetler ve hadislerle bezenmiştir. Bu yazıların araları genellikle kazıma tekniğinde geometrik ve bitkisel motiflerle doldurulmuştur. Çalışmaya dâhil edilen ve Osmanlı dönemine tarihlenen taslar, Osmanlı öncesi Türk İslam dönemlerinde olduğu gibi bu dönemde de şifa arayışları devam ettiği, çalışmaya konu olan eserlerden anlaşılmıştır. İslamiyet’in ilk döneminde şifa taslarına ait ilk örnek, XII. yy.’da Büyük Selçukluların Haleb Atabeyi Sultân el-Melike’l-âdil Mahmûd ibn Zengî’ye hazırlanan ve üzerine diğer dini yazılarla beraber “Bu kutsanmış kap her tür zehir içindir. İçerisinde kanıtlanmış kullanımlar bir araya getirilmiştir. Bunlar; yılan sokması, akrep ve ateş, hamile kadın, atın toprak yemekten kaynaklanan karın ağrısı, baş ağrısı ve kolit, migren ve çarpıntı, karaciğere bağlı ateş, kanama, göğüs arası, göz ve görme, nazar, katarkt, yel vurma, ruhları kaçırmak, büyüden kurtarmak ve tüm hastalık ve acılardır.” tıbbi tedavi amaçlı yazısı işlenmiş tas’tır (Perk-Paksoy, 2011, s. 9). Bunun yanı sıra, Orta Anadolu ve Doğu Anadolu’da yaygın olarak kadınlar tarafından kullanılmış şifa tasları yine pek çok hastalıktan kurtulmak amacıyla kullanıldığı bilinmektedir. Dr. Ercan Topçu “Şifa Taslarının Türk Tıp folklorundaki Yeri” adlı makalesinde şu şekilde değinmiştir: “Hüzün ve sıkıntı, vesvese, kalp çarpıntısı, uykuda korkma, can sıkıntısı, gam ve kederden kurtulmak için, nazar değmesine karşı, halk arasında ağız çarpılması denen yüz felçlerinde, ruhsal iyileşme moral ve motivasyonun ön planda olduğu durumlarda etkili olarak uygulanmıştır. Bazen akrep, yılan, zehirli böcek sokmalarına karşı halkın şerbetleme diye adlandırdığı usulde kullanılmıştır. Anadolu’da halk hekimliğinde çeşitli rahatsızlıklarda şifa tasları kullanıldığı gibi doğum, göbek kesme, ad verme, loğusalık, ilk saç kesimi, kırık çıkarma, diş çıkarma, sünnet, askere gitme, sözlenme, nişanlanma, evlenme, gerdek ve ölüm gibi zamanlarda şifa taslarından sular içilmiş, ikram edilmiş ve üzerine serpilmiştir. Bir de herhangi bir işle ilgili sonuç kötü olduğunda, içinden çıkılmaz bir durum olup bunalım veya kriz olduğunda da insanlar bir yerde çaresiz kaldıklarında yüce Allah’tan yardım istemişler, bunu yaparken de şifa taslarını kullanmışlardır.” demektedir (Topçu, 2010, s. 91).

Şifa arayışlarının devam ettiği bu dönemde tasların üzerinde daha çok ayet, hadis ve dualar yazılmış, bunun yanında yer yer geometrik ve bitkisel süslemelerle tasların yüzeyleri bezenmiştir. Diğer sanat dallarında olduğu gibi bu dönemde Osmanlılar, maden sanatında da en parlak dönemini yaşamıştır. Madeni eserlerde kullanılan malzeme ve uygulanan teknikler kendi içerisinde apayrı bir öneme sahiptir. Uygulanan yapım ve süsleme teknikleri şifa amaçlı yapılmış olan taslarda da kendini göstermiştir.

“Selçuklu ve Memluk etkilerinin devamını yansıtan dönemin süslemeli şifa taslarında, üzerlerinde yer alan ayet ve dualar içlerine konulan su ile birlikte şifa bulmak amacı ile hastalara aktarılmıştır” (Tali, 2013, s. 2122).

### Yöntem

Çalışmaya dâhil edilen bu kapların seçilmesinde öncelikle bu alanda yapılan araştırmaların yetersiz oluşudur. Şifa tasları ile ilgili yapılan bilimsel araştırmaların yetersizliği bu konuya olan yönelimi doğurmuştur. Söz konusu müzeden ilgili izinler alındıktan sonra müzede muhafaza edilen tüm şifa tasları çalışma programına dâhil edildi. Toplam 14 adetten oluşan şifa tası grubu form, malzeme ve süsleme kompozisyonları dikkate alınarak birbirinden farklı oldukları tespit edilen 10 adet kap değerlendirilmeye alındı.

Eserler tek tek incelenmeye alınarak sanatsal özellikleri gün ışığına çıkarılmaya çalışıldı. Bu çalışmalarda ilk önce yapımında kullanılan malzemeye beraber hangi yapım ve süsleme teknikleriyle yapıldıkları tespit edildi. Eserlerin ölçüleri de alındıktan sonra fotoğraflanma işlemine geçildi. Daha sonra süslenme programları ile beraber üzerlerinde yer alan kutsal yazıların çözümlemesine başlandı. Ardından eserlerin çizimleri de yapılarak, tanıtımları yapıldı. Eserlere ait sanat özellikleri de yapıldıktan sonra Anadolu'nun farklı bölgelerinde üretilen ve farklı müzelerde yer alan benzer taslarla karşılaştırmalara gidildi. Değerlendirme süresi tamamlanan eserlerle ilgili bir sonuca varılarak, şifa tasların Türk ve İslam dünyasındaki serüveni ile günümüz açısından taşıdığı anlam ve değer vurgulanmaya çalışıldı.

### Bulgular



Fotoğraf 1a-b. Bakır Şifa Tası, Osmanlı (19 yy.), Envanter no: 74, Ağız Çapı: 13,7 cm, Dip Çapı: 4,9 cm, Yükseklik: 5,5 cm.

Küt dudaklı eser, geniş ve dik karınlıdır (Bkz. Foto. 1a-b; Çizim 1). Hafif bombeli dipli kap kısa kaideli ve hamam tası formudur.

Eserin içi yüzünün ağız kısmında dar bir friz içinde belirli aralıklarla Hz. Ebubekir, Hz. Ömer, Hz. Osman ve Hz. Ali' den oluşan 4 halifenin isimleri yazılmıştır. Tasın iç karın kısmının yüzeyinde 3 adet bordür içinde ayet Âyete'l-Kürsî suresinin tamamı işlenmiştir. Dipte ortada Arapça Ashâb-ı Kehf yazısı yer almaktadır. Yazının merkezinde 6 yapraklı bir çiçek motifini çevreleyen 6 kollu yıldız motifi bulunmaktadır. Dışta karın yüzeyi dahil kabın tümünün üzerinde herhangi bir süslemeye yer verilmemiştir.



Fotoğraf 2a-b. Bakır Şifa Tası, Osmanlı (17-18 yy.), Envanter no: 967, Ağız Çapı: 14 cm, Dip Çapı: 7,5 cm, Yükseklik: 5 cm

Döküm yapım tekniğindeki dipli ve kaidesiz eser, geniş ağızlı ve dik karınlıdır. Hafif bombeli kap, hamam tası formudur (Bkz. Foto. 2a-b; Çizim 2).

İç gövdenin yüzeyi iç içe geçmiş halka şeklinde bordürlere ayrılmıştır. Ağız kısmında bulunan dar bordürde tekrar şekilde yazılmış İhlas ve Kâfirun suresi bulunmaktadır. Hakim bordür karın kısmında bulunmaktadır. Diğerlerinden oldukça geniş olan bu bordürün içine 13 adet uçları yukarıya doğru kıvrık, yılan başı şeklinde damla motifi art arda sıralanmıştır. Bu motiflerin içine İhlas, Nas ve Felak Suresinin tamamı işlenmiştir. Damla motiflerinin arasındaki boşluklarda da Yâ Allâh, Yâ Kerîm, Yâ Rabb, Yâ Hannân (merhamet eden) gibi Allâh'ın güzel isimlerinden bazılarına yer verilmiştir. İç gövdenin karın bölgesinde bulunan geniş bordürün altındaki dar bordürde İhlas suresi işlenmiştir. Hemen bu bordürün altında kazıma tekniğinde basit süslemelerden oluşan bir bordür daha yer almaktadır. Arkasından gelen iki dar bordürdeki yazılar okunamazken, dipteki geniş bordürün içine er-Rahman Suresi kazınmıştır.

Dış yüzün ağız kısmında dar bir bordür içine İhlas Suresi, Nas Suresi ve Saf Suresinin 13. ayetinin bir kısmı olan “nasrun minallâhi ve fethun karîbun”: “**Yardım ve zafer Allah'tan ve pek yakın bir fetih**” yazıları işlenmiştir. Dış Karın kısmındaki geniş bordür içerisinde, iç kısımda bulunan damla motifleriyle bezelidir. Ancak iç kısımda 13 tane damla şeklindeki motife yer verilirken, dış kısımda 16 adet bulunmaktadır. Bu motiflerin içi 3 satır halinde Arapça yazılarla dolgulanmıştır. İçlerinde Yâ Rahman, Yâ Rab, Yâ Allah, Yâ Kerîm, Yâ Hannân, Yâ Burhan, Yâ Settar, yâ Rahîm, Saf Suresinin 13. ayetinin bir kısmı olan “nasrun minallâhi ve fethun karîbun” ile İhlas ve Felak Suresinin bir kısmı yazılmaktadır. Bunun yanı sıra damla motiflerinden birinin içindeki alt ve üst satırında İhlas suresinin ilk ayeti, orta satırda ise er-rahman yazısı mevcuttur. Öte yandan kabın dip kısmının ortası sade tutulmuşken, çevresinde kazıma tekniğinde “SSS” harflerinden oluşan bir friz dolaşmaktadır.



Fotoğraf 3a-b. Bronz Şifa Tası, Osmanlı (18 yy.), Envanter no: 82, Ağız Çapı: 2,0 cm, Dip Çapı: 4,9 cm, Yükseklik: 4,5 cm

Döküm yapım tekniğinde oluşturulmuş eser, yayvan yarım küre şeklinde, ortası göbekli ve altı kısa kaidelidir (Bkz. Foto. 3a-b; Çizim 3-4). Dudaklı tasın dibinde bulunan göbek yukarıya doğru konik çatılıdır. Oturtmalık kısmında ise taban içe doğru basık formdadır.

İç yüzeyinde dudaktan başlamak üzere ağız kısmıyla devam eden ve karın kısmını da çevreleyen Yasin suresinin bir kısmı yer almaktadır. Kabın karın yüzeyine işlenmiş Yasin suresindeki bir bölüm ayrıca 4 adet dairesel madalyon içerisine yerleştirilmiştir. Karın kısmının altında yer alan ve göbek bölümünü dıştan çevreleyen geniş kuşakta baklava motiflerinin içerisinde birer papatya motifi ile aralarda stilize edilmiş tılsıma yer verilmiştir. Göbekli taslar grubuna giren eserin göbek üstündeki düz dairesel alanda, çarkıfelek motifi yer almaktadır. Göbek yan yüzeyleri 3 kartaşa ayrılarak, Arapça besmele, peygambere salavat yazılarının yanı sıra Allâhümme Sallî Alâ Ali Mustafa Muhammed El-Murtaza Ali bin Hüseyin Muhammed bin Ali Cafer bin Muhammed Musa bin Cafer Ali Musa Muhammed bin Ali Hüseyin yazısı okunabildi. Eserde meydana gelen oksitlenmeler ile tahribattan dolayı bazı yazılar okunamamıştır.

İç yüzeyinde olduğu gibi arka yüzeyinde de yoğun süslemeleri görmek mümkündür. Dış yüzde, ağız kısmında kazıma tekniğinde basit süslemeler mevcuttur. Ağız kenarının altında besmele ile başlayan Yasin suresinin bir kısmı yazılıdır. Dış karın kısmında geniş bir bant içinde Fatiha ve İhlas surelerinden bir kısım ayetlerin yazıldığı bir dizi madalyonlara yer verilmiştir. Eser üzerindeki tahriplerden dolayı silikleşmiş yazıların bir kısmı okunamamıştır. Kabın dış dibinde Yasin ve Kul e'üzü, Kul Hüvellâhü Süresi ile Elhamdülillah surelerinin isimlerine yer verilmiştir. Burada Kul e'üzü suresiyle olasılıkla fazla yer kaplayacağı dikkate alınarak hem Felak hem de Nas surelerine atıfta bulunulmuştur.



Fotoğraf 4a-b. Pirinç Şifa Tası, Osmanlı (17-18 yy.), Envanter no: 91, Ağız Çapı: 19,5 cm, Dip Çapı: 10 cm, Yükseklik: 5 cm

Göbekli taslar arasında yer alan bir diğer eser yarım küre şekilli ve kadesizdir (Bkz. Foto. 4a-b; Çizim 5). Tasın iç yüzeyi yayvan ve düz ağızlıdır. Tasın iç dip kısmında bulunan göbek kesik konik şeklindedir. Tasın dış kısmındaki taban kısmı içe doğru basık formdadır. Dudak kısmı yoktur.

İç yüzeydeki ağız kısmında 2 satır halinde Allah isimlerinin yazıldığı art arda sıralanmış toplamda 34 adet sivri kemerli nişle bezenmiştir. Bu kısmın altında fatiha suresi düz olarak dar bir bordüre kazınmıştır. Karın kısmındaki geniş bir bant içinde satır ve sütun şeklinde kare alanlara bölünmüş bölümlerin içerisine yazılmış Arapça harflerden oluşan vekfler, 5 adet dairesel madalyon içerisine alınmıştır. Bunun dışında dairesel madalyonların aralarına denk gelecek şekilde dört satır halinde, Fatiha, İhlas, Felak ve Nas sureleri yazılmıştır. İç karındaki geniş bordürün hemen altında yer alan dar bordürün içi kazımlarla meydana getirilmiş basit bezekler mevcuttur.

Kesik konik şeklindeki göbeğin üst yüzeyi "Kul kullun ya'melü 'ala şakiletihî ferabbukum a'lemü bimen hüve ehdâ sebıla(n)<sup>1</sup>: De ki: "Herkes kendi yapısına uygun işler görür. Rabbiniz, en doğru yolda olanı daha iyi bilir." ibaresi yer almaktadır. Göbeğin yan yüzeylerinde Bismillahi'ş-şafi (Şafi: Hastaya şifa veren, Allâh'ın güzel isimlerindedir) yazı tekrarından oluşmaktadır.

Eserin dış yüzünün ağız kısmı sade bırakılmışken, hemen altında Âyete'l-Kürsî suresinin bir kısmının yazıldığı bir bordür bulunmaktadır. Dış karın kısmında dar bir kuşağın içinde basit süslemelerden oluşan kazımlar mevcuttur. Hemen altında karın kısmının en geniş frizi içinde Bakara suresinin son ayetleri 4'er satırlar halinde yazılmıştır. Bu satırların ortalarında satır ve sütun şeklinde kare alanlara bölünmüş bölümlerin içerisine yazılmış Arapça harflerden oluşan vekfler, 5 adet dairesel

<sup>1</sup> İsra Suresi, 84. Ayet.

madalyon içerisine alınmıştır. İçe doğru basık olan bölümünün dış sınırını belirleyen dar frizin içine alınmış basit süslemelerden meydana gelmiş kazımlar işlenmiştir. Tabandaki konik yan yüzeylerde içinde grift bir karakterle yazılmış okunamayan bir Arapça yazısı yer alırken, iç kısımda ise mühr-ü Süleyman motifi yer almaktadır.



Fotoğraf 5a-b. Bronz Şifa Tası, Osmanlı (17-18 yy.), Env. no: 968, Ağız Çapı: 15 cm, Dip Çapı: 7,9 cm, Yükseklik: 4,5 cm

Döküm yapım tekniğindeki eser, yarım küre şekilli, yayvan, göbekli ve altı kısa kaidelidir (Bkz. Foto. 5a-b; Çizim 6). Küt dudaklı tasın dibinde bulunan göbek, yukarıya doğru konik çatılıdır. Oturtmalık kısmında ise taban içe doğru basık formdadır.

Dudağın üzerinde hafif etli bir hatla başlayan Âyete'l-Kürsî yazılıdır. İçte ağız kısmında bir bordür içinde eserdeki tahribattan dolayı okunamayan bir yazı mevcuttur. Hemen bu kısmın altında, iç karın bölgesinde geniş bir bordür yer almaktadır. Bu bordürde uçları stilize palmet motifleri<sup>2</sup> ile sonlanan art arda bir dizi stilize şemse<sup>3</sup> motifleri sıralanmıştır. Şemselerin içinde Yâ Rahîm, Yâ Settar, Yâ Hannân şeklinde devam eden Allah'ın güzel isimlerinden bir kısmı okunabilmiştir. Eserdeki oksitlenmelere bağlı olarak silikleşmiş yazının bir kısmı okunamamıştır. Şemse motiflerinin arasında bir dizi stilize edilmiş baklava motifleri ile tahribattan dolayı tam çözülmemekle beraber olasılıkla Yâ Rab yazısı yer almaktadır. Karın bölgesindeki geniş bordürün hemen altında yer alan dar bordürün içi harf ve sayılarla doldurulmuştur. İç kısımda göbeğin dıştan çevresinde yer alan genişçe bordürün içinde 4 adet palmet motifi mevcuttur. Palmetlerin içinde 4 kare alanına ayrılmış birer baklava dilimi motifi mevcuttur. Palmetlerin araları tahribattan dolayı tam çözülmemekle beraber olasılıkla Yâ Rabb yazısı ile Yâ Kâdî'ül-hâcât (Ey herkesin dileğini yerine getiren), Yâ Kâfiye'l-muhimmât (Ey önemli ve gerekli şeyler ve işlere yeten) yazısına yer verilmiştir. Öte yandan göbek üzeri sade tutulmuşken, yan yüzeyleri 3 adet basit bezeklerden oluşan kazımalı bordürle doldurulmuştur.

Eserin dış yüzüne bakıldığında karın kısmındaki süsleme hâkimdir. Geniş bir friz içinde Yâ Kâdiye'l-hâcât, Yâ Rebbe'l Mahbut, Yâ Allah, Yâ Kâfiye'l-muhimmât, Yâ Rafî'e'l-derecât (Ey dereceleri, mertebeleri yücelten) ibareleri, uçları stilize palmet motifleri ile sonlandırılmış dilimli kartuşlar içine yazdırılmıştır. Bunlardan bir kısmı aşırı oksitlenmelere bağlı olarak gerçekleşen tahribattan dolayı okunamamıştır. Bu kartuşların arasındaki alt ve üst palmetlerin içine Yâ Rabb yazısı işlenmiştir. Karın kısmındaki geniş frizin hemen altında ince dar bir bordürün içinde stilize edilmiş zencirek şeklinde bir motif yer almaktadır. Tasın dıştan dip kısmı ve göbek girintisinin yan yüzeyi ile iç yüzeyi sade bırakılmıştır.

<sup>2</sup> Palmet: Bir Sapın iki tarafında simetrik olarak sıralanmış uzunca yapraklardan oluşan üsluplaştırılmış bitkisel bezeme ögesi (Sözen-Tanyeli, 2014:236).

<sup>3</sup> Şemse: Bir daire ile ondan yayılan ışınal çizgilerden oluşan bezeme örgesi (Sözen-Tanyeli, 2014:289).



Fotoğraf 6a-b. Bronz Şifa Tası, Osmanlı (20 yy başı), Envanter no: 1386, Ağız Çapı: 16 cm, Dip Çapı: 8 cm, Yükseklik: 4,8 cm

Döküm yapım tekniğinde oluşturulmuş eser, yarım küre şeklinde, ortası göbekli ve altı kısa kaidelidir (Bkz. Foto. 6a-b; Çizim 7, 8). Dudaklı tasın dibinde bulunan göbek, yukarıya doğru konik çatılıdır. Kabın oturtmalık bölümü taban içe doğru basık formdadır.

Kabın dudak kısmında Ayete'l-kürsi suresi yazılmaktadır. Bu bölümün altında bulunan ağız kenarında peygambere salavat ve peygambere bağlı onun zamanında yaşayan Alahumme Salli Ala Muhammed Ali bin Hüseyin Muhammed bin Ali Cafer bin Muhammed Musa bin Cafer Ali Musa Muhammed bin Ali Hüseyin yazısıyla, 12 imamdan bazılarının isimleri okunabilmektedir. Eserdeki tahribattan dolayı bir kısım yazılar okunamamıştır. Dışa dönük bombeli olan iç karın kısmındaki geniş bordürde 16 adet kaş kemerli motif bulunmaktadır. Kemerler içerisinde 3 satır halinde yazılmış besmeleyle başlayan ihlas, felak ve nas surelerinin tamamı yazılmıştır. Karın kısmındaki geniş bordürün hemen altında, içine kazıma tekniğinde basit bezeklerin bulunduğu dar bir bordür daha vardır. Tasın dip kısmında göbek etrafını çevreleyen bordür, içerisinde tekrar şeklinde Yar Rab yazılı olduğu 4 adet stilize palmet motifleri ile boşluklarda Yâ Veli, Yâ Cabbar, Yâ Kâfi (her şeye yeten) şeklinde Allah'ın güzel isimlerinden bazıları okunabilmektedir. Göbeğin yan yüzeyleri kazıma tekniğinde basit süslemelerden meydana gelmiş 3 adet bordürle çevrelenmiştir.

Dış yüzün ağız kenarı bir silme ile hareketlendirilmiş tasın, dış kısmında 2 dar 1 geniş olmak üzere 3 bordür yer almaktadır. Ağız kısmındaki 1. bordür ile karının altında bulunan 3. bordür kazıma tekniğinde basit bezeklerden oluşmaktadır. Dış karın kısmında bulunan geniş bordür içinde ise 12 adet dairesel madalyon mevcuttur. Bu madalyonların içi üç satır halinde tekrar şeklinde besmele ile başlayan "nasrun minallâhi ve fethun karîbun" yazısı yer almaktadır. Madalyonlar arasında kalan alt ve üst kısımlarda Yâ Rabb, yazısı devam etmektedir. Bunun yanı sıra, tasın dıştan dip yüzeyi ve göbek girintisinin iç ve yan yüzeyleri sade bırakılmıştır.



Fotoğraf 7a-b. Bronz Şifa Tası, Osmanlı (20. yy başı), Env. no: 1573, Ağız Çapı: 14,8 cm, Dip Çapı: 7,8 cm, Yükseklik: 4,5 cm

Döküm tekniğindeki eser, yarım küre şeklinde, konik göbeklidir. Tasın dip kısmı kısa kaideli ve süslemesizdir (Bkz. Foto. 7a-b; Çizim 9, 10). Dudaklı taslar grubundandır.

Dudakta Ayete'l-kürsi suresinin tamamı yazılıdır. Ağız kenarında Allâhümme salli ala Muhammedin ve Ali ve Fatıma ve'l-Hasan ve'l-Hüseyin ve Ela bin Hüseyin ve Muhammed bin ve Ali ve'l-Ca'fer bin Muhammed ve Musa bin Ca'fer ve Ali bin Musa Muhammed bin Ali ve bin Muhammed ve Hüseyin bin Ali Muhammed Mehdi şeklinde bir yazı yer almaktadır. İç karın kısmındaki geniş frizde

simetrik bir şekilde yerleştirilmiş 8 adet dilimli kaş kemer mevcuttur. Kemerlerin içi 3 satır halinde besmeleyle başlayan İhlas, Felak ve Nas Sureleri ile Yasin suresinin 58. ayeti “Selamun kavlen min rabbi’r-rahim: Rahmeti kesintisiz Rabb'den söz selamdır” yazısı mevcuttur. Kemerlerle dönüşümlü bir şekilde friz içine yerleştirilmiş 8 adet damla motifi bulunmaktadır. Stilize damla motiflerini içlerinde Arapça sayılardan oluşan vefklere yer verilmiştir. Kaş kemerli motif ile damla motifinin arasında kalan bölümde uçları kıvrık küçük boyutlu yaprak motifi ile geometrik bir anlayışta basit şekilli kazımlar göze çarpmaktadır. Karın kısmındaki geniş frizin hemen altında kazıma tekniğinde “SSS”lerden oluşan bir friz daha dolaşmaktadır. Göbek etrafını çevreleyen frizin içinde 4 adet stilize edilmiş palmet motifi kazılmıştır. Palmet motifinin içinde Arapça sayılardan oluşan vefkler mevcuttur. Palmet motiflerinin arasında da Yâ Rafî’e’l- hâcet, Yâ Kâfiye’l-muhimmât şeklinde yazılarla doldurulmuştur. Öte yandan Göbek üzeri sade bırakılmıştır. Göbeğin yan yüzeylerini dolanan 3 bordürün içi basit bezeklerle doldurulmuştur.

Dış yüzün ağız kenarı sade bırakılmış tasın, dış karın kısmında geniş bir friz bulunmaktadır. Frizin içinde stilize edilmiş birbirleriyle örgülü bir dizi palmet motifi yer almaktadır. Palmet motifinin içinde besmeleyle başlayan İhlas ve Nas surelerinin tamamı yazılıdır. Palmet motiflerinin araları geometrik bir anlayışta kazıma tekniğinde basit bezeklerle doldurulmuştur. Tasın dıştan dip kısmı ve göbek girintisinin iç ve yan yüzeyleri sade bırakılmıştır.



Fotoğraf 8a-b. Bronz Şifa Tası, Osmanlı (19 yy sonu, 20 yy başı), Envanter no: 1688, Ağız Çapı: 15 cm, Dip Çapı: 7,6 cm, Yükseklik: 5 cm

Döküm tekniğindeki dudaklı eser, yarım küre şeklinde, ortası göbekli ve altı kısa kaidelidir (Bkz. Foto. 8a-b). Tasın dibinde bulunan göbek yukarıya doğru konik çatılıdır. Tasın dıştan dip kısmı taban içe doğru basık formdadır.

Dudakta Fatiha suresine yer verilmiştir. Kabın iç tarafının ağız kısmında tam olarak seçilemeyen harf ve sayılardan oluşan dar bir bordür mevcuttur. Hemen bu bordürün altında içten karın kısmında geniş bir bordür yer almaktadır. Geniş bordür içinde 16 adet dilimli kaş kemer mevcuttur. Kemerlerin içinde 4 satır halinde İhlas, Felak ve Nas surelerinin bir kısmı okunabilmiştir. Tekrar şeklinde yazılmış yazıların bir kısmı oksitlenmelere bağlı oluşan tahribattan dolayı okunamadı. Karın kısmındaki geniş bordürün altında, basit şekilde tasvir edilmiş bezeklerden oluşan dar bir bordür daha bulunmaktadır. Tastaki göbeğin etrafını çevreleyen bordürün içi Arapça harfler ile geometrik şekillerden oluşan tılsımlar bulunmaktadır. Göbek üzeri sade bırakılmıştır. Göbeğin yan yüzeylerinde ise basit kazımalardan meydana gelen 3 adet bordür mevcuttur.

Arka yüzün dudak bölümünde bir sıra halinde “// “ şeklinde bezeklenmiştir. Ağız kenarında dar bir bordür içinde basit şekilde tasvir edilmiş kazıma tekniğinde bezekler mevcuttur. Tasın dış karın kısmında geniş bir bordür yer almaktadır. Bordürün içinde bir dizi dilimli kaş kemer bulunmaktadır. Kaş kemerli motifin içinde üç satır halinde besmeleyle başlayan İhlas, Felak ve Nas sureleri ile peygambere salavat şeklinde Allâhümme sallî ‘alâ Muhammedin (ve) ‘alâ Alihi yazısı yer almaktadır. Karın kısmındaki geniş bordürün hemen altında dar bir bordür daha bulunmaktadır. Bu bordürün içi de ağız kenarındaki bordürde olduğu gibi basit şekilde işlenmiş bezekler yer almaktadır. Tasın dıştan dip kısmı ve göbek girintisinin iç ve yan yüzeyleri ise sade bırakılmıştır.





Fotoğraf 9a-b. Pirinç Şifa Taşı, Osmanlı (19. yy. sonu), Envanter no: 1916, Ağız Çapı: 11,4 cm, Dip Çapı: 5,8 cm, Yükseklik: 2,6 cm İç Göbek Çapı: 5,6 cm

Döküm tekniğindeki eser, yayvan yarım küre şeklinde, göbekli ve altı kısa kaidelidir (Bkz. Foto. 9a-b; Çizim 11). Dudaklı tasın ortasındaki göbek üzerine oturtulmuş tasla benzer forma sahip küçük bir tas içten vida ile tutturulmuştur. İçteki küçük tasın dudakları üzerinde simetrik bir şekilde yerleştirilmiş eşit büyüklükte delikler mevcuttur. Bu deliklere anahtar şeklinde plakalar takılmışken ikisi dışında, diğerleri eksiktir.

Dudakta “///” şeklinde kazıma tekniğinde işlenmiş bir friz dolaşmaktadır. İçten karın yüzeyinde Ayete’l-kürsi suresinin tamamı 3 satır halinde düz bir hatla yazılmıştır. Göbek kısmını çevreleyen tasın etrafında “///” şeklinde kazıma tekniğinde işlenmiş küçük bir friz daha bulunmaktadır. Bunların dışında kalan küçük tasın üzerinde herhangi bir süslemeye yer verilmemiştir.

Dışta ağız kısmı ile dış karın yüzeyi dahil kabın tamamı sade olarak bırakılmıştır. Üzerinde herhangi bir süslemeye yer verilmemiştir.



Fotoğraf 10a-b. Bronz Şifa Taşı, Osmanlı (19. yy. sonu), Envanter no: 1042, Ağız Çapı: 15 cm, Dip Çapı: 7 cm, Yükseklik: 4,5 cm İç Göbek Çapı: 6 cm

Döküm yapım tekniğindeki eser, yarım küre şeklindedir. Göbekli taslar grubuna giren eserin ortası bombeli ve altı kısa kaidelidir (Bkz. Foto. 10a-b). Kabın ortasındaki göbeği içine alan küçük bir tas içten vida ile tutturulmuştur. İçteki küçük tasın dudaklık bölümünün yüzeyinde, eşit büyüklük ve aralıkta delikler mevcuttur. Deliklere levhacıklar sarkıtılmışken tamamı eksik durumdadır. Dış kısmın dip bölümü ise taban içe doğru basık formdadır.

Dudakta başlayan Yasin suresi, üç satır halinde karın kısmında bulunan 4 adet soğan kubbe motifinin içerisinde devam etmektedir. Soğan kubbe motiflerin araları kazıma tekniğinde basit bezekler ile uçları kıvrık stilize edilmiş yaprak motifleri bulunmaktadır. İçteki küçük tasın delikli dudakları sade bırakılmışken, iç karın kısmında baklava ve yaprak motiflerini andıran basit bezekler mevcuttur. Kabın iç kısmı oldukça süslenmişken dış kısmı ise sade tutulmuştur.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Beş Konaklar Etnografya Müzesi'nde toplam 14 adet şifa taşı tespit edilmiştir. Gerek Müzedeki envanter kayıtları gerekse de yapılan analizlerde Osmanlı dönemine tarihlenen 14 adet tasta form,

malzeme ve süsleme kompozisyonları dikkate alınarak, bunlardan mümkün olduğunca birbirinden farklılık gösteren 10 adet eser çalışmaya dahil edilmiştir. Kayıtları tutulan envanter fişlerine göre 10 adet eserden 7 adedi satın alma (Bkz. Foto. 2,5,6,7,8,9,10), geriye kalan 3 adedi de hibe yoluyla müzeye kazandırılmıştır (Bkz. Foto 1,3,4).

Beş konaklar müzesinde ele alınan şifa tasların yapımında kullanılan metalde çeşitlilik olduğu görülmektedir. Çalışmada 6 adetle en fazla bronz alaşımın kullanıldığı görülürken (Bkz. Foto. 5,6,7,8,10), geriye kalan 4 eserden ikisinde bakır (Bkz. Foto 1,2), diğer ikisinde ise pirinç alaşımı kullanılmıştır (Bkz. Foto. 4,9). Form açısından taslar değerlendirildiğinde ana hatlarıyla göbekli ve göbeksiz olmak üzere iki gruba ayırmak mümkündür. Osmanlılar döneminde ilk başlarda göbeksiz olarak kullanılan şifa tasları, 16. yy'den sonra tasın iç dibinde göbek olarak tanımlanan bir bombe yapılmaya başlandı. "Göbekli form tipi Frig döneminde yaygın olarak bronz kaplarıyla benzeşmektedir" (Perk-Paksoy, 2011: s. 10). Göbekli olarak tasarlananlar, göbeğin dış tarafa oyuk /çukur olarak yansımından dolayı el ile tutulduğunda daha iyi kavranabilmektedir. Bu açıdan kullanıma daha elverişlidir. Bunun yanı sıra tastaki göbeğin kullanımı kolaylaştırma gibi işlevinden ziyade ikonografik bir sembol amacı güttüğü görüşü, toplumda daha baskın yer edindiği bilinmektedir.

Çalışmada yer alan eserler form açısından iki gruba ayrılmaktadır. Göbeksiz olanlar bu çalışmada en az paya sahip olan kısmı oluşturmaktadır (Bkz. Foto. 1-2). Geriye kalan 8 adet göbekli şifa tasını kendi arasında kabaca iki gruba ayrılır. Tasın iç orta kısmında sade göbek bulduranlar birinci grubu oluştururken (Bkz. Foto. 3,4,5,6,7,8), göbeğin üzerine tasla benzer forma sahip küçük bir tas bulduranlar da ikinci grubu oluşturmaktadır (Bkz. Foto. 9a-10a ). İkinci grupta yer alan küçük taslar, asıl tasın iç dip kısmındaki göbek üzerine madeni birleştirme yöntemlerinden vida ya da perçin usulü ile monte edilmiştir. "Bu küçük tasların kenarlarına, göbek kısmına ya da ağız kenarına besmele yazılı, çoğunlukla kırk adetten oluşan pullar sarkıtılırdı" (Perk-Paksoy, 2011, s. 11).

Değerlendirilen Şifa tasları bezeme açısından da bir renkliliğe sahiptir. Tasların iç ve dış yüzeyinde koruduğuna ve iyileştirdiğine inanılan çeşitli ayetler, dualar, Allah'ın güzel isimleri ile 12 imam isimleri gibi kutsallığına inanılan yazılar yer almaktadır. Bunun yanı sıra taslar, tılsımlı düzenlemeler, vefkler, sayılar ve sembollerle de bezenmiştir. Yazılar bazı taslarda bitkisel motiflerin içine istiflenmiştir. Stilize edilmiş damla, şemse ve palmet motifleri bu taslar üzerinde kazıma tekniğinde işlenmiştir (Bkz. Foto. 2,5,6,7). Öte yandan taslar üzerinde kimi mimari öğelerden de bazı motifler görülmektedir. Sivri ve dilimli kaş kemerli motifler kutsal yazıların istif edilmesinde kullanılan en sık motiflerden bir diğeridir (Bkz. Foto. 4,6,7,8). Bunun yanı sıra bir eserin göbek üstündeki düz dairesel alanda çark-ı felek motifi görülürken (Bkz. Foto. 3), bir eserin dıştan taban bölümünün iç kısmında mührü Süleyman motifi yer almaktadır (Bkz. Foto. 4). Kullanılan motifler açısından zenginlik gösteren tasların birinde de Yasin suresinin bir kısmının istiflenmesinde kullanılan 4 adet stilize edilmiş soğan kubbe motifi yer almaktadır (Bkz. Foto. 10). Sıkça kullanılan bir diğer motif de madalyonlardır (Bkz. Foto. 3,4,6). Bezeme açısından eserler genel olarak değerlendirildiğinde 10 adet eserden 8 tanesi hem içten hem de dıştan yazı ve diğer motiflerle süslenmişken, Foto. 9-10'da gösterilen eserlerin dış yüzü tamamen sade bırakılmıştır.

İslami dönem şifa taslarının en erken örneklerinin 12. yüzyıla ait Büyük Selçuklulardan kaldığından bahsedilmişti. Ele alınan taslarla paralellik gösteren şifa taslarını diğer müzelerin etnografik salonlarında da görmek mümkündür. Çalışmaya dâhil edilen hamam taşı formundaki 2 göbeksiz (Bkz. Foto. 1,2) eserle benzeşen iki adet örnek Haluk Perk koleksiyonu (Perk-Paksoy, 2011, 61) ile Ankara Etnografya Müzesi'nde bulunmaktadır (Akı, 2013, s. 250). Göbeksiz olarak tasarlanan küt dudaklı 3 örnek, yayvan karınlı form yapılarıyla birbirine benzeşirken süsleme programlarıyla birbirinden ayrılmaktadır.



Fotoğraf 11. Bakır Şifa Tası, Haluk Perk Koleksiyonu.



Fotoğraf 12. Bronz Şifa Tası, Ankara Etnografya Müzesi, Envanter no: 10078, (A. Akı'dan)

Ele alınan göbekli eserlerden foto. 4a-b'de gösterilen bir tasla form açısından benzerlik gösteren iki eser, Konya Etnografya Müzesi (Emiroğlu, 2010, s. 117) ile Ankara Etnografya müzesinde (Akı, 2013, 207) bulunmaktadır (Bkz. Foto. 11-12). Her 3 eserin de iç yüzeyi yayvan ve göbeklidir. Dip bölümünde bulunan göbeklerin 3 örnekte de kesik konik şeklinde oldukları görülmektedir. Form açısından paralellik gösteren eserler, süsleme düzenlemeleriyle birbirinden farklılık göstermektedir.



Fotoğraf 13. Pirinç Şifa Tası, Konya Etnografya Müzesi, Envanter no:5225, (İ.Emiroğlu'dan)



Fotoğraf 14. Bakır Şifa Tası, Ankara Etnografya Müzesi, Envanter no: 240, (A. Akı'dan)

Biçimsel olarak örtüşen eserler dışında, süsleme açısından da Anadolu'nun farklı bölgelerinde üretilen taslar birbirleriyle benzeşmektedir. Foto. 6 ve 15'te gösterilen eserle bezeme açısından benzerlik gösteren bir tas, Foto. 16 numarasıyla gösterilen Ankara Etnografya Müzesi'nde bulunmaktadır (Akı, 2013, 233). Her iki eser üzerinde, eserlerin iç karın yüzeyinde sıralı olarak aynı büyüklükte ve iç

kısımları kutsal yazılarla dolgulanmış dilimli kaş kemer motifleri art arda sıralanmıştır. Bunun yanı sıra, iki eserin de dış karın kısımlarında, içi kutsal yazılarla istiflenmiş madalyonlar mevcuttur.



*Fotoğraf 15. Çalışmaya Dâhil Edilen Tas. Envanter no:1386*



*Fotoğraf 16. Bronz Şifa Tası, Ankara Etnografya Müzesi, Envanter no:22882, (A. Akı'dan)*

Geleneksel el sanatları içerisinde hammaddesi metal olanlar grubunda bulunan şifa tasları, ortaya çıktığı dönemin el becerileri yetenekleri ile inanç anlayışını gösteren, üzerinde yer alan yazılar ve süslemeler ile birer sanat eserleridirler. Dolayısıyla Taslar ait oldukları dönemin din ve dine bakış açısını bir yandan gözler önüne sererken, bir yandan da sanat da gelinen noktayı belgelemektedir.

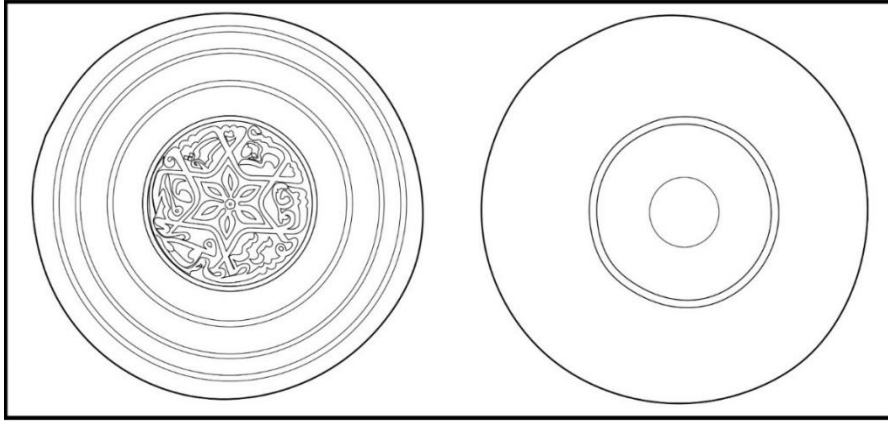
Konuyla ilgili yapılan araştırma ve incelemelerde ele alınan ve müzelerde bulunan şifa taslarının çoğu henüz tanıtılıp yayımlanmadığı anlaşılmıştır. Bu itibarla kültür öğelerimizi oluşturan bileşenlerden biri olan şifa tasları ile ilgili çalışmaların yaygınlaştırılması, Türk ve İslam sanatının tasvir edilmesi noktasında önemli bir etmen olacaktır. Sonuç ve tartışma kısmında da görüldüğü üzere Anadolu'nun pek çok yerinde üretilen şifa taslarının büyük oranda benzer üslup ve amaçlarla oluşturulduğu düşünülürse, Tarih boyunca Anadolu'da yaşayan halkların ortak değerlere sahip olduğu ve aynı kültürden beslendiği görülmektedir.

Anadolu Türk ve İslam dönemine ait kültürel kimliğin oluşmasında önemli bir veri olan şifa tasları, Sanat Tarihi alanında çok az yer kapladığı analizlerden anlaşılmıştır. Sanat Tarihi bilim dünyasında kendisine çok az yer bulan şifa taslarıyla ilgili çalışmaların artırılması, Anadolu Türk ve İslam dünyası için büyük önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu çalışma daha sonra yapılacak araştırmalar için ilham ve kaynak olacağına inanılmaktadır.

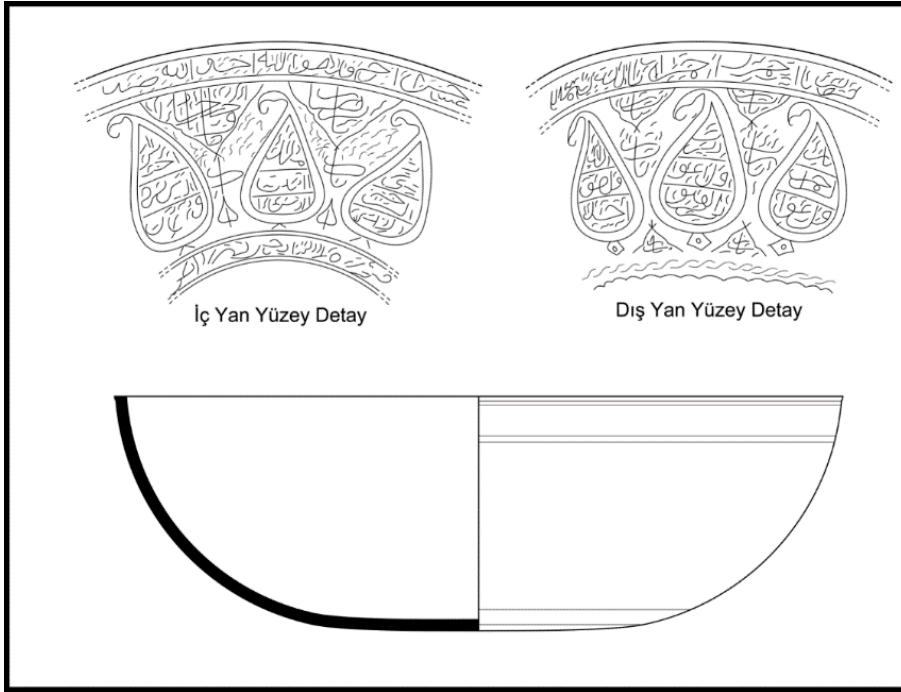
## Kaynaklar

- Akçadağ, G. (2016). Malatya şehir adı ve şehrin tarihi süreçleri. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, (9), 189. <https://dergipark.org.tr/download/issue-full-file/29978> internet adresinden, 10 Mayıs 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Akı, A. (2013). *Ankara Etnografya Müzesi'ndeki şifa tasları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bingöl, F. R. I. (1999). *Anadolu Medeniyetler Müzesi, antik takılar*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Develioğlu, F. (1998). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lügat*, Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Emiroğlu, İ. (2010). *Konya'da hamam kültürü ve kullanım eşyaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Ankara.
- Gedük, S. (2017). Suyun iyileştirici gücü, şifa kapları. *Kültür, Sanat, Şehir, Mevsimlik Tematik Dergi, Güz(2)*, 358-359. [https://zdergisi.istanbul/media/magazines/pdf/Z2-small\\_EoczDc5.pdf](https://zdergisi.istanbul/media/magazines/pdf/Z2-small_EoczDc5.pdf) internet adresinden, 20 Mayıs 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Portakal, R. (2000). Taşlar ve simgeleri. *P, Sanat Kültür Antika Dergisi*, (17), 133-135.
- Perk, H. ve Paksoy, İ. G. (2011). *Duanın sudaki gizemi şifa tasları Haluk Perk koleksiyonu*. İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi Yayınları.
- Tali, Ş. (2013). Kayseri Etnografya Müzesi'nde bulunan şifa tasları ve sanatı üzerine. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8(8)*, 2120-2122. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5176>
- Topçu, E. (2010). Şifa taslarının Türk tıp folklorundaki yeri, *Sağlık Düşüncesi ve Tıp Kültürü Dergisi*, Eylül, Ekim, Kasım, (16), 88-92.
- Masaracı, Y. (2007). İnanç dünyamızın gizemli objeleri. *İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (İSMEK) El Sanatları Dergisi*, (4), 156. [http://ismek.ist/files/ismekOrg/File/ekitap/el\\_sanatlari/dergi4.pdf](http://ismek.ist/files/ismekOrg/File/ekitap/el_sanatlari/dergi4.pdf) internet adresinden, 15 Haziran 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Sözen, M. ve Tanyeli U. (2014). *Sanat kavram ve terimleri sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.

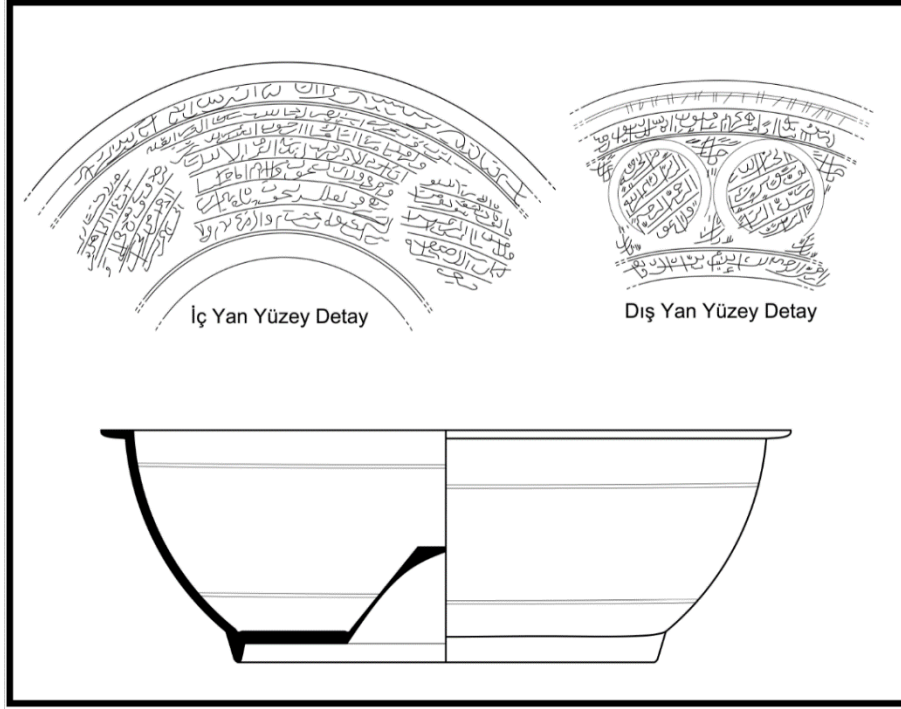
## Ekler



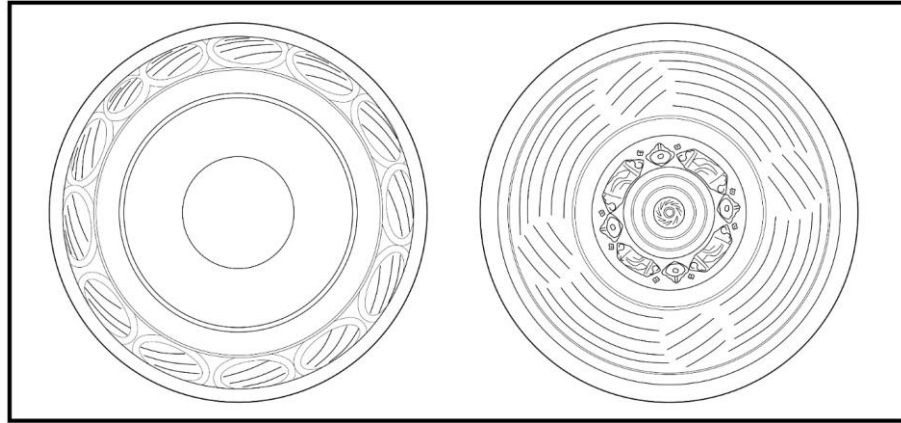
Çizim 1



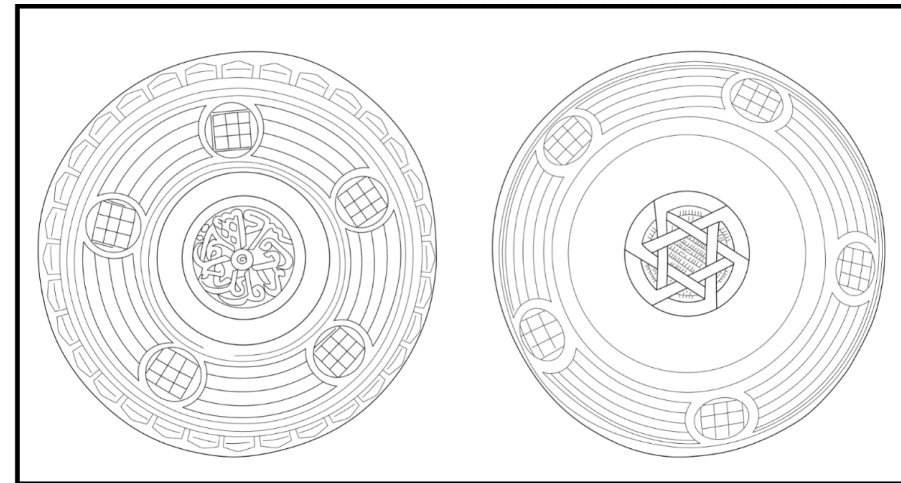
Çizim 2



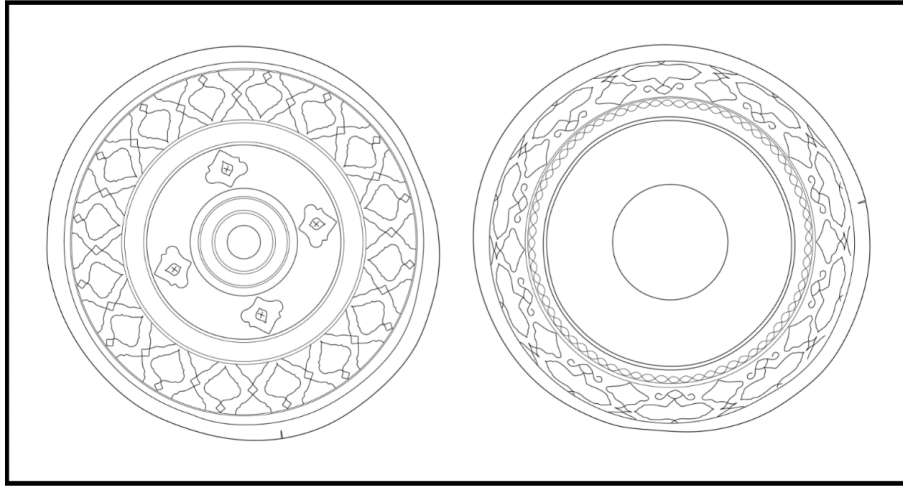
Çizim 3



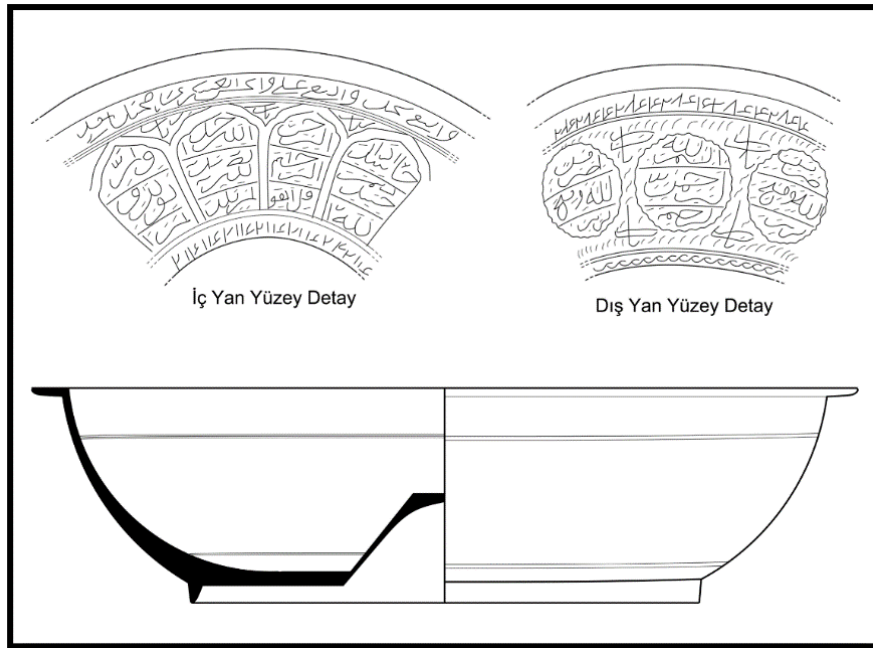
Çizim 4



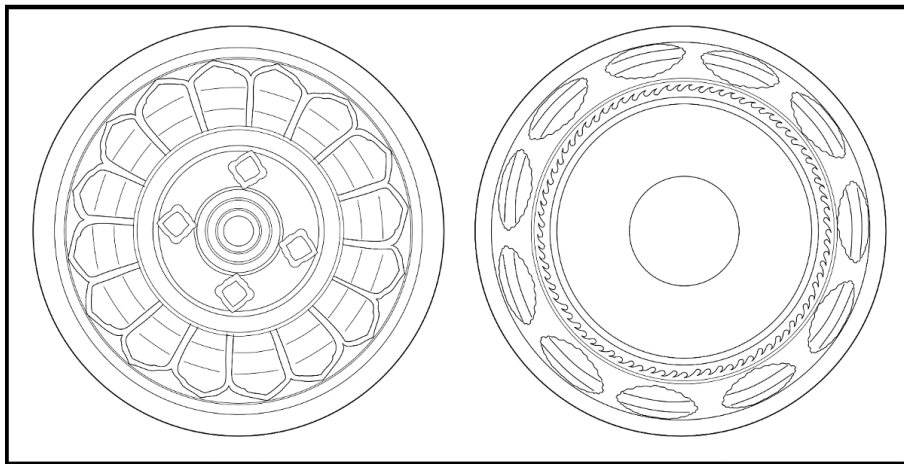
Çizim 5



Çizim 6

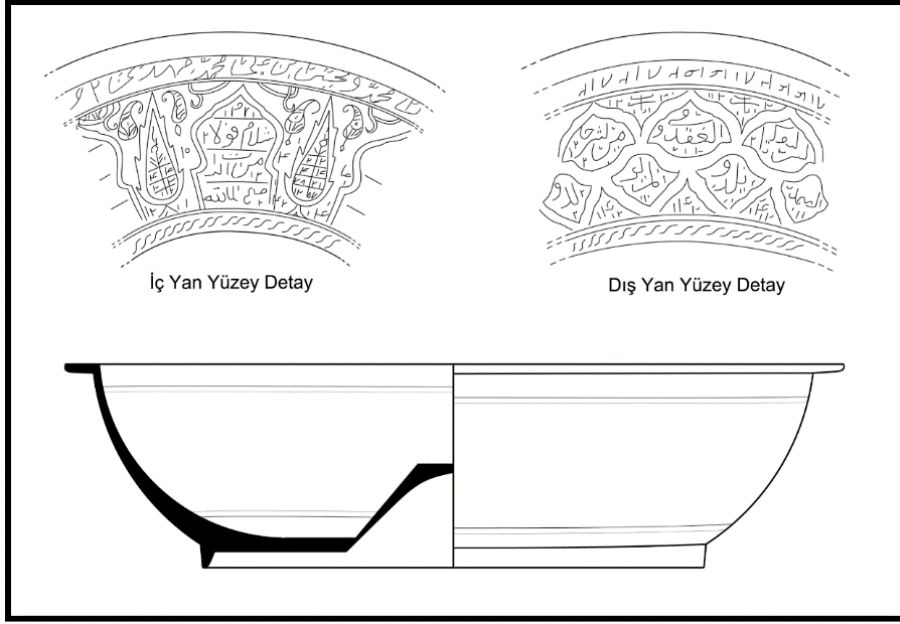


Çizim 7

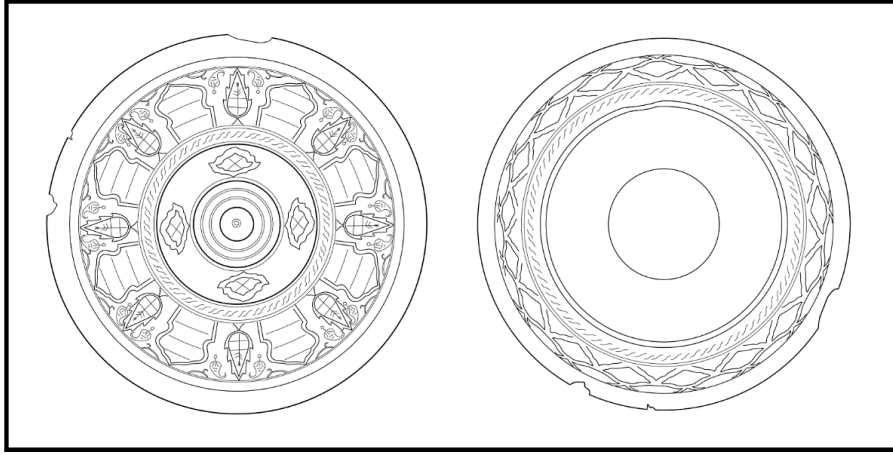


Çizim 8

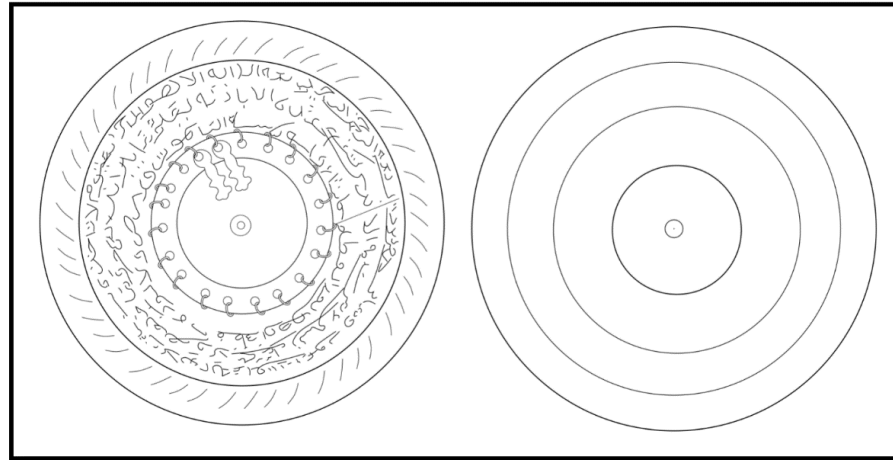




Çizim 9



Çizim 10



Çizim 11

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Malatya is a city which has been located in a geopolitical site considered important throughout the ages. It is located in the Yukarı Fırat basin of Eastern Anatolia Region of our country. The city, which has hosted many civilizations, is of the most important historical cities of Anatolia. The artifacts that were brought to light with the excavations carried out in some settlements dating back to prehistoric periods, and that were obtained through the citizens in some way are exhibited and preserved in museums located in the city. The healing bowls included in the study are kept in Beşkonaklar Ethnography Museum located in the city.

It is known that healing (şifa) has been practiced by people from past to present for the purposes of treating a disease and healing the patient. The term şifa (healing) grounded to Arabic has been used in the meanings such as treatment. Şifa, which means purifying spiritually and physically from pollution, evil and diseases, has been tried to be conveyed based on the beliefs of different societies that lived in every period of history and by various means and mostly with water which is the most basic necessity of human life. These bowls through which the healing is conveyed with water and made in various forms on which there are Arabic letters, verses of the Qur'an, prophetic hadiths, amulets, numbers, are called "healing bowl".

Healing bowls are important ethnographic artifacts that document the art and socio-cultural structure of the societies that lived in the past. Throughout history, people have been in quest of spiritual and physical health. One of them is the medical path, while the other is the religion which is observed in every society as a common symptom of all societies and the sacred books which subsist within this framework. In the present study, the healing bowls, as one of the tools used to recover from mental and physical illnesses, are discussed. In fact, in addition to reflecting the artistic features of the period to which it belongs, the healing bowls reveal the people's religion and religious views. In the present study, the socio-cultural and artistic understanding of the period was tried to be investigated by addressing 10 bowls at the Malatya Beşkonaklar Ethnography Museum.

### **Method**

In the selection of the bowls included in the study, it was seen that there is very limited research carried out in this field. Upon obtaining the necessary permissions from the relevant museum, all the bowls in the museum were reviewed. Among the healing bowl group of 14 pieces, 10 vessels, which were detected to be different from each other in terms of form, material and ornamental compositions, were evaluated. It was determined which construction and decoration techniques were used together with the material used in the construction in the first place, by examining the bowls on-site. After the sizes of the artifacts were measured, the analysis of the sacred scriptures on them has started to be done. Then, the artifacts were promoted by making their drawings. After the art features of the works were determined, comparisons were made with similar bowls produced in different regions of Anatolia and found in different museums. By drawing conclusions about the artifacts whose evaluation periods are completed, it is tried to emphasize the meaning and value of healing bowls for the present day with their adventures in the Turkish and Islamic world.

### **Results and Discussion**

Ten of the 14 healing bowls detected in Beş Konaklar Ethnography Museum were evaluated and introduced. According to the inventory records in the museum, 7 of the artifacts were purchased and the remaining 3 were contributed to the museum through donations. In the present study, the artifacts were tried to be introduced by addressing them from various perspectives. The bowls, which were discussed in terms of form, decoration, material and technique, were found to have rich variety in every aspect. In terms of form, the splay hemispherical artifacts are generally divided into two groups, as with and without a core. 8 of them are designed with a core and 2 of them are without a core. Healing bowls

have also variegation in terms of decoration. The inner and outer surfaces of the bowls are decorated with talismanic arrangements, numbers, symbols and plant-based and architectural elements along with sacred scriptures.

Most of the bowls addressed here and found in other museums do not have a date on them. Therefore, the issue of the dating of the artifacts is controversial. However, the decoration programs and other writings on the bowls have strengthened the possibility of belonging to the 19th-century Ottoman period.

### **Recommendations**

It is very important, for Anatolian Turkish and Islamic world, to increase the works on the healing bowls, which find very little place in the field of the Art History. Therefore, with the spread of such works, the picture of Turkish Islamic culture and art will become clearer.

## **Ters Yüz Sınıfa Yönelik Gerçekleştirilen Çalışmaların Eğilimleri: Bir Sistemik Alanyazın Taraması**

Özkan ÖZBAY

Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Sosyal Bilimler Bölümü, Ankara  
ozkanozbay@hacettepe.edu.tr  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7754-2594>

Rabia SARICA

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Kırşehir  
rabiasarica@ahievran.edu.tr  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8725-3646>

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.595036
Geliş Tarihi: 22.07.2019	Revize Tarihi: 24.10.2019
	Kabul Tarihi: 31.10.2019

### **Atf Bilgisi**

Özbay, Ö. ve Sarica, R. (2019). Ters yüz sınıfa yönelik gerçekleştirilen çalışmaların eğilimleri: Bir sistemik alanyazın taraması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 332-348.

### **ÖZ**

Ters yüz sınıf modeli, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin yerini değiştiren bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öğrenenler ders içeriğini sınıf dışı teknolojik uygulamalar aracılığıyla öğrenmekte, sınıf içinde ise daha fazla uygulama yapmaktadırlar. Son yıllarda bu yaklaşıma olan ilgi giderek artmaktadır. Bu çalışmada, ters yüz sınıf modeliyle ilgili yapılan çalışmaların çeşitli açılardan incelenerek ulaşılan sonuçların ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ters yüz sınıf modeline ilişkin Web of Science ve Google Akademik veri tabanları üzerinde belirlenen ölçütler doğrultusunda sistemik bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. 2014-2019 yılları arasını kapsayacak şekilde gerçekleştirilen alanyazın taraması sonucunda, erişilen ve araştırma kapsamına alınması uygun bulunan toplam 64 makale çalışma grubu, araştırma yöntemleri, ters yüz sınıf modelinin uygulanmasında kullanılan teknolojiler, çalışmaların gerçekleştirildiği konu alanları ve bu çalışmalarda ele alınan konular açısından betimsel içerik analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonucunda ters yüz sınıf çalışmalarının en çok lisans düzeyindeki öğrenenler ile yabancı dil eğitimi konu alanında gerçekleştirildiği görülmüştür. İncelenen çalışmalarda, nicel araştırma yöntemlerinin daha çok tercih edildiği belirlenmiştir. Ayrıca çalışmalarda akademik başarı, öğrenci katılımı, öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri ve motivasyon konularının sıklıkla incelendiği görülmüştür. Ortaya konulan bulguların ters yüz sınıf modelini temel alacak yeni çalışmalara çeşitli açılardan ışık tutacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ters yüz sınıf, dönüştürülmüş sınıf, ters yüz öğrenme.

## **The Trends of Studies Regarding Flipped Classroom: A Systematic Review of Literature**

### **ABSTRACT**

The flipped classroom model is a learning approach that shifts the location of in-class and out-of-class activities. In this approach, learners learn the content of the course through technological applications outside the classroom and make more activities in the classroom. In recent years there has been increasing interest in this approach. In this study, it is aimed to examine the studies on the flipped class model from various angles and to present the results reached. In this context, a systematic literature review was conducted in line with the criteria determined on the Web of Science and Google Scholar databases regarding the flipped class model. As a result of the literature review conducted between 2014-2019, a total of 64 article groups, which were found to be eligible for research, were analyzed by using descriptive content analysis in terms of the used research methods, technologies used in the application of the flipped class model, the subject areas of the studies and the topics covered in the studies. As a result of the analysis, it was seen that the flipped class studies were mostly conducted in the field of foreign language education with undergraduate level learners. In the studies examined, it has been determined that quantitative research methods are preferred more. In addition, academic success, student participation, student opinions, teacher opinions and motivation were frequently examined in the studies. It is thought that the findings will shed light on new studies based on the flipped class model.

**Keywords:** Flipped classroom, inverted class, flipped learning.

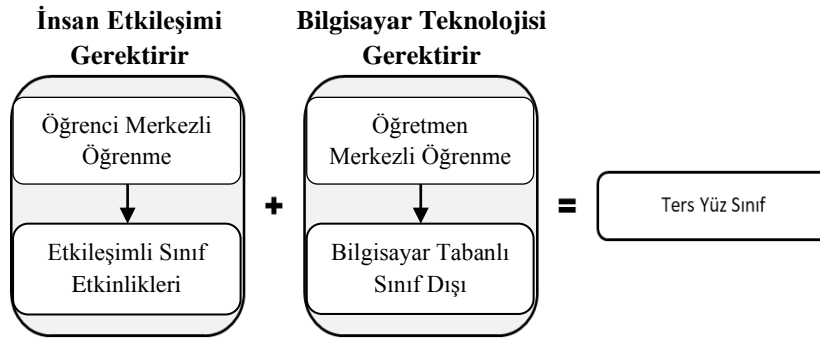
### **Giriş**

Geleneksel eğitim yaklaşımları, teknolojinin etkisiyle her geçen gün farklılaşan bireysel ihtiyaçları karşılamakta zorlanmaktadır. Bu durum istenilen eğitim çıktılarının sağlanabilmesi için

bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde öğrenen, öğretene, içerik ve yöntem açısından işe koşulmasını, öğrenme-öğretme yaklaşımlarının değişime uğramasını zorunlu kılmaktadır. Günümüzde öğrenilen bilgilerin gerçek hayata aktarılabilmesi için öğrenme deneyimlerine ihtiyaç duyulması yapılandırmacı öğrenme uygulamalarının eğitimde ön plana çıkmasını sağlamıştır (Temizyürek ve Ünlü, 2015; Yıldız, Sarsar ve Çobanoğlu, 2017). Bu bağlamda, geleneksel eğitimin tersine çevrilmiş hali olan ters yüz sınıf (flipped classroom) yaklaşımında, bireylerin aktif öğrenme deneyimlerine sınıf ortamında daha çok yer verilebilmektedir (Bishop ve Verleger, 2013; Roehl, Reddy ve Shannon, 2013; Tucker, 2012). Böylece ters yüz sınıf öğrenenlerin gerçek problem durumlarıyla baş başa kalmalarını, tartışmalarını ve çözüm üretmelerini sağlayarak öğrenenlerin bireysel yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Cole ve Kritzer, 2009).

Ters yüz sınıfın temellerinin derslerini daha etkili hale getirebilmek için Eric Mazur tarafından tasarlanan bir öğretim stratejisine dayandığı ifade edilmektedir (Correa, 2015). Mazur (1997), “akran eğitimi (peer instruction)” olarak adlandırdığı çalışmada öğrencilerin ev ödevlerini sınıf içinde tamamlamalarını, ders okumalarını ise evde yapmalarını istemiştir. Böylece öğrencilerin sınıf ortamında pasif olmaları yerine aktif sorgulama şansı elde etmelerini amaçlamıştır. Daha sonra yapılan başka bir çalışmada öğrencilerin ders okumaları yapmak yerine daha önceden kaydedilmiş ders içeriklerini izlemeleri istenmiştir. Bu ise “dönüştürülmüş sınıf (inverted classroom)” olarak adlandırılmıştır (Lage, Platt ve Treglia, 2000). Aynı yıl Baker ve Mentch (2000) tarafından yapılan çalışmada da geleneksel sınıfın ters yüz edilmesinin gerekçeleri ve olumlu yanlarına değinilmiş ve “ters yüz sınıf (flipped classroom)” olarak adlandırılmıştır.

2007 yılında Bergmann ve Sams, PowerPoint ders sunumlarını ekran yakalama yazılımı kullanarak sesli olarak kaydetmeye başlamışlardır. Böylece ders sunumlarını çevrimiçi ortamlarda yayınlamaya öğrencilerin sınıf ortamı dışında ders anlatımlarına erişmelerini sağlamışlardır (Bergmann ve Sams, 2012). Bergmann ve Sams (2012) ters yüz sınıfı, ders içeriğinin videolar aracılığıyla sınıf dışında sunulması ve sınıf içinde ise grup çalışmasıyla etkinliklerin yürütülmesi olarak ifade etmişlerdir. Bishop ve Verleger (2013) ise ters yüz sınıfı, sınıf içi etkileşimli grup etkinlikleri ve sınıf dışı bilgisayar tabanlı bireysel eğitim olmak üzere iki bölümden oluşan bir eğitim tekniği olarak tanımlamıştır. Bishop ve Verleger (2013) tarafından ifade edilen bu tanımın grafiksel gösterimi Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Ters Yüz Sınıf [Kaynak: Bishop, J. L. and Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In *ASEE National Conference Proceedings*, Atlanta, GA 30(9), pp. 1-18.]

Ters yüz sınıfın mantığını en basit şekilde “sınıfta yapılan işlerin evde, evde yapılan ödevin ise sınıfta yapılması olarak ifade eden Bergmann ve Sams (2012), ters yüz sınıfın bundan daha fazlası olduğunu bildirmekte ve sıradan bir ters yüz sınıfı kitaplarında anlatmaktadır. Ters yüz sınıftaki en önemli farklılığın öğretmen rolünde olduğunu belirten Bergmann ve Sams (2012), ters yüz sınıf ve geleneksel sınıf arasındaki farkı 90 dakikalık blok bir ders üzerinden Şekil 2’deki gibi belirtmektedir:



Şekil 2. Geleneksel ve Ters Yüz Sınıflarda Ders Zamanının Karşılaştırılması [Kaynak: Bergmann, J. and Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Oregon: International Society for Technology in Education (ISTE)].

Ters yüz sınıfta, öğrencilerin temel bilgileri sınıf dışında bireysel olarak öğrenmelerinin sınıf içinde öğretmenlere pratik yapma, uygulama temelli etkinlikler üzerinde çalışma ve öğretmen-öğrenci etkileşimi için daha çok zaman yarattığı ifade edilmektedir. Aynı zamanda bu yaklaşımla öğretmenlerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ve öğretmen, akran etkileşimlerini geliştiren daha verimli sınıf içi etkinlikler tasarlayabileceği belirtilmektedir (Chang ve Hwang, 2018). Lopes ve Saures'e (2018) göre ters yüz sınıf, öğrencilerin konu içeriği ile ilk karşılaşmalarının sınıfın dört duvarı dışına taşıyan yeni bir öğrenme ve öğretme paradigmasıdır ve bu modelde öğretmenin rolü; gidilecek yolu göstermek, öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmaları sürecinde onları motive etmek, süreçte liderlik etmelerine izin vermek, takip etmek, desteklemek ve sürekli, dikkatli bir şekilde onların öğrenme çıktılarını izlemek kısaca tüm bu süreçlerde onlara rehberlik etmek ve yol göstermek olarak ifade edilmektedir.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde “inverted classroom” (Bates ve Galloway, 2012; Gannod, Burge ve Helmick, 2008; Lage, Platt ve Treglia, 2000; Strayer, 2012), “flipped classroom” (Bergmann ve Sams, 2012; Bishop ve Verleger, 2013; Enfield, 2013; Hertz, 2012; Milman, 2012) olarak adlandırılan model yurt içi alanyazında ise “evde ders okulda ödev modeli” (Demiralay ve Karataş, 2014), “dönüştürülmüş sınıf” (Filiz, Orhan-Göksün ve Kurt, 2016; Gündüz ve Akkoyunlu, 2016; Yıldız, Sarsar ve Çobanoğlu, 2017), “ters yüz edilmiş sınıf” (Bolat, 2016; Serçemeli, 2016), “tersine çevrilmiş sınıf” (Sezer, 2015), “ters yüz sınıf” (Alsancak-Sırakaya ve Seferoğlu, 2017; Aydın ve Demirer, 2017; Kocabatmaz, 2016; Turan ve Göktaş, 2015) olarak adlandırılmaktadır. Ters yüz sınıf alanyazında farklı şekillerde tanımlanmış ve adlandırılmış olsa da sınıf içinde gerçekleştirilen ders anlatma işleminin sınıf dışına taşınması, sınıf dışı uygulama ve etkinliklerin ise sınıf içine taşınması hepsinin özünü oluşturmaktadır. Yurt içi alanyazındaki adlandırmalar dikkate alındığında “ters yüz sınıf” adlandırılması yoğun olarak çalışmalarda kullanıldığından bu çalışmada da “ters yüz sınıf” adlandırılması tercih edilmiştir. Ters yüz sınıfa ilişkin alanyazındaki adlandırmalar ve yer aldığı çalışmalar Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1

*Alanyazındaki Adlandırmalar ve Yer Aldığı Çalışmalar*

Alanyazındaki Adlandırmalar	Çalışmalar
Inverted classroom	Bates ve Galloway, 2012; Gannod, Burge ve Helmick, 2008; Lage, Platt ve Treglia, 2000; Strayer, 2012
Flipped classroom	Bishop ve Verleger, 2013; Bergmann ve Sams, 2012; Enfield, 2013; Hertz, 2012; Milman, 2012

Evde ders okulda ödev modeli	Demiralay ve Karataş, 2014
Dönüştürülmüş sınıf	Filiz, Orhan-Göksün ve Kurt, 2016; Gündüz ve Akkoyunlu, 2016; Yıldız, Sarsar ve Çobanoğlu, 2017
Ters yüz edilmiş sınıf	Bolat, 2016; Serçemeli, 2016
Tersine çevrilmiş sınıf	Sezer, 2015
Ters yüz sınıf	Alsancak-Sırakaya ve Seferoğlu, 2017; Aydın ve Demirel, 2017; Kocabatmaz, 2016; Turan ve Göktaş, 2015

---

Ters yüz sınıf, sınıf dışı çalışmalarla öğrencilerin ders içeriğini kavramalarını sağlayarak sınıf içinde daha fazla uygulama ve etkinliğin yapılmasına fırsat tanımaktadır (Durak, 2017). Ters yüz sınıf geleneksel sınıf uygulamalarına göre öğrenenlerin aktif öğrenme etkinliklerine daha fazla zaman ayırabilmelerini sağlamaktadır (Gannod, Burge ve Helmick, 2008; Roehl, Reddy ve Shannon, 2013; Tucker, 2012). Öğrenenlere kendi öğrenme sorumluluğunu yükleyerek bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimi sunmaktadır (Hertz, 2012; Stone, 2012). Millard (2012), ters yüz sınıfın; öğrenci katılımını artırma, işbirlikli çalışma becerilerini geliştirme, kişiselleştirilmiş rehberlik sunma, sınıf içi tartışmalara odaklanma ve bilgiyi standart bir şekilde sunmak için özgürlük sağlayabileceğini ifade etmektedir.

Ters yüz sınıfın öğrenenlerin kaygı düzeylerini azaltma (Marlowe, 2012), işbirlikli öğrenmeye teşvik etme (Strayer, 2012), aktif öğrenmeye katkı sağlama (Pierce ve Fox, 2012; Tucker, 2012; Zappe, Leicht, Messner, Litzinger ve Lee, 2009), öğrenmenin kalıcılığını artırma (Turan ve Göktaş, 2015), uygulama etkinlikleriyle öğrenmenin pekiştirilmesi (Kocabatmaz, 2016), problem çözme ve sorgulama becerilerinin geliştirilmesini sağlama (Kim, Kim, Khera ve Getman, 2014) gibi birçok olumlu yanı bulunmaktadır. Wilson (2013) tarafından yapılan çalışmada, lisans seviyesinde verilen istatistik dersinin öğrenciler ve öğretmenler tarafından zor bir ders olarak algılandığını ve bu dersin geleneksel yapısını “ters yüz” olarak değiştirerek uyguladığını ve böylece içeriğe yönelik temel bilgi edinme işinin büyük kısmının sınıf dışına taşındığını, etkileşimli aktiviteler için ders içinde zaman açıldığını ve bu şekilde öğrencilerde derse, öğreticiye yönelik olumlu tutum geliştiğini, öğrencilerin dersteki performanslarında da olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir.

Ters yüz sınıfın olumlu yanlarının yanı sıra bazı olumsuz yanları da bulunmaktadır. Öğrenenler için uygun materyallerin bulunması ya da geliştirilmesi uzun zaman alabildiği gibi (Milman, 2012) öğrenenler yüz yüze eğitimin sağladığı birtakım kazanımlardan da mahrum kalabilmektedirler (Enfield, 2013). Öte yandan öğrenenlerin aktif öğrenme deneyimlerinde beklenen performans sergileyebilmeleri için sınıf dışı öğrenme etkinliklerini tam anlamıyla yerine getirmeleri gereklidir. Sınıf dışı öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin kontrol edilmesi için birçok araç ve strateji mevcut olsa da tam anlamıyla öğrenenleri kontrol etmek mümkün değildir (Alsancak-Sırakaya ve Seferoğlu, 2017; Aydın ve Demirel, 2015; Bergmann ve Sams, 2012).

Kullanıcı dostu ve düşük maliyetli öğretim teknolojilerinin belirmesinden ötürü ters yüz sınıfın küresel olarak eğitimciler arasında çabucak ilgi gördüğünü belirten Hao (2016), yöneticiler ve öğretmenlerin bu trendi yakalamak için acele ettiğini ancak öncelikle öğrencilerin ters yüz sınıfı benimsemeye hazır olup olmadıklarını ve bu öğrenmenin faydalarını en üst seviyeye çıkarmak için öğrenenlerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaya hazır olup olmadıklarını belirlemenin önemine değinmektedir. Hatta en önemli hususun öğretmenlerin, kendi öğrencilerinin öğrenme gereksinimlerinin gerçekten farkında olup olmadıklarını ve öğrencilerin iyiliği için değişmeye istekli olup olmadıklarını belirlemeleri olduğunu belirten yazar böylece öğrenci merkezli ters yüz sınıf ruhunun bu öğretmenlerin sınıflarında yakalanabileceğini vurgulamaktadır.

Ters yüz sınıfın birçok olumlu yanının yapılan çalışmalar ile ortaya konulması ters yüz sınıfa olan ilginin artmasını sağlamıştır (Bergmann ve Sams, 2014; Davies, Dean ve Ball, 2013; Fulton, 2012; Turan ve Göktaş, 2015). Özellikle eğitim alanındaki gelişmeler ve bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının aktif öğrenme ile desteklenmesi konusundaki çalışmalar (Freeman, O'Connor, Parks, Cunningham, Hurley, Haak, Dirks ve Wenderoth, 2007; Gauci, Dantas, Williams ve Kemm, 2009) ters yüz sınıfa olan ilgiyi daha da arttırmış durumdadır (Roach, 2014). Ancak bu alanda yapılan çalışmaları ortaya koyabilecek ve genel eğilimin ne olduğunu betimleyecek çalışmaların sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir (Aydın ve Demirer, 2017; O'Flaherty ve Phillips, 2015; Yıldız, Sarsar ve Çobanoğlu, 2017). Bunlardan Aydın ve Demirer'in (2017) çalışmasında 2011-2015 yılları arasında yapılan makale ve tezler incelenirken Yıldız, Sarsar ve Çobanoğlu'nun (2017) araştırmalarında 2011-2016 yılları arasında yapılan 40 çalışma değerlendirilmiştir. Bu çalışmada ise 2014-2019 yılları arasında yayınlanan 64 makale incelenmiştir. Böylece ters yüz sınıf ile ilgili özellikle son yıllarda gerçekleştirilen çalışmaların güncel bir değerlendirmesini yapmak, konuyla ilgili eğilimleri belirlemek ve çalışılmayan boyutları görmek mümkün olacaktır.

Bu çalışmada ters yüz sınıf ile ilgili yapılan çalışmaların çeşitli açılardan incelenerek ulaşılan sonuçların ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda ters yüz sınıfa ilişkin makaleler çeşitli kategoriler altında incelenmiştir. Elde edilen verilerin ters yüz sınıfa yönelik eğilimin ve ters yüz sınıf hakkındaki çıktılarının ortaya konulması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

1. İncelenen çalışmalarda tercih edilen çalışma grupları hangileridir?
2. İncelenen çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?
3. İncelenen çalışmalarda ters yüz sınıfı uygulamak için kullanılan teknolojiler nelerdir?
4. İncelenen çalışmalar hangi konu alanlarında gerçekleştirilmiştir?
5. İncelenen çalışmalarda ele alınan konular nelerdir?

## Yöntem

Bu çalışmada, belirlenen ölçütler doğrultusunda sistematik alanyazın taraması yapılarak ulaşılan, ters yüz sınıfa ilişkin 64 adet makale incelenmiştir. Elde edilen verileri açıklamak ve gerekli olan ilişkilere ulaşmak amacıyla betimsel içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel içerik analiz yönteminde, belirli bir konu üzerinde yapılan araştırmalar ele alınarak bu araştırmaların eğilimleri ve sonuçları tanımlayıcı ve sistematik bir biçimde değerlendirilir (Göktaş, Hasançebi, Varisoglu, Akçay, Bayrak, Baran ve Sözbilir, 2012).

## Verilerin Toplanması

Araştırmanın amaçları doğrultusunda ulaşılmaması hedeflenen makaleler Google Akademik ve Web of Science veri tabanlarından 2014-2019 yılları arasında kapsayacak şekilde sistematik alanyazın taraması gerçekleştirilerek elde edilmiştir. Ulaşılmaması hedeflenen makaleler için sade ve anlaşılır bir ara yüze sahip olması ve çoğunlukla etki faktörü yüksek dergileri listelemesi sebebiyle Web of Science veri tabanı tercih edilmiştir. Ancak Web of Science veri tabanında Türkiye'de yapılan yeterli sayıda çalışma bulunmadığından Google Akademik üzerinden de ek bir tarama gerçekleştirilmiştir.

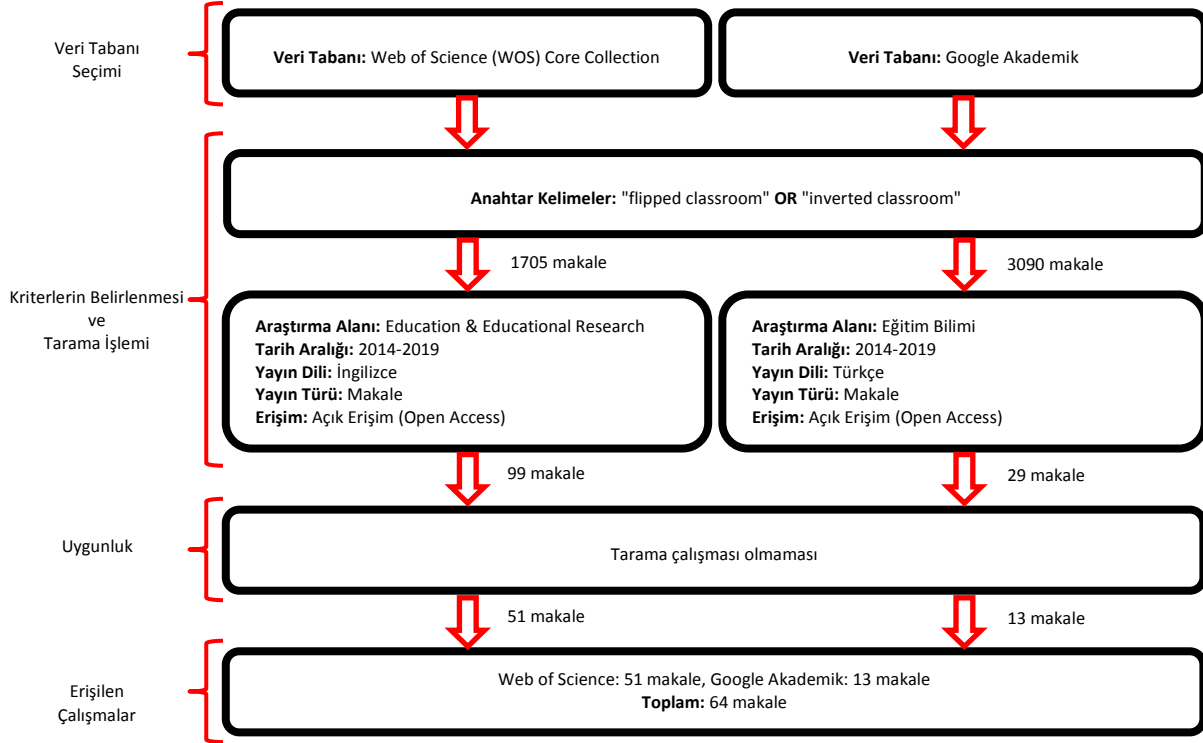
Ayrıca ters yüz sınıfa ilişkin ilginin artmaya başladığı yıllar göz önüne alınarak alanyazın taraması 2014-2019 yılları arasında sınırlandırılmıştır. Ulaşılan çalışmaların araştırmaya dâhil edilmesi bazı ölçütler kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bunlar:

1. "Flipped classroom" veya "inverted classroom" anahtar kelimelerini içeriyor olması,
2. Google Akademik ve Web of Science veri tabanında taranıyor olması,
3. Araştırma alanının eğitim veya eğitsel araştırmalar olması,
4. Tarih aralığının 2014-2019 yılları arasında olması,
5. Yayın dilinin İngilizce veya Türkçe olması,
6. Yayın türünün makale olması,
7. Açık erişime sahip olması,



## 8. Tarama çalışması olmamasıdır.

Sadece anahtar kelimeler (“flipped classroom” veya “inverted classroom”) kullanılarak gerçekleştirilen tarama işleminde ilk olarak Web of Science veri tabanında 1705 makaleye ve Google Akademik veri tabanında ise 3090 makaleye ulaşılmıştır. Daha sonra dâhil edilen diğer ölçütler çerçevesinde Web of Science veri tabanında 99 makaleye ve Google Akademik veri tabanında ise 29 makaleye ulaşılmıştır. Çalışmalar detaylı olarak incelendikten sonra araştırmancının amacına uygun ve tarama çalışması olmayan Web of Science veri tabanından 51 makale ve Google Akademik veri tabanından ise 13 makale olmak üzere toplam 64 makalenin çalışma için uygun olduğuna karar verilmiştir. Şekil 3’te araştırma için uygun makalelerin seçilmesi için takip edilen süreç ve ölçütler görülmektedir.



Şekil 3. Araştırma için Makale Seçim Süreci ve Ölçütleri

## Verilerin Analizi

Alanyazın taraması sonucunda erişilen ve araştırma kapsamına alınması uygun bulunan toplam 64 makale, araştırma problemlerine yanıt arama amacına uygun olarak belirlenen tarama ve seçim ölçütleri dikkate alınarak analiz edilmiştir. Her bir makale, araştırma problemleri çerçevesinde detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir. Bu bağlamda her bir makalenin çalışma grubunun özellikleri, araştırma yöntemi, ters yüz sınıfı uygulamak için kullanılan teknolojiler, gerçekleştirildiği konu alanı ve ele alınan konular ayrıntılı olarak incelenmiştir. Sonuçlara yönelik sıklık(f), yüzde (%) vb. değerler tablolar halinde sunulmuştur. Bu çalışma kapsamında incelenen makalelerin yayın yıllarına göre dağılımı Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2

## Araştırma Kapsamında İncelenen Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Veritabanı	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Toplam
Web of Science	2	2	11	23	7	6	51
Google Akademik	1	2	3	5	-	2	13
Toplam	3	4	14	28	7	8	64

Tablo 2’de görüldüğü üzere, yayın yılına göre 2014 yılına ait 3 makale, 2015 yılına ait 4 makale, 2016 yılına ait 14 makale, 2017 yılına ait 28 makale, 2018 yılına ait 7 makale ve 2019 yılına ait 8 makale olmak üzere toplam 64 makale bu çalışma kapsamında yer almaktadır.

## Bulgular

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen her bir alt probleme yönelik bulgular, bu bölümde ilgili alt başlık altında sunulmuştur. Bu bağlamda her bir alt problemle ilgili olarak elde edilen bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlar yer almaktadır.

### Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu çalışmanın ilk araştırma problemi “İncelenen çalışmalarda tercih edilen çalışma grupları hangileridir?” şeklinde belirlenmiştir. İncelenen çalışmalarda tercih edilen çalışma grupları; yüksek lisans öğrencileri, lisans öğrencileri, ön lisans öğrencileri, mesleki eğitim, lise öğrencileri, ortaokul öğrencileri ve ilkokul öğrencileri şeklinde gruplandırılmıştır. Bu çalışma gruplarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

#### *Tercih Edilen Çalışma Grupları*

Çalışma Grubu	Frekans	Yüzde
Lisans Öğrencileri	44	68,75
Ortaokul Öğrencileri	6	9,38
Yüksek Lisans Öğrencileri	5	7,81
Lise Öğrencileri	5	7,81
İlkokul Öğrencileri	2	3,13
Ön Lisans Öğrencileri	1	1,56
Mesleki Eğitim	1	1,56
Toplam	64	100

Tablo 3’te görüldüğü üzere, ters yüz sınıfın temel alındığı çalışmalarda en çok lisans öğrencilerinin çalışma grubu olarak seçildiği görülmektedir. Bunu sırasıyla ortaokul, yüksek lisans, lise, ilkokul, ön lisans ve mesleki eğitim öğrencileri izlemektedir.

### İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu çalışmanın ikinci araştırma problemi “İncelenen çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. İncelenen çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri; nicel, nitel ve karma şeklinde gruplandırılmıştır. Bu araştırma yöntemlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

#### *Kullanılan Araştırma Yöntemlerinin Dağılımı*

Araştırma Yöntemi	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Frekans	Yüzde
Nicel	2	-	10	12	4	3	31	48,44
Karma	-	1	3	10	3	2	19	29,69
Nitel	1	3	1	6	-	3	14	21,88
Toplam	3	4	14	28	7	8	64	100

Tablo 4’te görüldüğü üzere, ters yüz sınıfın temel alındığı çalışmalarda daha çok nicel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla karma ve nitel araştırma yöntemleri izlemektedir.

### Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu çalışmanın üçüncü araştırma problemi “İncelenen çalışmalarda ters yüz sınıf modelini uygulamak için kullanılan teknolojiler nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. İncelenen çalışmalarda ters yüz sınıfı uygulamak için kullanılan teknolojiler; içeriği hazırlama ve içeriği sunma temaları altında gruplandırılmıştır. Bu teknolojilere ilişkin frekans değerleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

#### *İçeriği Hazırlamak ve İçeriği Sunmak İçin Kullanılan Teknolojilerin Dağılımı*

Tema	Kullanılan Teknoloji	Frekans
İçeriği Hazırlama	Camtasia Studio	8
	PowerPoint	4
	Kahoot	2
	Edpuzzle	2
	iMovie	1
	EverCam	1
	Captivate	1
	Educreations	1
	Photodentro Video	1
	SimMAGIC Designer	1
İçeriği Sunma	Moodle	13
	Youtube	9
	Facebook	6
	Edmodo	3
	Blackboard	2
	Blog	1
	Youku	1
	DropBox	1
	ChemWiki	1
	Google Docs	1
	Khan Academy	1
	ILIAS E-Learning	1
	SimMAGIC Clibrary	1
	Wikispaces Classroom	1
	Learning Activities Management System (LAMS)	1
	CATME Smarter Teamwork	1
Toplam		66

Tablo 5’te görüldüğü üzere, ters yüz sınıfın temel alındığı çalışmalarda içeriği hazırlamak için en sık Camtasia Studio yazılımının, içeriği sunmak için ise en sık Moodle ortamının kullanıldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla; içeriği hazırlamak için PowerPoint, Kahoot, Edpuzzle, iMovie, EverCam, Captivate, Educreations, Photodentro Video, SimMAGIC Designer yazılımlarının tercih edildiği; içeriği sunmak için ise Youtube, Facebook, Edmodo, Blackboard, Blog, Youku, DropBox, ChemWiki, Google Docs, Khan Academy, ILIAS E-Learning, SimMAGIC Clibrary, Wikispaces

Classroom, Learning Activities Management System (LAMS), CATME Smarter Teamwork ortamlarının tercih edildiği görülmektedir.

#### **Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular**

Bu çalışmanın dördüncü araştırma problemi “İncelenen çalışmalar hangi konu alanlarında gerçekleştirilmiştir?” şeklinde belirlenmiştir. İncelenen çalışmalarda yer verilen konu alanlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

*Ters Yüz Sınıfı Temel Alarak Gerçekleştirilen Çalışmaların Konu Alanlarının Dağılımı*

Konu Alanı	Frekans	Yüzde
Yabancı Dil Eğitimi	12	18,75
Matematik	8	12,50
Tıp	7	10,94
Temel Bilgi Teknolojileri	6	9,38
Programlama Temelleri ve Algoritma	4	6,25
Kimya	3	4,69
Psikoloji	2	3,13
Araştırma Yöntemleri	2	3,13
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	1	1,56
İşletmede Bilgisayar Kullanımı	1	1,56
Sosyal Bilgiler	1	1,56
Makine Mühendisliğine Giriş	1	1,56
Diğer	1	1,56
Hemşirelik	1	1,56
Eczacılık	1	1,56
Fizik	1	1,56
Biyomedikal	1	1,56
Biyoloji	1	1,56
Tarih	1	1,56
Proje Geliştirme ve Yönetimi	1	1,56
Sayısal Devreler	1	1,56
Mobil Uygulama Geliştirme	1	1,56
Uzaktan Eğitimin Temelleri	1	1,56
Bilgisayar Destekli Grafik Tasarımı	1	1,56
Müzik	1	1,56
Bilimin Doğası ve Tarihi	1	1,56
Öğretim İlke ve Yöntemleri	1	1,56
Sınıf Yönetimi	1	1,56
Toplam	64	100

Tablo 6’da görüldüğü üzere, ters yüz sınıfı temel alan çalışmaların en çok Yabancı Dil Eğitimi konu alanında gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunu sırasıyla Matematik, Tıp, Temel Bilgi Teknolojileri, Programlama Temelleri ve Algoritma, Kimya, Psikoloji, Araştırma Yöntemleri, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, İşletmede Bilgisayar Kullanımı, Sosyal Bilgiler, Makine Mühendisliğine Giriş, Hemşirelik, Eczacılık, Fizik, Biyomedikal, Biyoloji, Tarih, Proje Geliştirme ve Yönetimi, Sayısal Devreler, Mobil Uygulama Geliştirme, Uzaktan Eğitimin Temelleri, Bilgisayar Destekli Grafik Tasarımı, Müzik, Bilimin Doğası ve Tarihi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Sınıf Yönetimi konu alanları izlemektedir.

#### **Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular**

Bu çalışmanın beşinci ve son araştırma problemi “İncelenen çalışmalarda ele alınan konular nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Ters yüz sınıfı temel alarak gerçekleştirilen çalışmalarda incelenen değişkenlere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

*Ters Yüz Sınıfı Temel Alarak Gerçekleştirilen Çalışmalarda Ele Alınan Konular*

Değişkenler	Frekans	Yüzde
Akademik başarı	27	42,19
Öğrenci katılımı	7	10,94
Öğrenci görüşleri	7	10,94
Öğretmen görüşleri	4	6,25
Motivasyon	4	6,25
Öz-yeterlilik algısı	4	6,25
Tutum	4	6,25
Öğrenci memnuniyeti	3	4,69
Yazma Becerisi	2	3,13
Öğrenmede esneklik düzeyi	1	1,56
Problem çözme becerisi	1	1,56
Toplam	64	100

Tablo 7’de görüldüğü üzere, ters yüz sınıfı temel alarak gerçekleştirilen çalışmalarda en çok akademik başarının incelendiği görülmektedir. Bunu sırasıyla; öğrenci katılımı, öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri, motivasyon, öz-yeterlilik algısı, tutum, öğrenci memnuniyeti, yazma becerisi, öğrenmede esneklik düzeyi, problem çözme becerisi konularının ele alındığı görülmektedir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu çalışmada ters yüz sınıfa yönelik çalışmaların artmaya başladığı yıl göz önüne alınarak (Yarbro, Arfstrom, McKnight ve McKnight, 2014) 2014-2019 yılları arasında yayımlanmış 64 adet makale betimsel içerik analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Gerçekleştirilen sistematik alanyazın sonucunda tercih edilen çalışma grupları, kullanılan araştırma yöntemleri, ters yüz sınıfı uygulamak için kullanılan teknolojiler, gerçekleştirildiği konu alanları ve ele alınan konulara ilişkin bulgular ortaya konulmuştur. Ters yüz sınıf öğrenme sorumluluğunu öğrenene vererek aktif katılım ve öğrenen merkezli bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Ters yüz sınıfta, kullanılan teknolojiler sayesinde ders sınıf dışına da taşınarak öğrenen için daha esnek ve zengin bir öğrenme ortamı yaratılmaktadır.

İncelenen çalışmalarda ağırlıklı olarak lisans seviyesindeki öğrencilerin çalışma grubu olarak seçildiği görülmektedir. Bu durum üniversitelerde teknoloji kullanımı için gerekli alt yapının diğer eğitim kurumlarına göre daha yeterli olmasıyla açıklanabilir (Gögebakan Yıldız, Kıyıcı ve Altıntaş, 2016; Lucke, Dunn ve Christie, 2017; McNally, Chipperfield, Dorsett, Del Fabbro, Frommolt, Goetz, Lewohl, Molineux, Pearson, Reddan, Roiko ve Rung, 2017). Çünkü ters yüz sınıfta ders içeriğinin sağlanması için eğitim teknolojilerinden yararlanılmaktadır ve kullanılan bu teknolojiler ters yüz sınıfın merkezinde yer almaktadır (Strayer, 2007). Benzer şekilde Aydın ve Demirel (2017) tarafından yapılan çalışmada da ters yüz sınıfın kullanıldığı çalışmalarda sıklıkla lisans öğrencilerinin, öğretmenlerin ve lise öğrencilerinin çalışma grubu olarak seçildiği belirtilmektedir. Yine Sakar ve Uluçınar-Sağır (2017), eğitimde ters yüz sınıf uygulamalarının en çok üniversite düzeyinde işe koşulduğunu belirtmektedir.

Ters yüz sınıfa ilişkin en çok nicel yöntemlerin tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca ters yüz sınıfın etkililiğine dair daha detaylı sonuç alma gereğiyle nicel verilerin nitel verilerle desteklenerek kullanıldığı karma yöntemlerin de ön plana çıktığı görülmektedir. Ters yüz sınıf uygulamalarının incelendiği bir diğer çalışmada ise 2011-2016 yılları arasına ait yurt içi ve yurt dışından 40 çalışma incelenmiş ve bu çalışmalarda sırasıyla en çok nitel, karma ve nicel yöntemlerin tercih edildiği bildirilmektedir (Yıldız, Sarsar ve Ateş-Çobanoğlu, 2017).

Ters yüz sınıfı uygulamak için kullanılan teknolojiler içerik hazırlama ve içerik sunma olmak üzere 2 tema altında incelenmiştir. Bunun sonucunda içerik hazırlamak için en çok Camtasia Studio

yazılımının, içeriği sunmak için Moodle ortamının tercih edildiği görülmüştür. Camtasia Studio yazılımı, etkileşimli eğitsel videolar hazırlamaya olanak tanınmasının yanı sıra farklı ortamlar üzerinde paylaşım olanağının bulunması yönüyle uygulayıcılar tarafından tercih edilmiş olabilir. İçerik sunma sürecinde Moodle ortamı ise ücretsiz, açık kaynak kodlu ve uyarlanabilir olması gibi özellikleri nedeniyle uygulayıcılar tarafından tercih edilmiş olabilir. Karaca (2016), ters yüz öğrenmede farklı platformların kullanılabilirliğini, bunlardan Edpuzzle, Educanon platformlarının yaygın olarak tercih edildiğini ve ayrıca eğitimcilerin videoları kendilerinin hazırlayabilecekleri gibi Youtube, Vimeo, Khan Academy, Learn zillion, National Geographic, TED Ed gibi platformlardaki videolara da yönelebileceklerini ifade etmektedir.

İncelenen çalışmaların konu alanlarına bakıldığında ters yüz sınıfın en çok yabancı dil eğitiminde ve daha sonra matematik, tıp ve temel bilgi teknolojileri alanlarında gerçekleştirildiği göze çarpmaktadır. Bu konu alanlarının ortak noktası, uygulamaya dayalı etkinlikler gerektirmesidir. Aktif öğrenme ortamları haline gelen ters yüz sınıflarda, sınıf içi aktiviteler uygulamaya dayalı etkinliklerle yürütülmektedir (Sams ve Bergmann, 2011). Son yıllarda ters yüz sınıf ile ilgili uygulamaların Tıp alanında da yaygınlaştığını vurgulanmaktadır (Kara, 2016). Eğitimde ters yüz sınıf uygulamalarının incelendiği bir diğer çalışmada, uygulamaların sıklıkla bilişim teknolojileri, sağlık bilimleri, fen bilimleri, matematik gibi derslerde yapıldığına dikkat çekilmektedir (Sakar ve Uluçınar-Sağır, 2017). Bu bağlamda, ters yüz sınıfın popülerliğinin arttıkça uygulandığı ders veya konu alanlarının da çeşitleneceği söylenebilir.

Ters yüz sınıf esas alınarak gerçekleştirilen çalışmalarda ele alınan konuların sıklık sırasına göre akademik başarı, öğrenci katılımı, öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri, motivasyon, öz-yeterlilik algısı, tutum, öğrenci memnuniyeti, öğrenmede esneklik düzeyi, problem çözme becerisi, yazma becerisi olduğu bu çalışma kapsamında ortaya konulan bulgular arasındadır. Konuyla ilgili yapılan bir araştırmada sırasıyla akademik başarı, katılım, öğrenci ve öğretmen görüşleri, motivasyon gibi konuların ters yüz sınıfı kullanan çalışmalarda sıklıkla çalışılan konular olduğu ifade edilmektedir (Aydın ve Demirer, 2017). Eğitimde ters yüz sınıfa yönelik yapılan bir diğer çalışmada, en çok başarı, ilgi, kavram/tanım, tutum, motivasyon, üst biliş, memnuniyet gibi konuların çalışıldığı ifade edilmektedir (Sakar ve Uluçınar- Sağır, 2017).

Sonuç olarak ters yüz sınıfa ilişkin çalışmalar teknolojinin gelişmesine bağlı olarak gün geçtikçe artış göstermektedir. Yapılan çalışmalardaki eğilimleri ortaya koymak adına gerçekleştirilmiş bu araştırma kapsamında incelenen çalışmaların çalışma grubu, kullanılan araştırma yöntemi, ters yüz sınıfı uygulamak için kullanılan teknolojiler, konu alanları ve ele alınan konulara dair bulgular yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulguların, ters yüz sınıf çerçevesinde gelecekte gerçekleştirilecek olan araştırmalara yön vereceği düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmalar, Web of Science ve Google Akademik veri tabanları ile sınırlı tutulmuştur. Yapılacak yeni çalışmalarda farklı veri tabanları da dâhil edilerek daha fazla çalışmaya ulaşmak farklı bakış açıları yakalamak adına etkili olacaktır. Bu araştırmada bulgular, araştırma soruları çerçevesinde belirlenen başlıklar altında ayrı ayrı sunulmuştur. Gelecek çalışmalarda bulgular karşılaştırmalı olarak matrisler şeklinde sunulabilir. Böylece bulgular daha bütüncül olarak yorumlanabilir ve ters yüz sınıfa ilişkin farklı bakış açıları geliştirilebilir. Ayrıca incelenen çalışmalarda içeriğin sunulmasında öğrenen çeşitliliğine hitap edecek şekilde çevrimiçi araçların kullanılmadığı dikkat çekmektedir. Dolayısıyla, gerçekleştirilecek yeni çalışmalarda öğrenen için daha esnek ve zengin öğrenme çevresi yaratmaya katkı sağlayacak çevrimiçi araçlar kullanılabilir.

## Kaynaklar

- Alsancak Sırakaya, D. ve Seferoğlu, S. S. (2017). Ters yüz sınıf modelinde bireysel özelliklerin rolüyle ilgili bir değerlendirme. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu, ve A. İşman, (Ed). *Eğitim teknolojileri okumaları 2017*, (s. 725-754). Ankara: TOJET. [[http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Kitap\\_ETO2017\\_Bolum38\\_725-754\\_TersyuzSiniflar.pdf](http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Kitap_ETO2017_Bolum38_725-754_TersyuzSiniflar.pdf) adresinden 12.07.2019 tarihinde erişilmiştir.]
- Aydın, B. ve Demirer, V. (2016). Flipping the drawbacks of flipped classroom: Effective tools and recommendations. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 6(1), 33-40.
- Aydın, B. ve Demirer, V. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: İçerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 57-82.
- Baker, J. W. and Mentch, M. W. (2000). *IMOWA curriculum materials*. <http://www.imowa.org/curricula/flip/> adresinden 15 Haziran 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Bates, S. and Galloway, R. (2012). The inverted classroom in a large enrolment introductory physics course: A case study. Paper presented at HEA STEM: Annual Learning and Teaching Conference, 17-18 Apr 2013, University of Birmingham, United Kingdom.
- Bergmann, J. and Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. Oregon: International Society for Technology in Education (ISTE).
- Bergmann, J. and Sams, A. (2014). Flipped learning: Maximizing face time. *T+ D*, 68(2), 28-31. <https://www.td.org/magazines/td-magazine/flipped-learning-maximizing-face-time> adresinden 30 Mayıs 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Bishop, J. L. and Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA, 30(9),1-18.
- Bolat, Y. (2016). Ters yüz edilmiş sınıflar ve eğitim bilişim ağı (EBA). *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3373-3388.
- Chang, S. C and Hwang, G. J. (2018). Impacts of an augmented reality-based flipped learning guiding approach on students' scientific project performance and perceptions. *Computers & Education*, 125, 226-239.
- Cole, J. E. and Kritzer, J. B. (2009). Strategies for success: Teaching an online course. *Rural Special Education Quarterly*, 28(4), 36-40.
- Correa, M. (2015). Flipping the foreign language classroom and critical pedagogies: A (new) old trend. *Higher Education for the Future*, 2(2), 114-125.
- Davies, R. S., Dean, D. L. and Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563-580.
- Demiralay, R. ve Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 333-340.
- Durak, H. Y. (2017). Ortaokul öğrencileri için ters yüz öğrenme hazırbulunuşluk ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1056-1068.

- Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *TechTrends*, 57(6), 14-27.
- Filiz, O., Orhan-Göksün, D. ve Kurt, A. A. (2016). Yükseköğretimde dönüştürülmüş sınıflar: Özel öğretim yöntemleri dersi örneği. A. İşman, H. F. Odabaşı, B. ve Akkoyunlu (Ed). *Eğitim teknolojileri okumaları 2016*, (s. 615-631). Ankara: TOJET. [[http://www.tojet.net/e-book/eto\\_2016.pdf](http://www.tojet.net/e-book/eto_2016.pdf) adresinden 12.07.2019 tarihinde erişilmiştir.]
- Freeman, S., O'Connor, E., Parks, J. W., Cunningham, M., Hurley, D., Haak, D., Dirks, C. and Wenderoth, M. P. (2007). Prescribed active learning increases performance in introductory biology. *CBE-Life Sciences Education*, 6(2), 132-139.
- Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), 12-17.
- Gauci, S. A., Dantas, A. M., Williams, D. A. and Kemm, R. E. (2009). Promoting student-centered active learning in lectures with a personal response system. *Advances in Physiology Education*, 33(1), 60-71.
- Gannod, G. C., Burge, J. E. and Helmick, M. T. (2008). Using the inverted classroom to teach software engineering. In Proceedings of the 30th international conference on Software engineering (p. 777-786). ACM.
- Göğebakan Yıldız, D., Kırıyıcı, G. ve Altıntaş, G. (2016). Ters-yüz edilmiş sınıf modelinin öğretmen adaylarının erişimleri ve görüşleri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 186-200.
- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varisoglu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. ve Sözbilir, M. (2012). Trends in educational research in Turkey: A content analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 455-460.
- Gündüz, A. Y. ve Akkoyunlu, B. (2016). Dönüştürülmüş sınıftan dönüştürülmüş öğrenmeye. A. İşman, H. F. Odabaşı, B. ve Akkoyunlu (Ed). *Eğitim teknolojileri okumaları 2016*, (15. Bölüm, ss. 237-253). Ankara: TOJET. [[http://www.tojet.net/e-book/eto\\_2016.pdf](http://www.tojet.net/e-book/eto_2016.pdf) adresinden 12.07.2019 tarihinde erişilmiştir.]
- Hao, Y. (2016). Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms. *Computers in Human Behavior*, 59, 82-92.
- Hertz, M. B. (2012). *The flipped classroom: Pro and con*. 10.07.2019 tarihinde <https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-pro-and-con-mary-beth-hertz> adresinden erişilmiştir.
- Johnson, R. B. and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Karaca, C. (2016). Öğretim teknolojilerinde güncel bir yaklaşım: Ters yüz öğrenme. Demirel, Ö. ve Dinçer, S. (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* içinde (s. 1172-1182). Ankara: Pegem Akademi.
- Kara, C. O. (2016). Ters yüz sınıf. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 45, 12-26.
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O. ve Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, 37-50.



- Kocabatmaz, H. (2016). Ters yüz sınıf modeline ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(4), 14-24.
- Lage, M. J., Platt, G. J. and Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Lopes, A. P. and Soares, F. (2018). Perception and performance in a flipped financial mathematics classroom. *The International Journal of Management Education*, 16, 105-113.
- Lucke, T., Dunn, P. K. and Christie, M. (2017). Activating learning in engineering education using ICT and the concept of 'Flipping the classroom'. *European Journal of Engineering Education*, 42(1), 45-57.
- Marlowe, C. A. (2012). *The effect of the flipped classroom on student achievement and stress*. Master Thesis, Montana State University, Bozeman, Montana.
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction: A user's manual*. New Jersey: Prentice Hall.
- McNally, B., Chipperfield, J., Dorsett, P., Del Fabbro, L., Frommolt, V., Goetz, S., Lewohl, J., Molineux, M., Pearson, A., Reddan, G., Roiko, A. and Rung, A. (2017). Flipped classroom experiences: Student preferences and flip strategy in a higher education context. *Higher Education*, 73(2), 281-298.
- Millard, E. (2012). 5 Reasons flipped classrooms work: Turning lectures into homework to boost student engagement and increase technologyfueled creativity. *University Business*, 15(11), 26-29. <https://www.universitybusiness.com/article/5-reasons-flipped-classrooms-work> adresinden 31 Mayıs 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Milman, N. B. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used? *Distance Learning*, 9(3), 85.
- O'Flaherty, J. ve Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95.
- Pierce, R. and Fox, J. (2012). Vodcasts and active-learning exercises in a "flipped classroom" model of a renal pharmacotherapy module. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(10), 196.
- Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *International Review of Economics Education*, 17, 74-84.
- Roehl, A., Reddy, S. L. and Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 105(2), 44.
- Sakar, D. ve Uluçınar-Sağır, Ş. (2017). Eğitimde ters-yüz çevrilmiş sınıf uygulamaları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1904-1916.
- Sams. A. ve Bergman, J. (2011). Flipping the classroom. *Educational Horizons*, 90(1), 5-7.
- Serçemeli, M. (2016). Muhasebe eğitiminde yeni bir yaklaşım önerisi: Ters yüz edilmiş sınıflar. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 69, 115-126.

- Sezer, B. (2015). Gerçekleştirilen teknoloji destekli tersine çevrilmiş sınıf uygulamasının yansımaları. 3. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu. Eylül, 2015, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Stone, B. B. (2012). Flip your classroom to increase active learning and student engagement. In Proceedings from 28th Annual Conference on Distance Teaching & Learning, Madison, Wisconsin, U.S.
- Strayer, J. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system*. Doctoral dissertation, The Ohio State University, USA.
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning environments research*, 15(2), 171-193.
- Temizyürek, F. ve Ünlü, N. A. (2015). Dil öğretiminde teknolojinin materyal olarak kullanımına bir örnek: “Flipped Classroom”. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 64-72.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83.
- Turan, Z. ve Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 156-164.
- Wilson, S. G. (2013). The flipped class: A method to address the challenges of an undergraduate statistics course. *Teaching of Psychology*, 40(3), 193-199.
- Yarbro, J., Arfstrom, K. M., McKnight, K. and McKnight, P. (2014). *Extension of a review of flipped learning*. <http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/Extension-of-FLipped-Learning-Lit-Review-June-2014.pdf> adresinden 06 Haziran 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldız, Ş. N., Sarsar, F. ve Ateş-Çobanoğlu, A. (2017). Dönüştürülmüş sınıf uygulamalarının alanyazına dayalı incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 76-86.
- Zappe, S., Leicht, R., Messner, J., Litzinger, T. and Lee, H. (2009). “Flipping” the classroom to explore active learning in a large undergraduate course. Proceedings of the 2009 American Society for Engineering Education Annual Conference and Exhibition, New Orleans, LA, USA.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Traditional education approaches have difficulty in meeting the individual needs that are differentiated by the influence of technology. This situation requires that information and communication technologies should be employed in terms of learning, teaching, content and methods in order to provide the desired educational outcomes and change the approaches of learning and teaching. Today, the need for learning experiences in which information can be transferred to real life has enabled constructivist learning practices to come to the forefront in education (Temizyürek and Ünlü, 2015; Yıldız, Sarsar and Çobanoğlu, 2017). In this context, flipped classroom, which is the reversed form of traditional education, can be used more actively in the classroom environment (Bishop and Verleger, 2013; Roehl, Reddy and Shannon, 2013; Tucker, 2012). In this way, flipped class helps learners to develop their individual abilities by allowing them to deal with real problem situations, discuss and produce solutions (Cole and Kritzer, 2009). Bergmann and Sams (2012) stated that the flipped classroom was the presentation of the course content out of the classroom through videos and the conduct of the activities in the classroom by group work. It is defined by Bishop and Verleger (2013) as an educational technique consisting of two parts: interactive group activities in the classroom and computer based individual training outside the classroom.

### **Method**

In this study, 64 articles related to the flipped classroom were accessed by scanning the systematic literature in accordance with the determined criteria. Descriptive content analysis method was used to explain the data obtained and to reach the necessary relationships. In the descriptive content analysis method, the researches conducted on a specific subject are examined and the tendencies and results of these researches are evaluated in a descriptive and systematic way (Göktaş vd., 2012).

### **Findings**

The first research problem of this study is the preferred study groups in the researches examined. In the studies based on the flipped classroom, it is seen that mostly undergraduate students are selected as the study group. This is followed by secondary school, graduate, high school, primary school, associate degree and vocational education students. The second research problem of this study is the used research methods in the studies examined. In the studies based on the flipped class, it is seen that quantitative research method is mostly used. This is followed by mixed and qualitative research methods.

The third research problem of this study is the technologies used to apply the flipped class model in the studies examined. In the studies based on the flipped class, it is seen that Camtasia Studio software is used most frequently for preparing the content and Moodle environment is most frequently used for presenting the content. This is followed by PowerPoint, Kahoot, Edpuzzle, iMovie, EverCam, Captivate, Educreations, Photodentro Video, SimMAGIC Designer to prepare the content and Youtube, Facebook, Edmodo, Blackboard, Blog, Youku, DropBox, ChemWiki, Google Docs, Khan Academy, ILIAS E-Learning, SimMAGIC Clibrary, Wikispaces Classroom, Learning Activities Management System (LAMS), CATME Smarter Teamwork environments to present the content. The fourth research problem of this study is the subject areas where the studies are carried out. It is seen that the studies based on the flipped classroom are mostly conducted in the subject area of foreign language education. This is followed by subject areas like Mathematics, Medicine, Basic Information Technologies, Programming Fundamentals and Algorithms, Chemistry, Psychology, Research Methods, Research Methods, Information Technologies and Software, Computer Use in Business, Social Studies, Introduction to Mechanical Engineering.

The fifth and final research problem of this study is the topics covered in the studies examined. In the studies conducted on the basis of the flipped classroom, it is seen that academic achievement is mostly examined. This was followed by student participation, student opinions, teacher opinions, motivation, self-efficacy perception, attitude, student satisfaction, writing skills, flexibility in learning, problem solving skills.

### **Conclusion, Discussion and Recommendations**

As a result, studies related to the flipped classroom are increasing day by day with the development of technology. In order to reveal the trends in the studies, the study group of the researches examined, the research methods used, the technologies used to apply the flipped class, the subject areas and the findings related to the subjects were interpreted. It is thought that these findings will lead to future research within the framework of the flipped classroom. The studies examined within the scope of this research are limited to the Web of Science and Google Scholar databases. In the new studies to be carried out, reaching more studies by including different databases will be effective for capturing different perspectives. It is also noteworthy that in the studies examined, online tools are not used to address the learner diversity in the presentation of the content. Therefore, online tools can be used in new studies to contribute to creating a more flexible and rich learning environment for the learner.

## Stratejik Yönetim ve İnovasyon İlişkisi: KOBİ'ler Üzerine Bir Araştırma

Fatih Ferhat ÇETİNKAYA  
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, İ.İ.B.F., İşletme Bölümü, Kırşehir  
ffcetinkaya@ahievran.edu.tr  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2263-0479>

Orhun GÜLBAHAR  
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, İ.İ.B.F., İşletme Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırşehir  
hamdi.orhun@yahoo.com.tr  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3246-8305>

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.598079
Geliş tarihi: 29.07.2019	Revize Tarihi: 06.11.2019
	Kabul Tarihi: 13.11.2019

### Atf Bilgisi

Çetinkaya, F. F. ve Gülbahar, O. (2019). Stratejik yönetim ve inovasyon ilişkisi: KOBİ'ler üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 349-367.

### Öz

Bu çalışmanın amacı, küçük ve orta büyüklükteki işletmelerde stratejik yönetim ve inovasyon arasındaki sinerjiyi yani birbirleri ile olan etkileşimi incelemektir. Nicel bir araştırma deseninde planlanan çalışmada Ankara çevresinde faaliyet gösteren 35 farklı sektördeki 300 KOBİ yöneticisiyle yüz yüze anket tekniğinden yararlanılarak veriler toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 23.0 ve Lisrel programlarına aktarılmış ve çözümleyici analizlere tabi tutulmuştur ve bu şekilde analizler değerlendirilmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçlar, yapılan literatür çalışmasıyla desteklenerek KOBİ'lerde stratejik yönetim ve inovasyon arasındaki sinerji ortaya konulmuştur. Analizler sonucunda işletme yöneticilerinin stratejik yönetim algılarıyla inovasyon süreçlerine yönelik algılarının arasında anlamlı bir doğru orantı tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda KOBİ'lerde stratejik yönetim ve inovasyon süreçleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve bir takım öneriler sunulmuştur. Elde edilen veriler işletme sahipleri ile paylaşılmış ve problemlerinin çözümü konusunda katkı sağlanmaya çalışılmıştır. İşletmelerin pratikte uygulamaları ile teorik gerçekler arasında ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Ulaşılan sonuçların ve sunulan önerilerin bu doğrultuda yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Stratejik yönetim, inovasyon, küçük ve orta büyüklükteki işletmeler.

## Relation of Strategic Management and Innovation: A Research on Small and Medium Sized Enterprises

### ABSTRACT

Purpose of this research is analysing the snery between strategic management and innovation in small and medium sized enterprises. In this quantitative study, data have collected from 300 small and medium sized enterprises which are working at 35 different industry around Ankara with the help of one-on-one survey method. Collected data have transferred into SPSS 23.0 and Lisrel programmes, so they have been subjected to analysing examinations. The snery between strategic management and innovation in small and medium sized enterprises has revealed by the results which are supported by a literatüre research. The results have denoted the direct proportion of strategic management and innovative thinking process in business managers' perceptions. Inconsequence of results, a significant relation has discovered between strategic management and innovation process, some suggestions are indicated about study. It is tried to establish a relationship between the practical applications of enterprises and theoretical realities In the light of results and suggestions, we hope this study will be helpful for oncoming researches.

**Keywords:** Strategic management, innovasion, small and medium sized enterprises.

### Giriş

Günümüz dünyasında küreselleşmeyle birlikte rekabetin önemi her geçen gün artmaktadır. İşletmeler ayakta kalabilmek için sürekli kendini yenilemek ve değişen koşullara ayak uydurmak zorundadırlar. Bu yenilik ve değişimleri sağlamak için işletmelerin stratejik yönetim kararları büyük önem arz etmektedir. Stratejik kararlar işletmenin geleceğini şekillendiren önemli kararlar olmakla birlikte birçok alanda alınan kararlardır. Bunlardan bir tanesi de inovasyondur. İnovasyon ve stratejik yönetim kavramları tamamen farklı kavramlar olmalarına rağmen aralarında güçlü bir ilişki vardır, çünkü inovasyon yoluyla başarılı bir değer yaratılması, işletmelerin hedefleriyle, hedefleri için belirledikleri stratejilerle, yapmış oldukları dış çevre analizleriyle, yönetim yapılarıyla, yatırımlara ayırdıkları kaynaklarla ve belirledikleri stratejiler için uyguladıkları aksiyonlarla doğrudan bağlantılıdır.

Stratejik yönetim ve inovasyon kavramları özellikle küçük ve orta büyüklükteki işletmeler için daha fazla önem kazanmaktadır, çünkü küçük ve orta büyüklükteki işletmelerin sayısı dünyada ve ülkemizde her geçen gün artmakta ve ülkemizdeki girişimlerin %99,8'ini küçük ve orta büyüklükteki işletmeler oluşturmaktadır. Küçük ve orta büyüklükteki işletmeler Gayri Safi Millî Hasılaya (GSMH), istihdama, katma değer yaratmaya olan katkıları nedeniyle ülkemiz ekonomisi için hayati önem taşımaktadırlar. Günümüzün değişen dünyasında rekabetçi piyasalarda işletmelerin varlığını sürdürebilmesi ve büyüebilmesi için stratejik yönetim bilincine sahip olmaları ve inovasyon süreçlerini başarıyla uygulayabilmeleri gerekmektedir. Bu kavramlar dünya ve ülkemiz ekonomisi açısından büyük bir öneme sahip olan KOBİ'ler için de bir zorunluluk haline gelmiştir. Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmelerde (KOBİ) stratejik yönetim ve inovasyon arasındaki sinerjinin araştırıldığı çalışma sayısı çok fazla olmadığından, çalışma ayrıca önem arz etmektedir. Çalışmada öncelikle stratejik yönetim ve inovasyon kavramları üzerinde durulmuş daha sonra çalışma doğrultusunda toplanan verilerin analiz sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçları doğrultusunda bir takım önerilerde bulunulmuştur. Çalışmanın bu alanda yapılacak çalışmalara ve KOBİ'lere ışık tutacağı düşünülmektedir.

## Stratejik Yönetim

Yazarlar ve dilbilimciler strateji kelimesinin kökeniyle ilgili çeşitli görüşlere sahiptirler. Kimi yazarlara göre kelime eski Yunanca'daki "stragos" (ordu) ve "ago" (yönetmek) kelimelerinin birleşmesiyle türemişken kimi yazarlara göre ise strateji kelimesi Latince'deki "stratum" (yol, çizgi, nehir yatağı) kelimesinden türemiştir (Satı ve Işık, 2011). Sanayi devrimini izleyen yıllarda yönetim kavramı bilimsel bir konu haline gelmiştir. İlk başlarda sadece işletme içi üretim süreçlerinin verimliliğine odaklanan ve insan faktörünü göz ardı eden yönetim disiplini zamanla üretimde insan faktörü kavramını bünyesine dâhil etmiştir. Ancak bu faktörler organizasyonların iç süreçleriyle ilgilenmekte olup zamanla organizasyonların artması ve dolayısıyla rekabetin de kendini göstermesiyle yönetim disiplini aynı zamanda organizasyon dışı faktörlerle de ilgilenmek durumunda kalmıştır. Organizasyon içi faaliyetlerin ve organizasyonun dış çevre koşullarının birlikte değerlendirilmesi ihtiyacı stratejik yönetim kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Günümüzde stratejik yönetim kavramı için çeşitli tanımlamalar yapılmıştır, buna karşın net bir tanım yapmak oldukça zordur ancak özetlemek gerekirse stratejik yönetim kavramının tanımı için; Giderek artan rekabet ortamında organizasyonların üst düzey yöneticilerinin organizasyonu uzun vadede amaçlarına ulaştırmak için iç ve dış çevreyi analiz etmesi, bu doğrultuda bir takım çapraz fonksiyonel planlar geliştirmesi, geliştirdikleri planları değerlendirmesi, seçmesi, uygulaması ve ardından uygulanan planları denetlemesidir. Bu planların uygulanabilmesi için organizasyon içinde her türlü tedbirleri almak üst düzey yöneticilerin faaliyet alanına girmektedir (Peker ve Boyraz, 2017; Persaud, Woodhouse ve Scriven, 2016; Turengül, 2007).

Organizasyonlarda stratejik yönetim ve bu doğrultuda kararlar almak her ne kadar üst düzey yönetimin görev, sorumluluk ve faaliyet alanına girse de bu doğrultuda alınan kararların uygulanması ve denetimi için örgütün alt kademelerine de belirli sorumluluklar düşmektedir. Alınan kararların uygulanabilirliğini öğrenmek için gerekli bilgileri sağlamak, kararların tatbiki ve alınan kararların tatbiki sonucunda oluşan koşulları geri bildirmek alt kademelerin görev ve sorumluluğu kapsamındadır (Türk ve Kara, 2017).

Stratejik yönetimde dış çevre faktörü göz önünde bulundurularak analiz, strateji formüle etme, formüle edilen stratejilerin uygulanması ve nihayetinde uygulanan stratejilerin değerlendirilmesi süreçleri uygulanmaktadır. Bütün bu faaliyetler organizasyonların uzun dönemli faaliyetlerini önemli ölçüde etkilemektedir. (Akdemir, 2010).

Günümüz dünyasında organizasyonların sayısının artması ve küreselleşmeyle birlikte rekabet hızlı bir şekilde artmıştır. İşletmeler giderek önlerini görmekte zorlanmakta, her geçen gün rekabetin şiddeti artmakta ve boyutu çeşitlenmektedir. Bu koşullar altında işletmeler geleceğine ilişkin öngörülerde bulunmak ve bir takım hedefler belirlemek zorundadırlar. Geleceğe dair bu öngörülerin rasyonelliği ve bu öngörüler doğrultusunda gereken tedbirlerin alınması stratejik yönetim ile mümkün olabilmektedir (Çavuş, 2005; Eşki, 2009).

## **Stratejik Yönetim Süreci**

Stratejik yönetimin organizasyonlarda uygulanması bir takım süreçleri zorunlu kılmaktadır. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde çok sayıda araştırmacı tarafından çeşitli tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlar her araştırmacının kendi bakış açısını yansıtmakta ve tek bir tanım yapmak mümkün olmamaktadır. Ayrıca kuruluşlar stratejik yönetimle ilgili faaliyetleri geliştirmek ve yönetmek için farklı prosedürler uygulamaktadırlar. Bununla birlikte detaylardaki çeşitli farklılıklara rağmen, stratejik yönetim süreçlerinin ana hatlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu ana unsurlar, stratejilerin planlanması ve geliştirilmesi, planlanan ve geliştirilen stratejilerin uygulanması ve gelişmelerin kontrol edilmesi süreçlerini kapsamaktadır (Esmaili, 2015,).

### ***Stratejilerin Planlanması ve Geliştirilmesi***

Stratejilerin planlanması ve geliştirilmesi, bir kuruluşa gelecekteki belirli bir zaman diliminde nereye gideceğine dair talimatlar veren bir yol haritasıdır denilebilir. Stratejik plan mevcut durumdan yola çıkılarak oluşturulmalı, basit, açık, esnek ve yazılı olmalıdır. Organizasyonun bütün unsurlarını planlanan hedefler doğrultusunda birleştirmelidir. Stratejik planlama ve strateji geliştirme belirli aşamalardan oluşmaktadır. İlk aşama stratejik dizayndır. Bu aşamada kuruluşun misyonunu ve vizyonunu belirlemek gerekmektedir. Bir kurum için net bir vizyon ve misyon sahibi olmak çok önemlidir, çünkü organizasyonun nereye gittiğinden vizyon ve misyon vasıtasıyla emin olunabilir. Vizyon ve misyon belirlendikten sonra ikinci aşama gerekli analizlerin yapılması aşamasıdır. Analizler vasıtasıyla işletmenin içinde bulunduğu iç ve dış koşullar tespit edilebilmektedir. En sık kullanılan analiz yöntemleri işletme analizi, dış çevre analizi, swot analizi, portföy analizleri, delphi tekniği, q-sort analizi, nominal grup tekniği ve beş kuvvet modelidir. Gerekli analizler yapıldıktan sonra stratejilerin belirlenmesi ve seçimi aşamasına gelinmektedir. Stratejilerin belirlenmesi ve seçimi üst düzey yönetici kadrosunun yetki alanında ve sorumluluğundadır (Athapaththu, 2016; Baykal, 2018; Kılıcı, 2013).

### ***Planlanan Stratejilerin Uygulanması***

Planlanan stratejilerin uygulanması süreci stratejik planlama ve geliştirmenin bir sonraki aşamasıdır. Şirket yöneticilerini, organizasyonun departmanlarını ve çalışanlarını iç ve dış çevreyle uyumlu olmaya teşvik eden ve organizasyonun doğru gelişim yolunu gösteren kapsamlı bir yönetim eylemleri koleksiyonundan oluşmaktadır. Bu yönetim eylemleri, kaynakları kurum genelinde vizyon, misyon ve strateji ile uyumlu bir şekilde organize eder. Stratejik plan doğrultusunda gereken adımları bilerek organizasyonu hazırlar. Bunları gerçekleştirmek için grup etkinliklerini oluşturma, koordine etme, yönetme ve kontrol etme faaliyetlerini yürütür. Bütün bunları yaparken en kalifiye personelin bulunması, kullanılması, bu personelin fiziksel ve entelektüel bilgilerinin şirket hedefleriyle birleştirmek gereklidir (Athapaththu, 2016; Esmaili, 2015).

### ***Uygulanan Stratejilerin Sonuçlarının ve Gelişmelerinin Kontrol Edilmesi***

Stratejik yönetim sürecinin son aşaması uygulanan stratejilerin kontrol evresidir. Bu aşamada uygulanan stratejilerin verimliliği ve sonuçları değerlendirilmektedir. Tepe yönetimin yürüttüğü bu süreç çeşitli değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesiyle başlamaktadır. Daha sonra toplanan bilgilerden yola çıkarak yürütülen faaliyetlerin neler olduğu, uygulanan stratejide nasıl bir performans gösterildiği, stratejilerden sapma olup olmadığı, stratejilerin geçerliliğinin devam edip etmediği, planların geçerliliğini engelleyen faktörlerin olup olmadığı araştırılır. Bu aşamadaki amaç vizyon, misyon ve seçilip uygulanan stratejilerle elde edilen sonuçların uyumlu olup olmadığını araştırmaktır. Stratejiyle elde edilen sonuçlar arasında bir farklılık söz konusuysa alternatif stratejiler geliştirilerek plana dâhil edilmektedir (Karsavuran, 2013; Van Veen-Dirks ve Wijn, 2002).

## **İnovasyon**

İnovasyon kelimesi Latince bir kelime olan “innovatus” kelimesinden gelmektedir. Türkçede tam bir karşılığı olmayan bu kelime yeni tekniklerin kullanılması anlamında tanımlanabilir. Formel ve

beşeri bilimlerin pek çok alanında kullanılan bu kavram kullanıldığı alanlara göre çeşitli tanımlamalara sahiptir, fakat bu tanımlamalara bir bütün olarak bakıldığında ortaya çıkan ortak kavram yeniliktir. İnovasyon yenilik gerektirmesine karşılık her yeniliği inovasyon olarak tanımlamak doğru değildir. Yapılan yeniliklerin inovasyon tanımına girmesi için getirdiği özgünlüğün yanında ekonomik ve sosyal anlamda bir değer yaratması gerekmektedir. İnovasyon pek çok alanda uygulanabilir bir kavramdır. İşletmeler açısından baktığımızda rekabet üstünlüğü yaratacak, nihai hedefi ekonomik bir değer üretecek olan özgün fikirler, ürünler, süreçler veya hizmetler geliştirmek olarak tanımlanabilir. Bunlar, mal, hizmet, yönetim süreçleri, pazarlama teknikleri, yeni organizasyon yapıları, yönetsel yapılar, yeni teknolojiler, fikri mülkiyet gibi alanlarda yapılabilir. İşletmeler için inovasyonun amacı işletmenin amaçlarına ulaşmasına katkı sağlamak, rekabet üstünlüğü elde etmek ve tüketicileri memnun edip toplumsal fayda sağlamaktır. Günümüzün piyasa koşulları düşünüldüğünde inovasyon yapmak işletmeler açısından zorunlu bir hal almıştır, işletmeler hayatta kalmak, piyasayı kendi çıkarları doğrultusunda yönlendirip lider olabilmek için inovasyon yapmak zorundadır. Başlangıçta maliyetli gibi görünmesine karşın yapılan inovasyonlar maliyet düşürücü, kar ve verimlilik artırıcı bir işlev görmektedirler. Bütün bunların yanında inovasyonun üretkenliği arttırdığı, yeni iş kolları yarattığı ve istihdama katkı sağladığı dolayısıyla toplumsal bir refah oluşturduğu görülmektedir (Demir ve Sezgin, 2016; Dursun, 2017; Emeksizoglu, 2008; Keskin, 2018).

### **İnovasyon Çeşitleri**

İnovasyonda amaç ekonomik ve sosyal bir değer yaratmak olmasına karşın inovasyon sadece üretilen yeni bir mal ve hizmet olarak görülmemelidir. İnovasyon çok çeşitli alanlarda yapılan bir takım etkinlikleri kapsamakta ve çeşitli sınıflara ayrılmaktadır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) inovasyon türlerini; ürün inovasyonu, süreç inovasyonu, pazarlama inovasyonu ve örgütsel inovasyon olarak sıralamıştır (OECD, 2018).

#### ***Ürün İnovasyonu***

Yeni icat edilmiş veya önemli ölçüde geliştirilerek yeni bir ürün halini almış ürünler üretmek ürün inovasyonu sınıfına girmektedir. Bu icat ve gelişmeler teknik özellikleri, içeriği, malzemesi, yazılımı, işlevsel özellikleri ve çevre dostu olması bakımından diğer ürünlerden önemli farklılıklar içermektedir. Ürün inovasyonunun yapılmasındaki amaç ürünlerin performansının, çeşitliliğinin geliştirilmesi ve maliyetlerin azaltılmasıdır. Böylece rekabet üstünlüğü yaratılarak pazarda belirleyici bir konuma gelinir. Ürün inovasyonu gittikçe daha fazla önem kazanmaktadır. Çünkü yeni ortaya koyulan bir ürün gittikçe daha fazla standartlaşmakta ve kullanıcılar yenilik aramaktadır. Yeni ortaya koyulan bir ürün pazarda satışları arttıracak ve karı maksimize edecektir (OECD, 2018; Utterback ve Abernathy, 1975).

#### ***Süreç İnovasyonu***

Süreç inovasyonu verimliliği arttırmak ve maliyeti düşürmek amacıyla organizasyonun sisteminde yapılan bir takım değişiklikleri içerir. Bu değişiklikler fark yaratmalıdır. Yeni teknikler, ekipmanlar ve yazılımlar kullanılarak organizasyonun mevcut sisteminden bazı süreçler çıkarılabilir ya da tamamen yeni süreçler oluşturulabilir. Süreç inovasyonları, üretim veya teslimatın birim maliyetlerini düşürmek, kaliteyi artırmak, yeni veya önemli ölçüde iyileştirilmiş ürünler üretmek için tasarlanabilir (Aktaş, 2018; OECD, 2018; OECD, 2019).

#### ***Pazarlama İnovasyonu***

Pazarlama inovasyonu üretilen ürünlerin tasarımında, ambalajında, konumlandırmasında, tanıtımında ve fiyatlandırmasında önemli değişikliklere gidilmesidir. Pazarlama inovasyonları, şirketin satışlarını artırmak amacıyla müşteri ihtiyaçlarını daha iyi karşılamayı, yeni pazarlar açmayı veya bir firmanın ürününü piyasada konumlandırmayı hedeflemektedir. Bir pazarlama inovasyonu bir firmanın pazarlama araçlarındaki diğer değişikliklerle karşılaştırıldığında ayırt edici özelliği, daha önce firma tarafından kullanılmayan bir pazarlama yöntemi olmasıdır. Bu yöntem mevcut pazarlama



yöntemlerinden önemli bir farklılığa sahip olmalı, yeni bir pazarlama konseptinin veya pazarlama stratejisinin bir parçası olmalıdır. Yeni pazarlama yöntemi, yenilikçi firma tarafından geliştirilebilir veya başka firmalardan veya kuruluşlardan kabul edilebilir. Hem yeni hem de mevcut ürünler için yeni pazarlama yöntemleri uygulanabilir (OECD, 2019).

### **Örgütsel İnovasyon**

Firmanın ticari uygulamalarında, işyeri organizasyonunda veya dış ilişkilerinde yeni bir organizasyonel yöntemin uygulanmasıdır. İşyeri organizasyonunda yenilikler yapmak, çalışanlar arasında, firma faaliyetleri içinde ve arasında iş bölümü oluşturmak, sorumlulukların ve karar yetkilerinin çalışanlara daha fazla dağıtılması ayrıca farklı iş faaliyetlerinin entegrasyonu gibi faaliyetlerin yapılandırılması için yeni süreçlerin uygulanmasını içerir. Örneğin işyeri organizasyonunda firma çalışanlarına karar vermede daha fazla özerklik veren ve fikirlerini sunarak örgüte katkıda bulunmalarını teşvik eden bir örgütsel modelin organizasyon içinde ilk defa uygulanması bir örgütsel inovasyon örneğidir. Örgütsel inovasyon, faaliyetler ve yönetimsel maliyetleri azaltır, işletmenin performansını arttırmayı amaçlar. Mevcut iş modelleri firma şartlarına uyarlanılarak ya da yeni metodlar geliştirilerek örgütsel inovasyon yapılmaktadır (OECD, 2019; Öztokmak, 2018).

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmanın amacı stratejik yönetim olgusunun inovasyon süreçleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu doğrultuda araştırma nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelinden ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Genel tarama modeli araştırmaya dâhil olan örneklemin özelliklerinin sayısal bir şekilde betimlenmesidir (Creswell, 2009). İlişkisel tarama modelinde de bir grubun düşünceleri, tutumları veya eğilimleri arasında korelasyonlar hesaplanarak ilişkiler saptanmaktadır; bu doğrultuda araştırma korelasyonel araştırma olarak da adlandırılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın evrenini Ankara ilinde faaliyet gösteren Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmelerin (KOBİ) yöneticileri oluşturmaktadır. Ankara ilinde yaklaşık 150.000 KOBİ olduğu ilgili kurumlardan belirlenmiştir (Ankara Ticaret Odası). Araştırma kapsamında boya malzemeleri, cam, çimento, mobilya, otomotiv gibi 35 farklı alanda faaliyet gösteren iş yerlerinde görev yapmakta olan toplam 300 yönetici ile görüşülmüştür. Bunun ardından Büyüköztürk ve arkadaşlarının (2014) farklı sapma adetleri için uygun örneklem büyüklüklerine göre yapılan hesaplamada 275 ve üzeri örneklem büyüklüğünün çalışma için uygun olacağı saptanmıştır. Araştırma kapsamında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak farklı faaliyet alanlarından, işletme büyüklüklerinden, 1963-2018 yılları arasında kurulmuş iş yerlerinin yöneticileri çalışmaya dâhil edilmiştir. Yöneticilerin ve iş yerlerinin özelliklerine göre dağılımlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış, sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

#### ***Yöneticilerin ve Görev Yaptıkları İş Yerlerinin Bazı Özelliklerine Göre Dağılımı***

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Çalışan sayısı	1-9	91	30.3
	10-49	114	38.0
	50-249	68	22.7
	250 ve üstü	27	9.0
Yönetim yapısı	Aile bireyleri	206	68.7
	Aile dışından ortaklar	66	22.0
	Profesyonel yöneticiler	28	9.3
Yıllık ciro	1 milyon TL’den az	116	38.7
	1-4 milyon TL	71	23.7
	5-25 milyon TL	46	15.3

Yönetici olarak çalışma süresi	25 milyon TL'den fazla	67	22.3
	1 yıldan az	68	22.7
	1-3 yıl	45	15.0
	4-6 yıl	33	11.0
	7-9 yıl	25	8.3
	10 yıl ve üzeri	129	43.0

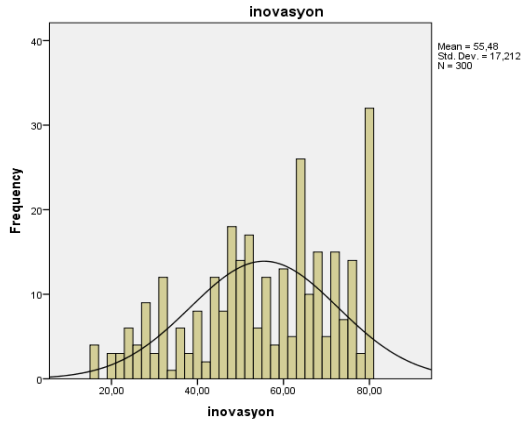
Tablo 1'de yer alan bilgiler incelendiğinde, çalışmaya katılan kişilerin %30,3'ünün (n=91) mikro ölçekli işletmelerde, %38,0'inin (n=114) küçük ölçekli işletmelerde, %22,7'sinin (n=68) orta ölçekli işletmelerde, %9,0'unun da (n=27) büyük ölçekli işletmelerde yöneticilik yaptığı görülmektedir. Araştırma kapsamında görüşleri alınan kişilerden %68,7'sinin (n=206) aile bireylerinden oluşan şirkette, %22,0'sinin (n=66) aile dışından ortaklarla oluşan şirkette yönetici olduğu, %9,3'ünün (n=28) ise profesyonel yöneticilerden oluşan şirkette yönetici olarak görev yaptığı tespit edilmiştir. Yöneticilerden %38,7'si (n=116) yıllık cirosu bir milyon TL'den az işletmelerde, %23,7'si (n=71) 1-4 milyon TL arasında olan işletmelerde, %15,3'ü (n=46) 5-25 milyon TL arasında olan işletmelerde, %22,3'ü (n=67) yıllık cirosu 25 milyon TL'den fazla olan işletmelerde çalışmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilerden %22,7'sinin (n=68) 1 yıldan daha az süredir, %15,0'inin (n=45) 1-3 yıldır, %11,0'inin (n=33) 4-6 yıldır, %8,3'ünün (n=25) 7-9 yıldır, %43,0'ünün (n=129) 10 yıl ve üzeri bir süredir yöneticilik yaptığı belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

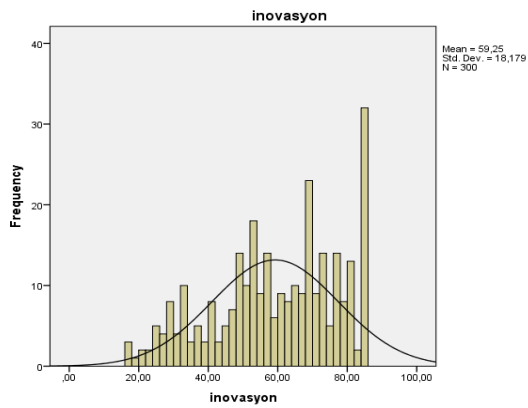
Bu çalışma nicel araştırma deseninde planlanmış ve çalışmanın verilerini toplamak amacıyla anket tekniğinden faydalanılmıştır. Ölçme aracı olarak; "İşletmelerdeki İnovasyon Uygulamaları Ölçeği ve Stratejik Yönetim Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca ölçme aracında sosyo-demografik bilgileri elde etmek amacıyla sorular bulunmaktadır. Ölçme aracı olarak Kılıç ve Keklik (2012) tarafından geliştirilen "İnovasyon Süreçleri Ölçeği" kullanılmıştır. 5'li likert tipi bulunan ölçekte 17 ifade yer almaktadır. Yapılan analiz neticesinde "İnovasyon Süreçleri Ölçeğinin" Cronbach alfa katsayısının 0,86 olduğu tespit edilmiş ve ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer ölçme aracı olarak ise Demir (2017) tarafından geliştirilen "Stratejik Yönetim Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçme aracında ise yine 5'li likert yapısı bulunmakta olup, 10 soru yer almaktadır. "Stratejik Yönetim Ölçeğinin" güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla yapılan analizde Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve 0,91 olarak bulunmuştur. Akgül ve Çevik'e (2003) göre 0,80 ile 1,00 değer aralığındaki alfa katsayısı yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunun göstergesidir.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde öncelikle yöneticilerden elde edilen cevaplar SPSS 23.0 ve Lisrel programlarına aktarılmıştır. Ardından eksik veri olup olmadığının belirlenmesi için maddeler bazında frekans değerleri hesaplanmıştır. Ardından hatalı veri girişi incelemesine yönelik en düşük-en yüksek değer incelemesi yapılmıştır. Veri seti kontrol edildikten sonra alt boyutlar ve ölçeğin tamamına ilişkin toplam puanlar hesaplanmıştır. Toplam puanlarda uç değer olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla z istatistiğinden yararlanılmıştır. Hesaplama sonucunda z istatistiğinin tüm puanlarda  $\pm 3$  arasında değer aldığı, başka bir anlatımla veri setinde uç değer özelliği gösteren veri olmadığı, belirlenmiştir. Veri setinin büyük olması durumunda normallik testleri yanıltıcı sonuçlar verebileceğinden (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) araştırmaya katılan 300 yöneticinin görüşlerinin dağılımına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplanan değerlerin  $\pm 1$  arasında yer aldığı, diğer bir anlatımla veri setlerinin dağılımının normallikten aşırı bir sapma göstermediği tespit edilmiştir. Normallik incelemesine yönelik ayrıca histogram grafiklerinden yararlanılmıştır. Oluşturulan grafikler aşağıda gösterilmiştir.



Grafik 1: Puanların Dağılımına İlişkin Oluşturulan Histogram Grafikleri



Grafik 2: Puanların Dağılımına İlişkin Oluşturulan Histogram Grafikleri

Yöneticilerin inovasyon süreçleri alt boyutları ve toplam puanları ile stratejik yönetimleri arasındaki ilişkilerin 0,90'dan daha düşük olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle veri setinde çoklu bağlantı problemi olmadığı tespit edilmiştir. Hesaplanan Durbin Watson değeri de 1,740 olarak bulunmuştur. Söz konusu değer 1,5-2,5 arasında değer alması durumunda veri setinde oto-korelasyon olmadığı belirlenmektedir. Tüm bu incelemeler doğrultusunda yöneticilerden elde edilen veri setinin çok değişkenli bir istatistik olan yapısal eşitlik modellemesinin varsayımlarını karşıladığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Yöneticilerin stratejik yönetim ve inovasyon süreçleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Stratejik yönetim kararlarının inovasyon üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla da Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) yapılmıştır.

## Bulgular

### Yöneticilerin Stratejik Yönetim Algılarının Düzeylerinin Belirlenmesi

Araştırma kapsamında görüşleri alınan yöneticilerin stratejik yönetim algı düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan ölçek maddelerine vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda betimsel istatistikler hesaplanmış, sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

*Yöneticilerin Stratejik Yönetim Algı Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler*

Ölçek	N	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	SS
Stratejik yönetim ölçeği	300	10,00	50,00	32.45	11.09

Tablo 2’de yer alan bilgiler incelendiğinde araştırma kapsamında görüşleri alınan yöneticilerin stratejik yönetim puanlarının 10,00 ile 50,00 arasında değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Yöneticilerin stratejik yönetim puanlarının ortalaması 32,45 ( $\pm 11,09$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya katılan yöneticilerin stratejik yönetimlerinin genel olarak orta düzeyde olduğu görülmektedir.

**Yöneticilerin İnovasyon Süreçlerine Yönelik Algılarının Belirlenmesi**

Araştırmaya katılan yöneticilerin inovasyon süreçlerine yönelik algılarını belirlemek amacıyla katılımcıların ölçek maddelerine vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda betimsel istatistikler hesaplanmış, sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

*Yöneticilerin İnovasyon Süreçlerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler*

Ölçek boyutları	N	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	SS
Ürün inovasyonu	300	6.00	30.00	16.44	7.93
Süreç inovasyonu	300	5.00	25.00	19.80	5.87
Pazar inovasyonu	300	3.00	15.00	11.47	4.58
Örgütsel inovasyon	300	3.00	15.00	11.53	3.81
İnovasyon (toplam)	300	17.00	85.00	59.25	18.18

Tablo 3’te ki bilgiler incelendiğinde yöneticilerin ürün inovasyonuna yönelik puanlarının 6,00 ile 30,00 arasında değişiklik göstermektedir, ortalaması 16,44 ( $\pm 7,93$ ) olarak hesaplanmıştır. Yöneticilerin süreç inovasyonuna ilişkin puanları 5,00 ile 25,00 arasında değişmektedir, ortalaması 19,80 ( $\pm 5,87$ )’dir. Yöneticilerin pazar inovasyonuna ilişkin puanları 3,00 ile 15,00 arasında farklılık göstermektedir, ortalaması 11,47 ( $\pm 4,58$ ) olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel inovasyon puanları 3,00 ile 15,00 arasında farklılık göstermekte, ortalaması 11,53 ( $\pm 3,81$ ) olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında görüşleri alınan yöneticilerin inovasyon süreçlerine yönelik puanlarının 17,00 ile 85,00 arasında farklılık gösterdiği, ortalamasının da 59,25 ( $\pm 18,18$ ) olarak olduğu tespit edilmiştir.

İnovasyon süreçleri ölçeğindeki boyutlarda yer alan madde sayıları farklıdır. Bu nedenle karşılaştırma kolaylığı açısından her bir boyutun ortalama değeri boyutta yer alan madde sayısına bölünerek 1-5 ranjına getirilmiştir. Sonuçlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

*Yöneticilerin İnovasyon Süreçlerine İlişkin Madde Bazında Hesaplanan Betimsel İstatistikler*

Ölçek boyutları	N	$\bar{X}$	Madde sayısı	Madde $\bar{X}$
Ürün inovasyonu	300	16.44	6	2.7
Süreç inovasyonu	300	19.80	5	4.0

Pazar inovasyonu	300	11.47	3	3.8
Örgütsel inovasyon	300	11.53	3	3.8
İnovasyon (toplam)	300	59.25	17	3.5

Tablo 4’te araştırmaya katılan yöneticilerin en çok süreç inovasyonu algılarının, daha sonra pazar ve örgütsel inovasyon algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerin inovasyon süreçlerine ilişkin en düşük ortalamanın ürün inovasyonu boyutuna ait olduğu belirlenmiştir. Yöneticilerin genel olarak inovasyon süreçlerinin de orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

### Yöneticilerin Stratejik Yönetim Algıları İle İnovasyon Süreçleri Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan yöneticilerin stratejik yönetim algıları ile inovasyon süreçleri arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

#### Yöneticilerin Stratejik Yönetim Algıları İle İnovasyon Süreçleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Ölçekler	Değerler	Stratejik yönetim	Ürün inovasyonu	Süreç inovasyonu	Pazar inovasyonu	Organizasyonel inovasyon	İnovasyon (toplam)
Stratejik yönetim	r	1	.676**	.646**	.588**	.618**	.780**
	p		.000	.000	.000	.000	.000
	N	300	300	300	300	300	300
Ürün inovasyonu	r	.676**	1	.531**	.450**	.446**	.814**
	p	.000		.000	.000	.000	.000
	N	300	300	300	300	300	300
Süreç inovasyonu	r	.646**	.531**	1	.664**	.656**	.859**
	p	.000	.000		.000	.000	.000
	N	300	300	300	300	300	300
Pazar inovasyonu	r	.588**	.450**	.664**	1	.687**	.806**
	p	.000	.000	.000		.000	.000
	N	300	300	300	300	300	300
Örgütsel inovasyon	r	.618**	.446**	.656**	.687**	1	.788**
	p	.000	.000	.000	.000		.000
	N	300	300	300	300	300	300
İnovasyon (toplam)	r	.780**	.814**	.859**	.806**	.788**	1
	p	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	300	300	300	300	300	300

\*p<0,05; \*\*p<0,01

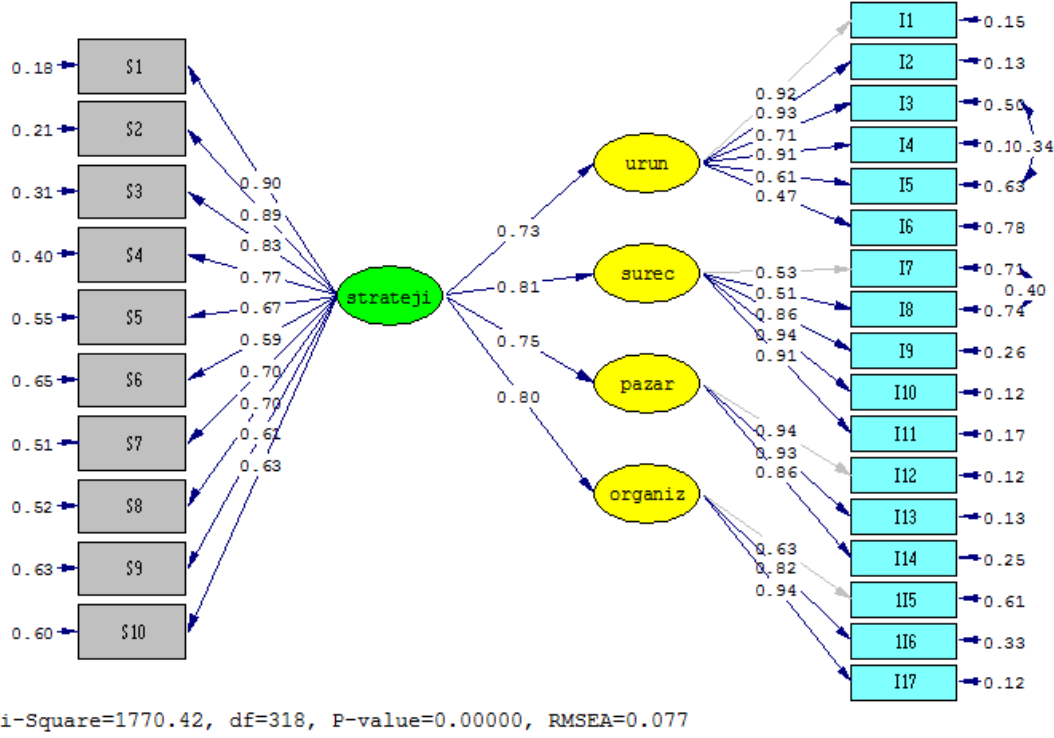
Tablo 5’te ki bilgiler incelendiğinde yöneticilerin stratejik yönetim algıları ile ürün inovasyonu (r=0,676; p<0,01), süreç inovasyonu (r=0,646; p<0,01), pazar inovasyonu (r=0,588; p<0,01), örgütsel inovasyon (r=0,618; p<0,01) ve genel olarak inovasyon süreçleri (r=0,780; p<0,01) arasında pozitif yönde, orta ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir.

İnovasyon süreçlerinin kendi alt boyutları arasındaki ilişkilerin de pozitif ve yüksek düzeyde olduğu; inovasyon süreçlerine yönelik en yüksek ilişkinin süreç inovasyonu ile olduğu belirlenmiştir (r=0,859; p<0,01).

### Yöneticilerin İnovasyon Süreçleri ve Stratejik Yönetim Algıları

Araştırmaya katılan yöneticilerin inovasyon süreçlerinin stratejik yönetim algıları tarafından ne düzeyde açıklandığının belirlenmesi amaçlanmıştır. İnovasyon süreçleri ürün inovasyonu, süreç inovasyonu, pazar inovasyonu ve örgütsel inovasyon olmak üzere dört alt boyutta oluşmaktadır.

Stratejik yönetim algısının inovasyon süreçlerini ne derece açıkladığına yönelik yapısal eşitlik modellemesi kurulmuştur. Yapısal eşitlik modellemesi (YEM), sürekli ya da kategorik olan bir ya da daha fazla bağımsız değişken ile yine sürekli ya da kategorik olabilen bir ya da daha fazla bağımlı değişken arasındaki ilişkileri açıklayan istatistiksel teknikler bütünüdür (Tabachnic ve Fidell, 2017). Araştırmada birden fazla gizil değişken ve onlara ilişkin göstergeler (maddeler) bulunduğu için birden çok regresyon analizinin aynı anda yapıldığı hibrid bir model kurulmuştur. Model sonrasında oluşturulan path diyagramı Şekil 2'de gösterilmiştir.



Grafik 3: Yöneticilerin Stratejik Yönetim Algılarının Açıklanmasına Yönelik Oluşturulan Path Diyagramı-Standartlaştırılmış Katsayılar

Model betimlendikten ve tanımlandıktan sonra modelin hesaplama aşamasına geçilmiştir. Bu süreçte değişkenlere ilişkin faktör yük değerleri, standartlaştırılmış regresyon katsayıları ve t değerleri hesaplanmıştır. Standartlaştırılmış faktör yükleri ( $\lambda$ =Lambda), gizil değişkendeki bir birim değişikliğin, gözlenen değişkende ne kadar değişkenliğe yol açacağı başka bir deyişle gözlenen değişken ile ilgili gizil değişken arasındaki ilişki konusunda fikir vermektedir. Bu değerlerin yüksek olması gizil ve gözlenen değişken arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları ( $R^2$ ) değerleri, gözlenen değişkendeki açıklanan varyansın ne kadarının gizil değişkenden kaynaklandığını göstermektedir (Çokluk ve diğerleri, 2010). Sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

*Yöneticilerin Stratejik Yönetim Ölçeğine Vermiş Oldukları Cevaplara İlişkin Hesaplanan Değerler*

Maddeler	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri ( $\lambda$ )	Regresyon değerleri ( $R^2$ )	t değeri
S1	0.90	0.82	10.15
S2	0.89	0.79	19.51
S3	0.83	0.69	17.44
S4	0.77	0.60	15.68
S5	0.67	0.45	12.89
S6	0.59	0.35	10.97
S7	0.70	0.49	13.70
S8	0.70	0.48	13.59
S9	0.61	0.37	11.49
S10	0.63	0.40	12.07

Tablo 6’da yer alan bilgiler incelendiğinde yöneticilerin stratejik yönetim algılarını belirlemek üzere oluşturulan maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerleri 0,59 ile 0,90 arasında değişiklik göstermektedir. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları da 0,35 ile 0,82 arasında farklılık göstermektedir. Tüm maddelerin t değerlerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle stratejik yönetim ölçeğinde yer alan maddelerin yöneticilerin stratejik yönetim algılarını orta ve yüksek düzeyde açıkladığı görülmektedir. Yöneticilerin inovasyon süreçlerine yönelik hesaplanan değerler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

*Yöneticilerin Inovasyon Süreçleri Ölçeğine Vermiş Oldukları Cevaplara İlişkin Hesaplanan Değerler*

Ölçek boyutları	Maddeler	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri ( $\lambda$ )	Regresyon değerleri ( $R^2$ )	t değeri
Ürün inovasyonu	I1	0.92	0.85	---
	I2	0.93	0.87	28.35
	I3	0.71	0.50	15.58
	I4	0.91	0.83	26.76
	I5	0.61	0.37	12.19
	I6	0.47	0.22	8.74
Süreç inovasyonu	I7	0.53	0.29	---
	I8	0.51	0.26	10.88
	I9	0.86	0.74	9.93
	I10	0.94	0.88	10.31
	I11	0.91	0.83	10.18
Pazar inovasyonu	I12	0.94	0.88	---
	I13	0.93	0.87	28.93
	I14	0.86	0.75	23.78
	I15	0.63	0.39	---
Örgütsel inovasyon	I16	0.82	0.67	11.50
	I17	0.94	0.88	12.22

Tablo 7’de görüldüğü gibi yöneticilerin cevapları doğrultusunda ürün inovasyon süreçlerine yönelik maddelerin faktör yük değerlerinin 0,47 ile 0,93 arasında değiştiği, regresyon katsayılarının da 0,22 ile 0,87 arasında farklılık gösterdiği görülmektedir. Benzer şekilde süreç inovasyonunu ölçmeyi amaçlayan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,51 ile 0,94 arasında değiştiği, standartlaştırılmış regresyon katsayısının 0,26 ile 0,88 arasında farklılaştığı tespit edilmiştir. Pazar inovasyonuna ilişkin maddelerin faktör yük değerlerinin 0,86 ile 0,94 arasında farklılaştığı, standartlaştırılmış regresyon katsayılarının da 0,75 ile 0,88 arasında değiştiği belirlenmiştir. Örgütsel inovasyon süreçlerindeki maddelerin faktör yük değerlerinin 0,63 ile 0,94 arasında değiştiği, regresyon katsayılarının da 0,39 ile 0,88 arasında farklılaştığı tespit edilmiştir. İnovasyon süreçleri ölçeğindeki tüm maddelerin t değerlerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin orta ve yüksek düzeyde açıklayıcılığa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçme eşitliklerinde modelden çıkarılması gereken madde olmadığı belirlenmiş, ardından yapısal eşitlikler incelenmiştir. Yapısal eşitlikler bağlamında hesaplanan katsayılar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

*Yöneticilerin Stratejik Yönetimlerinin Açıklanmasına Yönelik Kurulan Yapısal Eşitlikler*

Alt boyutlar	Açıklanan değişken	$R^2$	$\beta$	t
Ürün inovasyonu	Stratejik yönetim	0.73	0.53	13.36
Süreç inovasyonu		0.78	0.66	8.95
Pazar inovasyonu		0.75	0.56	13.92
Örgütsel inovasyon		0.80	0.64	10.12

Tablo 8’de yer alan bilgiler incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin stratejik yönetim algılarının inovasyon süreçleri içerisinde en çok örgütsel inovasyon süreçleri tarafından açıklandığı belirlenmiştir ( $R^2=0,80$ ;  $p<0,05$ ). Ardından yöneticilerin süreç inovasyonu ( $R^2=0,78$ ;  $p<0,05$ ), pazar

inovasyonu ( $R^2=0,75$ ;  $p<0,05$ ) ve ürün inovasyonu ( $R^2=0,73$ ;  $p<0,05$ ) tarafından stratejik yönetim algılarının açıklandığı tespit edilmiştir. Beta katsayılarının pozitif ve yüksek düzeyde hesaplanması, yöneticileri inovasyon süreçleri artış gösterdikçe stratejik yönetimlerinin artış gösterdiğini ifade etmektedir.

Yöneticilerin stratejik yönetimlerinin açıklanmasına ilişkin kurulan modelin hesaplama aşamasından sonra model-veri uyum indeksleri değerlendirilmiştir.

Tablo 9

*Yöneticilerin Stratejik Yönetimlerinin Açıklanmasına Yönelik Oluşturulan Modele İlişkin Hesaplanan Model-Veri Uyum İndeksleri*

Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model değerleri
$X^2/sd$	$0 \leq X^2/sd \leq 4$	$0 \leq X^2/sd \leq 5$	5.57
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0.077
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0.92
NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$	0.92
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0.93
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI < .95$	0.93

Tablo 9'daki model-veri uyum değerleri incelendiğinde yöneticilerin stratejik yönetim algılarının oluşturulmasına yönelik oluşturulan modelin veri uyumunu sağladığı belirlenmiştir. Diğer bir anlatımla araştırmaya katılan yöneticilerin verilerinin oluşturulan modeli doğruladığı tespit edilmiştir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Konuyla ilgili ulusal alan yazın incelendiğinde Satı ve Işık (2011) çalışmalarında işletmenin inovasyon başarısını ekonomik ve entelektüel sermayesinin yanı sıra örgütün bunları yönetebilme becerilerine de bağlı olduğunu savunmuştur. İşletmelerin yönetim becerileri ise uzun vadeli bakış açısı, pazar analizi, bilgileri toplama, işleme ve özümseme yeteneği gibi stratejik yönetim kavramlarıyla gerçekleşmektedir. İşletme içi inovasyon politikaları stratejilerle desteklenmeli ve bu sayede işletmeler varlıklarını hızla gelişen piyasa koşullarında devam ettirebilmektedirler. Demir ve Sezgin (2016) çalışmalarında KOBİ'lerin ülke ekonomisi için çok önemli bir unsur olduğunu buna karşın günümüzün gerektirdiği değişimlere hızlı bir şekilde adapte olamadıklarını belirtmişlerdir. Günümüzde KOBİ'lerin hızla değişen şartlara adapte olarak başarılı olma koşulunu ise stratejik yönetim modellerini uygulamalarına ve inovasyon politikalarını hayata geçirmelerine bağlı olduğunu dile getirmişlerdir. Hancıoğlu ve Yeşilaydın (2016) çalışmalarında rekabet koşulları karşısında işletmenin sürekliliği için inovasyonu temel zorunluluklardan biri olarak kabul etmiş, işletmelerin inovasyona dayalı faaliyetlerde bulunmasının örgütsel yapılanmalarda dönüşüme gidilmesine bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu dönüşümler stratejik yönetim kararlarını gerçekleştiren dönüşümlerdir. Kalay, Tuncer, Kızıldere ve Kalay (2015) çalışmalarında TRB2 bölgesinde 66 işletme ve 132 yönetici üzerinde yaptıkları incelemede, stratejik yönetim kavramlarının uygulandığı işletmelerin inovasyon performanslarının daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir.

Uluslararası alan yazın incelendiğinde ise Bonnici ve Paroutis (2013) çalışmalarında stratejik yönetim ve inovasyonun kesişim süreçlerini incelemişler, stratejik yönetim süreçlerinin inovasyon süreçlerine olumlu katkı sağlayabileceğini savunmuşlardır. Stratejik yönetim süreçlerini uygulayan ve bu süreçleri işletme kültürüne yerleştiren işletmelerin inovasyon süreçlerinde ve verimlilikte daha başarılı olacaklarını savunmuşlardır. Drejer (2006) çalışmasında piyasa koşullarının 1960'lı yıllara göre



çok daha hareketli olduğunu ve işletmelerin bu yönde tedbir alması gerektiğini savunmuş, stratejik yönetimin ve inovatif düşünce yapısının işletmelerce uygulanması gerektiğini öne sürmüştür. Stratejik yönetim ve inovasyon anlayışının birbirinden ayrı düşünilemeyeceğini belirten Drejer, inovatif düşünce yapısının stratejik yönetimin gerekliliklerinin yerine getirilmesiyle gerçekleştirilebileceğini öne sürmüştür (3). Rothwell ve Gardiner (1989) çalışmalarında etkili inovasyon stratejilerinin üretim alanında faaliyet gösteren işletmelerin ürünlerini müşteriye daha kısa sürede ulaştırdığını ve bunun sonucu olarak daha kısa sürede daha fazla ürün satma durumunun ortaya çıktığını belirtmişler, ürünlerin inovasyonunun ve üretim süreçlerinin hızlanmasının üst yöneticilerin stratejik yaklaşımına bağlı olduğunu öne sürmüşlerdir.

Keupp, Palmie ve Gassman (2012) çalışmalarında inovasyon süreçlerinin artık işletmeler için bir gereklilik olarak kabul edildiğini, inovasyon süreçleriyle birlikte stratejik yönetim kararları uygulamanın genel kabul gördüğünü ancak inovasyonun stratejik yönetimi alanında henüz teorik boşlukların ve bazı bilgi tutarsızlıklarının olduğunu belirtmişler bundan dolayı 1990'dan 2010'a kadar inovasyonun stratejik yönetimi hakkında yayımlanan 342 yazıyı çalışmalarında nitel metodlarla incelemişlerdir. Genel olarak işletmelerin yönetim süreçleriyle, hizmet süreçleriyle ve organizasyon yapılarıyla inovasyon arasındaki bağın incelendiği çalışmaların az olduğunu tespit etmişler ve teorik boşlukların bu alanlara yönelecek çalışmalarla doldurulabileceğini belirtmişlerdir.

Konuyla ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde çalışmaların inovasyonun günümüzün getirdiği rekabet koşullarında işletmeler için bir gereklilik olduğunu, işletmelerin inovasyon geliştirebilmesi için ise stratejik yönetimin bir gereklilik olduğunu belirttiği görülmektedir. Ancak işletmeler üzerinde stratejik yönetim ve inovasyon arasındaki ilişkinin incelendiği alan araştırmaları ulusal ve uluslararası alan yazında az sayıdadır. Konunun önemine vurgu yapan Keupp vd. (2012) çalışmalarında konuyla ilgili teorik boşlukların stratejik yönetimle bağlantılı süreçlerin inovasyonla bağlantısının araştırılması sonucunda doldurulabileceğini belirtmişlerdir. Çalışmanın bu bakımdan alan yazına katkısı olabileceği düşünülmektedir. Çalışmanın Türkiye'nin ikinci büyük kentinde yapılmış olması ise KOBİ sahiplerinin ne derece stratejik yönetim ve inovasyon anlayışına sahip olduğunu göstermesi bakımından önem arz etmektedir. Yapılan araştırmada işletme yöneticilerinin genel stratejik yönetim algılarının orta düzeyde olduğu ve buna paralel olarak yöneticilerin genel inovasyon süreçlerine yönelik algılarının da orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Aradaki doğru orantı stratejik yönetim ve inovasyon ilişkisini kanıtlar niteliktedir. Yine yöneticilerin stratejik yönetim algıları ile inovasyon süreçleri arasında ne düzeyde ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşmak için yapılan pearson kolerasyon katsayısı hesaplamasında ise genel olarak stratejik yönetim algıları ile inovasyon süreçleri arasında pozitif yönde, orta ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kurulan yapısal eşitlik modeliyle yapılan analizlerde yöneticilerin inovasyon süreçleri geliştikçe stratejik yönetim algısının da geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Genel çerçeveden bakıldığında stratejik yönetim ve inovasyon arasındaki ilişkinin bariz olarak görüldüğü ve doğru orantılı bir şekilde ilişki içinde oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar alan yazında yapılan çalışmaları ve öne sürülen hipotezleri doğrular niteliktedirler. İnovasyonu etkili bir şekilde oluşturmak ve uygulamak için en önemli başarı faktörleri stratejik olmak ve liderlik yürütebilmektir. Aynı şekilde etkin bir strateji yürütemeyen işletmelerin inovasyon yönetiminin gerektirdiği aşamaları gerçekleştirme mümkün olmamaktadır (Cormican ve O'sullgvan, 2004).

İnovasyonun ortaya çıkma sürecine baktığımızda geleceğe dönük değişimleri, tüketici davranış ve tutumlarını ve gelişen teknolojiyi izleyerek yeni stratejiler ortaya koyan, yani bir bakıma dış çevreyi iyi bir şekilde gözlemleyip bunun analizlerini yapabilen işletmelerin inovasyon konusunda daha ileri bir noktada olduğu görülmekte ve strateji geliştirmede izlenen yol ve yöntemlerin, işletmelerin inovasyon yetenek ve algıları üzerinde daha efektif olabileceği fikri ortaya çıkmaktadır (Pınar, Kamaşak ve Bulutlar,2009).

Bu bakımdan günümüzün gelişen dünyasında büyümek, gelişmek ve hayatta kalabilmek için küçük ve orta büyüklükteki işletmelerin stratejik yönetim anlayışını ve bunun bir sonucu ve aynı zamanda nedeni olan inovasyonu yönetimlerinin bir parçası haline getirmeleri gerekmektedir. Bu

doğrultuda küçük ve orta büyüklükteki işletmeler hızla değişen dış çevre koşullarına daha çabuk ve etkin uyum sağlayıp, inovasyon süreçlerini başarıyla yürüteceklerdir.

Küçük ve orta büyüklükteki işletmelerin dünya ve ülkemiz ekonomisindeki yerlerine bakıldığında ise bu işletmelerin büyümesi ve gelişmesi daha çok üretim ve istihdam sağlayacağından konu ayrıca önem arz etmektedir. Ülkemizin barındırdığı genç nüfus dikkate alınırca, girişimcilik ruhunun yaygınlaştırılması, küçük ve orta büyüklükteki işletmelerde stratejik yönetim ve inovasyon bilincinin oluşturulması dünya ekonomisinde daha fazla pay oranına sahip olmamıza, ülkemizde istihdam ve üretimin artırılmasına katkı sağlayabilecektir.

İşletmelerin stratejik kararlarının geleceklerini etkilediğinden, doğru analizler ışığında bu kararların alınması gerekmektedir. Bu çalışmada stratejik kararlar ile inovasyon arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Başka çalışmalarda teknolojik gelişmeler, değişen müşteri davranışları, sektörel gelişmeler, sürdürülebilir rekabet avantajları gibi değişkenler ile stratejik kararlar arasındaki ilişkilerin incelenebileceği önerilmektedir.

Bilimsel çalışmaların, işletmelerin günlük problemleri ve sürdürülebilir rekabet avantajı sağlamalarını sağlayacak konular üzerine yoğunlaşması teori ile pratiği birleştirecek olması açısından çok önemlidir. Bu nedenle yine araştırmacılara işletmelerin stratejik karar almalarına yardımcı olacak güncel konuları ele alarak ilgili işletmeler ile sonuçları paylaşmaları önerilebilir.

## Kaynaklar

- Akdemir, B. (2010). Stratejik yol haritası uygulamasının stratejik yönetim bilincine etkisinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Journal of New World Sciences Academy*, 5(4) 320-341.
- Akgül, A. ve Çevik, O. (2003). *İstatistiksel analiz teknikleri (SPSS' te işletme yönetimi uygulamaları)*, Ankara: Emek Ofset.
- Aktaş, E. (2018). *İnovasyon yönetimi ve işletmelerde inovasyon yönetimine yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Athapaththu, H. H. (2016). An overview of strategic management: an analysis of the concept sand the importance of strategic management. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 6(2), 124-133.
- Baykal, T. (2018). Örgütlerde etkinlik ve etkililik için stratejik yönetim ve stratejik planlama. *Social Sciences Research Journal*, 7(2), 151-160.
- Bonnici, T. S. and Paroutis, S. (2013). Developing a dominant logic of strategic innovation. *Management Research Review*, 36(10), 924-938.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Akademi.
- Cormican, K. and O'sullgvan, D.(2004). Auditing best practice for effective product innovation management. *Technovation*, 24(10), 819-829.
- Creswell, J. W. (2009). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Çavuş, M. F. (2005). Aile işletmelerinde stratejik yönetim. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 152-166.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demir, Ö. ve Sezgin, E. E. (2016). Kobilerde stratejik yönetim anlayışına inovasyon perspektifinden bakış. *Siirt Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İktisadi Yenilik Dergisi*, 4(1), 16-31.
- Demir, D. (2017). *Stratejik yönetim ve marka yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi: bir sektör uygulaması (Tekstil Hazır Giyim)*. Yüksek Lisans Tezi. Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Drejer, A. (2006). Strategic innovation: a new perspective on strategic management. *Handbook of Business Strategy*, 7(1), 143-147.
- Dursun, Ö. O. (2017). İnovasyon üzerine kavramsal bir inceleme. *International Journal of Management and Administration*, 1(1), 12-17.
- Emeksizoglu, B. (2008). *İmalat sektöründe inovasyon, Türkiye'de inovasyona yönelik engeller, kaynaklar ve teşvikler*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Esmaili, N. (2015). Strategic Management and its application in modern organizations. *International Journal of Organizational Leadership*, 4, 118-126.
- Eşki, H. (2009). Stratejik yönetim ve örgüt kültürü; ilişkiisel bir analiz. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 164-171.

- Günay, Ö. (2007). KOBİ'lerde yenilik türlerinin analizi ve yenilik engellerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Hancıoğlu, Y. ve Yeşilaydın, G. (2016). Stratejik yönetimde yeni bir rekabet yaklaşımı: Stratejik İnovasyon. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 12(29), 105-124.
- Kalay, F., Tuncer, C.O., Kızıldere, C. ve Kalay, H.A. (2015). Stratejik inovasyon yönetimi uygulamalarının firma inovasyon performansı üzerindeki etkileri. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 10(2),7-77.
- Karsavuran, S. (2013). Stratejik değerlendirme ve kontrol: dengeli puan kartı'nın sağlık hizmetlerinde kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık İdaresi Dergisi*, 16(2), 69-90.
- Keskin, S. (2018). Girişimcilik ve inovasyon arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(13), 186-193.
- Keupp, M. M., Palmié, M. and Gassmann, O. (2011). The strategic management of innovation: A systematic review and paths for future research. *International Journal of Management Reviews*, 14, 367–390.
- Kılıcı, H. (2013). *Küçük ve orta ölçekli işletmelerde stratejik yönetim uygulamaları: Tokat ili imalat kobilere üzerinde bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Kılıç, R. ve Keklik, B.(2012). Kobi'lerde genel firma özelliklerinin inovasyon uygulamalarına etkisi: Balıkesir ilinde bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 39, 93-118.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). [www.oecd.org. https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=6870](https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=6870) adresinden 20.12.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). [www.oecd.org. https://www.oecd.org/site/innovationstrategy/defininginnovation.htm](https://www.oecd.org/site/innovationstrategy/defininginnovation.htm) adresinden 14.11.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). [www.oecd.org. https://www.oecd.org/site/innovationstrategy/defininginnovation.htm](https://www.oecd.org/site/innovationstrategy/defininginnovation.htm) adresinden 21.09.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). [www.oecd.org. https://www.oecd.org/site/innovationstrategy/defininginnovation.htm](https://www.oecd.org/site/innovationstrategy/defininginnovation.htm) adresinden 02.01.2019, tarihinde edinilmiştir.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). [www.oecd.org. https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=6871](https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=6871) adresinden 03.01.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). [www.oecd.org. https://www.oecd.org/site/innovationstrategy/defininginnovation.htm](https://www.oecd.org/site/innovationstrategy/defininginnovation.htm) adresinden 01.07.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). [www.oecd.org. https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=6873](https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=6873) adresinden 01.10.2019 tarihinde edinilmiştir.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). [www.oecd.org. https://www.oecd.org/site/innovationstrategy/defininginnovation.htm](http://www.oecd.org/site/innovationstrategy/defininginnovation.htm) adresinden 24.01.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Öztoçmak, Z. (2018). *Yeni tüketim kültürü ve inovasyon çerçevesinde Konya ilinde bulunan üniversite öğrencilerinin fast food tüketim alışkanlıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. KTO Karatay Üniversitesi, Konya.
- Peker, A. E. ve Boyraz, A. (2017). Stratejik yönetim kavramına teorik bir yaklaşım. *Fırat Üniversitesi İktisadi ve İİBF Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 1(2), 67-92.
- Persaud, N., Woodhouse, M. and Scriven, M. (2016 ). Enhancing the strategic management process through the use of professional evaluation methods and the logic of evaluation. *Journal of Multi Dicipinary Evaluation*, 1-11.
- Pınar, İ., Kamaşak, R. ve Bulutlar, F. (2009). *Strateji geliştirme süreçlerinin yenilikçilik üzerinde etkisi. 21-23 Mayıs 17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, (ss. 399-404). Eskişehir.
- Rothwell, R. and Gardiner, P. (1989). The strategic management of re-innovation. *R&D Management*, 19(2), 147-160.
- Satı, Z. E. ve Işık, Ö. (2011). İnovasyon ve stratejik yönetim sinerjisi: Stratejik inovasyon. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 538-559.
- Tabachnic, B. and Fidell, L. (2007). *Using multi variate statistics*. Cambridge: Harper&Row.
- Turengül, M. (2007). Stratejik yönetim ve kriz dönemlerinde önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 14, 65-72.
- Türk, M. ve Kara, E. (2017). Konaklama işletmelerinde stratejik yönetim süreci: Yöneticiler üzerine bir araştırma. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 552-574.
- Utterback, J. M. and Abernathy, W. J. (1975). A dynamic model of process and product innovation. *The International Journal of Management Science*, 3(6), 639-656.
- Van Veen-Dirks, P. and Wijn, M. (2002). Strategic control: meshing critical success factors with the balanced scorecard. *Long Range Planning*, 35, 407-427.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

In an intensive competition, companies need to follow innovations and determine strategies related to the future. Strategic management decisions of enterprises have a great importance to achieve the innovation and changes. Strategic decisions are important decisions which is made by senior management. Strategic decisions are the decisions made that shape the future of the company in many areas. Due to analysing the inside and the outside environment as regarding to the vision of the company, determining a strategy is a hard process. Many factors should be considered while determining strategies. One of them is innovation.

Although the innovation and strategic management concepts are entirely different, there is a strong relationship between them. Because, creating a successful value through innovation is directly related to the objectives of the enterprises, the strategies they have determined for their objectives, the external environmental analysis they have made, the management structures, the resources they have allocated for investment and their actions for their strategies determined.

Strategic management and innovation concepts are getting more important especially for small and medium-sized enterprises because of the increasing number of small and medium-sized enterprises day by day in the world and in our country and already 99.8% of the enterprises in our country are small and medium-sized enterprises. Small and medium-sized enterprises have a vital importance for the economy of our country because of their contribution to GNP, employment and creating value addition. In order to survive and grow in competitive markets in today's changing world, the companies need to have strategic management awareness and successfully apply innovation processes.

These concepts have become a necessity for SMEs which have a great importance for the world and our country's economy. Since the number of studies related to the determination of relationship between strategic management and innovation in SMEs is insufficient, the study is also important. In this study, initially strategic management and innovation concepts are emphasized and then the analysis results of the data collected through the study are given. Some suggestions were made through the results of the analysis. It is thought that the study will set light on the studies about these concepts and SMEs.

### **Method**

The aim of this study is to examine the impact of strategic management on innovation processes. In this direction, the research was designed in the relational screening model which is one of the quantitative research methods. In the relational screening model, correlations among the thoughts, attitudes or tendencies of a group are calculated and relations are determined; accordingly, the research is also called as correlational research.

Within the scope of the research, a total of 300 managers in 35 different sectors were interviewed which are operating in areas such as paint materials, glass, cement, furniture and automotive. Within the scope of the research, managers of work places from different sectors were included into the study by using maximum diversity sampling method.

### **Result**

In this study, it was determined that the general strategic management perceptions of the company managers are at the middle level and the perceptions of the managers about the general innovation processes are at the middle level as well. Straight proportion determined, proves the relationship between strategic management and innovation. In addition, in the calculation of the Pearson correlation coefficient, which was used in order to determine the level of relationship between strategic

management perceptions and innovation processes, it was determined that there were medium and high level relationships between strategic management perceptions and innovation processes in positive direction.

In addition, in the analyzes conducted with the structurale quality model, it was fixed that the strategic management perception developed as the innovation processes of the managers improved. From point of a general view, it has been seen that the relation between strategic management and innovation is obvious and they are in direct proportion.

### **Discussion and Conclusion**

In this respect, in order to grow, develop and survive in today's developing world, small and medium-sized enterprises need to make as a part of their management strategic management understanding and innovation which is a result and reason of this, as well. In this direction, small and medium-sized enterprises will be able to adapt to the changing external environmental conditions more quickly and effectively and carry out their innovation processes successfully.

Considering the importance of strategic management and SMEs, this study will contribute to the literature related to the research findings. Increasing the studies in this field and sharing the results with the enterprises will contribute to the sectoral development. Such studies will contribute to the solution of sectoral problems in the light of scientific data.

Since the strategic decisions of enterprises affect their future, these decisions should be taken in the light of true analyzes. In this study, the relationships between strategic decisions and innovation are discussed. In other studies, it is suggested that the relationships between variables such as technological developments, changing customer behaviors, sectoral developments, sustainable competitive advantages and strategic decisions can be examined.

Focusing the instutions on the issues that will enable them to solve daily problems and to get sustainable competitive advantage is very important in terms of combining theory and practice. For this reason, researchers may be advised to share the results with the relevant enterprises by handling the current issues that will help the enterprises to make strategic decisions.

## **Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?**

Ali BALTACI

Mersin Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Mersin  
baltaci7@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2550-8698>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.598299

Geliş tarihi: 29.07.2019

Revize Tarihi: 27.11.2019

Kabul tarihi: 27.11.2019

### **Atf Bilgisi**

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

### **ÖZ**

Bu araştırmada, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan süreçlerden bahsedilmiş, ayrıca araştırma sürecinin kuramsal temelleri ve uygulamaya yönelik stratejileri ele alınmıştır. Bu çalışma özünde nitel araştırmacıların sıklıkla yöntem bilim eksikliklerinden doğan uygulama sorunlarına karşı kavramsal bir zemin oluşturmayı hedeflemiştir. Çalışma ile nitel araştırma sürecinde eksikliği hissedilen kavramsal zemin oluşturulacak ve uygulamaya dönük stratejiler üzerinde durulacaktır. Bu amaçla belirtilen çerçevede alanyazında sıklıkla vurgulanan nitel desenler taranarak, elde edilen veriler kuramsal boyutta tartışılmış, bunun yanında nitel araştırmalara yön verecek yöntemler ve stratejiler hakkında bilgi verilmiştir. Çalışma sonucunda, nitel araştırma sürecinin, nicel araştırmalardan oldukça farklı ve öznel bir süreci ifade ettiği, nitel araştırmaya konu olan sorunsal tüm dinamikleriyle ve derinlemesine incelemeye çalıştığı belirlenmiştir. Bu çalışma özellikle Türkçe alanyazında eksikliği hissedilen güncel ve kolaylıkla uygulanabilir nitel araştırma yöntemlerindeki eksikliğin tamamlanması amacını gütmektedir. Çalışmanın, nitel araştırma yöntemlerini kullanacak araştırmacılara gerek nitel verilere ilişkin bilgi toplama, araştırma ve gerekse analiz seçimi ve uygulamalarında yol göstereceği umulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Araştırma, nitel araştırma, nitel araştırma süreci, nitel veri toplama, nitel veri analizi.

## **The Qualitative Research Process: How to Conduct a Qualitative Research?**

### **ABSTRACT**

In this research, the widely used processes in qualitative research, and the theoretical foundations of the research process and its strategies for implementation are discussed. In essence, this study aims to provide a conceptual basis for the application problems of qualitative researchers, which often arise from methodological deficiencies. With this study, the conceptual ground will be formed which will be lacking in the qualitative research process, and the applied strategies will be emphasized. In this context, the qualitative patterns frequently emphasized in the literature were searched and the data obtained were discussed in the theoretical dimension, and information was given about the methods and strategies that will guide the qualitative researches. As a result of the study, it has been determined that the qualitative research process represents a very different and subjective process than the quantitative research, and the problematic subject to the qualitative research is to examine all the dynamics and in depth. The aim of this study is to complete the deficiencies in the current and easily applicable qualitative research methods, especially in Turkish literature. It is hoped that this study will guide the researchers who will use qualitative research methods in the selection and application of information collection, research, and analysis related to the qualitative data.

**Keywords:** Research, qualitative research, qualitative research process, qualitative data collection, qualitative data analysis.

### **Giriş**

Bilim tarihine onyedinci yüzyıl sonlarından itibaren egemen olmaya başlayan pozitivist yaklaşımlar, yirminci yüzyıla kadar etkililiklerini sürdürmüş; pozitivistimin gerektirdiği rasyonel ve determinist ilkelerle doğayı ve toplumu anlama çabası, nicel verilere dayalı deneysel incelemelerin değişmez, genellenebilir ve evrensel olduğu yönünde bir kanaat oluşturmuştur. Özellikle yirminci yüzyılın başlarında bilimde yaşanan radikal değişikliklerle beraber nesnel ve indirgemeci anlayış tartışılmaya başlanmıştır. Bu dönemden itibaren bilimin yalnızca nesnel, genellenebilir ve evrensel bilgi üretme süreci olmadığı, bunun yanında öznel bilginin önemini vurgulayan bir anlayış yaygınlaşmıştır.

İnsan, oldukça karmaşık bir fizyolojik sisteme ve bu sistem ile bütünleşik psikolojik süreçlere sahip bir varlık olmasının yanında, sosyal alanda diğer insanlarla iletişimi bakımından sosyolojik bir



varlıktır. Bu denli karmaşık bir yapıyı salt nicel ve deneysel bulgularla anlamaya çalışmak ya da her insanın genellenebilir ilkeler bütünü olduğunu savunmak sorunlu bir yaklaşımdır. Sürekli değişen duygu, düşünce ve zihin yapısı ile sosyal alandaki dinamik ilişkilere verdiği tepkinin karmaşıklığı dikkate alındığında insanın bütüncül bir yaklaşımla açıklanmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür (Merriam ve Grenier, 2019). Cresswell (2002), herhangi bir olgunun açıklanmasında pozitivist ya da tek bir bakış açısının bilim insanını yanılgıya sürüklediğini, buna karşın çoklu bakış açısının işe koşularak daha keskin ölçümler yapılabileceğini bildirmektedir. Söz konusu pozitivist anlayışta insan belirli parçalardan oluşan anlamlı bir bütün olarak tanımlanır ve parçaların incelenmesi ile bütüne ilişkin belirgin bir bilgi sahibi olunabileceği varsayılır (Coffey ve Atkinson, 1996). Örneğin pozitivist akımlardan etkilenen ilk dönem psikoloji çalışmaları, insanı davranışsal yönüyle ele almış ve çoğunlukla deneysel yöntemlerle elde edilen bilgilerin her birey için evrensel ve geçerli olduğunu savunmuştur. Ayrıca ilk dönem psikoloji çalışmalarına yön veren davranışçı ve psikanalist yönelim, insana dair içsel süreçler ile ruh kavramı gibi olguların bilinmeyeceğini iddia etmiş, anılan kavramların pozitif bilimlerin nesnel ölçütleriyle tanımlanamayacağı iddiasından hareketle bilimsel araştırma konusu kapsamında ele alınmamıştır (Denzin ve Lincoln, 2008b). Zamanla insanın kendine has özellikleri ve çeşitli fenomenler inceleme konusu yapılmış ve bu incelemelerin nicel yöntemin keskin kriterleri ile belirlenemeyeceği görüşü yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Bu kapsamda birey ve grup süreçlerine odaklanan daha özellikli araştırmaların yapılmaya başlanması ile ilkin sosyoloji ve psikoloji alanlarında sonrasında sosyal bilimlerin diğer alanlarında niteliğin ön planda tutulduğu araştırma yaklaşımı ön plana gelmeye başlamıştır. Süreç içerisinde nitel araştırma yöntemleri özellikle sosyoloji, psikoloji ve pedagoji gibi bilim alanlarında kullanılmaya başlanmış ve insanın derinlemesine incelenmesine imkân tanıyan yeni ve bütüncül yaklaşımlar gelişmiş, insana dair her olgu ele alınmaya başlanmıştır.

Pozitif bilimlerin genellemeye özgü nicel araştırma yönteminden farklı olarak nitel araştırma, insana özgü bireysel özelliklerin farklı ve derin doğasına odaklanır. Bu kapsamda genellemelerden ziyade bilginin derinliği ve özgünlüğünün önemli olduğu iddiasını savunan nitel araştırma, büyük örneklem yerine daha küçük çalışma gruplarından elde edilen derin ve özellikli verilere odaklanır. Bu yönü ile nitel araştırma, nicel araştırmanın insanı genellemeler içinde göz ardı edebilen doğasına bir eleştiri de getirmektedir. Sosyal bilimler alanında nicel ve nitel yöntem bir arada kullanılsa da son dönemlerde tek bir araştırma mantığına dayalı yaklaşımın terk edilmeye başlandığı, insana dair olguları açıklamada nitel ve hatta karma (nicel ve nitel araştırmanın bir arada kullanılması) yöntemlerin yaygınlık kazanmaya başladığı söylenebilir. Bu çalışmada nitel araştırmalar hakkında kısa bir bilgi verildikten sonra, bu araştırma yönteminin temel esasları ele alınacak ve nitel araştırma süreci açıklanmaya çalışılacaktır. Bu kapsamda, “nitel bir araştırma nasıl yapılmalıdır?” sorunsalı üzerinden bir nitel araştırmanın nasıl tasarlanması gerektiği, nitel araştırma sürecinde sıklıkla yapılan hatalar ve araştırmacılar için tuzak olabilecek durumlar hakkında öz bilgi sunulacaktır. Nitel araştırma yöntemleri üzerine yazılmış çokça kitap ve makale olsa da literatürde bir nitel araştırmanın yapılış süreçlerini ele alan çalışmaya rastlanılamamış olması bu çalışmanın temel motivasyonunu oluşturmaktadır. Çalışmanın literatürdeki çok sayıda nitel araştırma çalışmasında sıklıkla yapılan hatalara odaklanması ve ideal bir nitel araştırma sürecini ele alması bakımından önemli bir eksikliğin giderilmeye çalışıldığı öngörülmektedir. İlerleyen bölümde nitel araştırma yaklaşımı tartışılacaktır.

### **Nitel Araştırma Yaklaşımı**

Nitel araştırmaların, yirminci yüzyılın başlarında, insan yaşamının karmaşık doğası, insana dair pozitivist yaklaşımın kabul etmediği olgu ve gizemleri belirleme çalışmaları olarak antropoloji, psikoloji ve sosyoloji bilimlerinde başladığı görülmektedir. Tarihsel olarak nitel araştırmaya, doğal olguları belirleme uğraşından hareketle ‘doğal araştırma’, probleme ilişkin araştırmacının öznel görüşlerini barındırması sebebiyle ‘yorumlayıcı araştırma’ ve bir konuyu belirli bir sosyal ortam içinde derinlemesine incelemesinden dolayı ‘alan araştırması’ gibi farklı isimler verilmiştir (Baltacı, 2017). Nitel araştırma, incelediği probleme ilişkin sorgulayıcı, yorumlayıcı ve problemin doğal ortamındaki biçimini anlama uğraşı içinde olan bir yöntemdir (Guba ve Lincoln, 1994; Klenke, 2016). Bir problemin çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan nitel araştırma, daha önceden bilinen veya fark edilmemiş problemlerin algılanmasına, probleme ilişkin

doğal olguların gerçekçi bir şekilde ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir (Seale, 1999).

Sosyal hayatın akışı içindeki olgulara odaklanan ve bu olguları herhangi bir dönüşüme uğratmadan inceleme uğraşı (Maxwell, 2008) içinde olan nitel araştırma, modern sosyal yaşamın çok yönlü ve karmaşık doğasını belirlemek için kullanılan çok çeşitli bakış açıları içerir (Kitzinger, 1995). Sosyal gerçekliğin derinlemesine incelenmesi ve açıklanmasının karmaşıklığı ve giderek farklılaşan problem algısı (Denzin ve Lincoln, 2008b) nitel araştırmanın dinamik yönüne vurgu yapmaktadır. Özellikle etnometodoloji (kültür analizleri), fenomenoloji (olgubilim) ve durum çalışmaları, kuram oluşturma ve eylem araştırmaları gibi çok sayıda yaklaşımı kapsayan nitel araştırmalar, insana dair olgu ve olayların, kendi bağlamından kopmadan ve derinlemesine anlaşılmasını sağlamıştır (Bogdan ve Biklen, 1997). İlerleyen bölümde nitel araştırmanın özelliklerine yer verilecektir.

### Nitel Araştırmaların Genel Özellikleri

Nitel araştırma, insanın kendi potansiyelini anlaması, sırlarını çözmesi ve çabasıyla inşa ettiği sosyal yapı ve sistemlerin derinliklerini keşfetmek için geliştirdiği bilgi üretme biçimlerindedir. Nitel yöntemle desenlenmiş araştırmalarda incelenen olay veya olgu hakkında derin bir algıya ulaşma gayreti söz konusudur (Morgan, 1996). Nitel araştırmalarda genellikle gözlem, görüşme, doküman ve söylev analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanılır. Bunun yanında, insana ilişkin algı ve olayların, sosyal gerçeklikte ve doğal ortamında derinlemesine incelenmesinin esas olduğu nitel araştırma, farklı disiplinleri birleştiren bütüncül bir bakış açısına da sahiptir (Hatch, 2002; Merriam ve Grenier, 2019). Ayrıca nitel araştırmalar, ele aldığı problematiği kendi bağlamında, yorumlayıcı bir yaklaşımla inceler; olay ve olguları yorumlarken insanların onlara atfettiği anlamlara odaklanır. Nitel araştırmaya yönelen bir araştırmacının keşfedici zihinsel süreçleri işlevselleşir (Malterud, 2001) ve olaylar arasındaki farklı bağıntıları daha keskin bir idrak ile algılar (Eysenbach ve Köhler, 2002). Keşfetme süreci, tüm araştırma yöntemlerinde işe koşulsuz da nitel araştırmalarda incelenen olay ve olgunun detaylarının keskinleşmesi için elzemdir. Bunun yanında araştırmacı odaklı bir inceleme sürecini içerdiğinden nitel araştırmalar büyük ölçüde öznel ve araştırmacının kişisel görüşlerinden etkilenebilir (Shenton, 2004; Silverman, 2016).

Nitel araştırmalarda olay ve olgular arasında nedensellik bağı kurulmayabilir (Kuş, 2007; Neuman ve Robson, 2014); ayrıca, olay ve olguların nicel araştırma ile ölçülemeyen nedenleri daha derinlemesine tetkiklerle belirlenebilir (Sandelowski, 1986). Genellikle nicel veriler ve yoğun istatistiklerin göz ardı edilebildiği nitel araştırmalarda, araştırmacının gözlemleri, araştırılan olguya ilişkin metin ve söylev analizi gibi detaylar yer alır (Mallat, 2007). Nitel araştırmalar, olay ve olguların gerçekleşme anına ilişkin derin analizler ve araştırmacının özel betimlemelerini sıklıkla içerirler (Golafshani, 2003). Araştırmacı, olay ve olguların gerçekliğini bozmadan sunmakla yükümlüdür; olay ve olgular kendi gerçekliklerinden ya da bağlamından koparılmaz ve oluştukları halleri ile muhafaza edilmeye çalışılır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmacı, olay ve olguları kendi bağlamında analiz etmeye, yorumlamaya ve anlamlandırmaya çaba gösterir.

Nitel araştırmacılar, genellikle üç tip veri seti üzerinde çalışırlar:

- 1) Doğa ve çevreyi konu edinen veri setleri (araştırmanın yapıldığı evren, doğal çevre, sosyal yaşantı gibi demografik veya fiziki özellikler) (Strauss ve Corbin, 1990),
- 2) Araştırma sürecine vurgu yapan veri setleri (araştırma sürecinde veya öncesinde yaşanan olay ve olgular) (Patton, 1990),
- 3) Araştırılan olay ve olgunun algılanma biçimine vurgu yapan veri setleri (araştırma sürecinde gerek araştırmacı gerekse araştırılan olay ve olgulardaki içsel değişiklikler, çatışmalar veya diğer psikosomatik tepkiler vb.) (Morgan ve Smircich, 1980).

Söz konusu üç veri setini elde etmek isteyen araştırmacı, görüşme, gözlem ve söylev/metin analizi gibi yöntem ve teknikleri kullanabilir. Görüşme, nitel araştırmada çoğunlukla kullanılan bir teknik olarak öne çıkmaktadır. İnsanların olay ve olgular hakkındaki görüşleri, kendi tecrübeleri, duygusal birikimleri ile algı ve değerlerinin belirlenmeye çalışıldığı durumlarda başvurulan görüşme

yöntemi, detaylı bilgi sağlaması ve uygulama kolaylığı açısından tercih edilmektedir (Fossey, Harvey, McDermott, ve Davidson, 2002; Hay, 2000; Seidman, 2006). Görüşmelerin, farklı nitel yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmesi araştırmanın güvenilirliğini artırır (Marshall, 1996); ayrıca, farklı bakış açılarına yer veren ve farklı detayları destekleyen araştırmacı gözlemleri ile metin analizleri de araştırmanın geçerliğini artıracaktır (Baxter ve Jack, 2008).

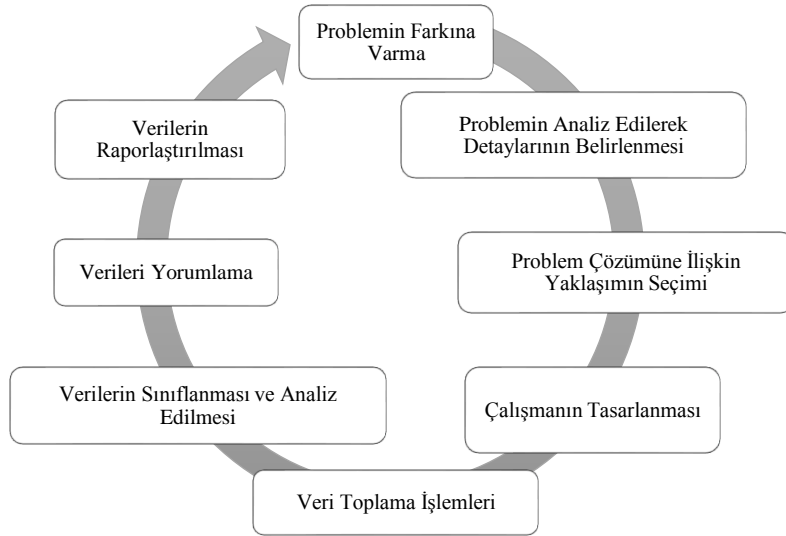
Nitel araştırmaların tasarlanması ve yürütülmesi sürecinde araştırmacılar, esnek ve dinamik bir çalışma alanına sahip olurlar. Araştırma sürecinin her basamağında araştırmacıların yeni yöntem ve yaklaşımlar geliştirebilmesi ve araştırmanın etkisini arttıracak yeni düzenlemeler yapabilmesi olarak ifade edilen esneklik, nitel araştırmanın araştırmacıya sunduğu temel özelliklerindedir (Guba ve Lincoln, 1994; Merriam, 1998; Patton, 1990). Araştırmacının yeni bilgilere erişimine olanak sağlayan esneklik, keşfedici bir yaklaşıma da izin verir. Keşfedici yaklaşım nitel araştırma içinde sıklıkla başvurulan ve araştırma verilerinin yeni verilerle çeşitlendirilip detaylandırılmasını sağlayan önemli bir nitelik olmasının yanında, özellikle veri toplamanın görece zor olduğu veya az çalışılmış konuların incelenmesinde kullanışlı bir yaklaşımdır (Bengtsson, 2016; Coffey ve Atkinson, 1996; Denzin ve Lincoln, 2008a).

Nitel araştırmalar, katılımcılardan belirli ölçme araçlarıyla elde edilen verilerin çeşitli istatistik analizleri kullanılarak genellenebilir ve evrensel bilgiye dönüştürülme süreci iken (Baltacı, 2018; Crabtree ve Miller, 1999); nitel araştırma bilginin genellenmesinden veya evrensel boyutundan ziyade, bilginin detayları ve derinliği ile incelenen olguyu en iyi şekilde ifade etmesini konu edinir (Connelly, 2016; Marshall ve Rossman, 2014; Şimşek ve Yıldırım, 2011). Objektif ve doğrudan ölçülebilir davranış ve tutumlarla daha az ilgilenen nitel araştırmalar, inceledikleri olay ve olguların arkasındaki içsel (duygusal) ve kavramsal yapılarla ilgilenir (Makatouni, 2002). Bunun yanında, karma desen araştırma olarak bilinen ve her iki araştırma deseninin (nicel araştırma ile beraber yürütülen nitel araştırmalar) güçlü yönlerini birleştiren araştırma yönteminde nitel yaklaşımlar, nicel verilere duygu, derinlik ve farklı bakış açıları ekleyebilir. Bu sayede nicel verinin inandırıcılığı ve etkisi de artar (Creswell, 2002; Merriam, 1998; Patton, 1990).

Nitel araştırmaların kanıt arayıcı kimliği ve büyük örneklem grupları üzerinde çalışmayı gerektiren doğasına karşın, nitel araştırmalar az örneklem veya küçük çalışma grupları ile yürütülür (Baltacı, 2018; Marshall, 1996; Teddlie ve Yu, 2007). Örneklem düşük sayıda tutulması, araştırmacıya belirli örneklerle detaylı ve derinlemesine inceleme imkânı sağlarken, zaman ve maliyet olarak yürütülebilir bir araştırma yapmasını kolaylaştırır (Kvale, 1994; Pope, Ziebland, ve Mays, 2006). Ayrıca nitel verilerin analizinde araştırmacı öznel duygu ve düşünceleri ile yorumlayıcı ve eleştirel bir yaklaşımla kendi deneyimlerini işe koşarken, nicel araştırmaların analizi çoğunlukla araştırmacının duygu ve düşüncelerinden uzak, tanılayıcı ve genellenebilirdir (Sandelowski, 1986). İlerleyen bölümde nitel araştırma süreci veya nitel araştırmacıların çoğunlukla izlediği temel aşamalar tanıtılacaktır.

## Nitel Araştırma Süreci

Her araştırmada olduğu gibi nitel araştırmalarda da öncelikle araştırılacak konuya ilişkin bir farkındalık ve merak duygusu olmalıdır. Problemi tanıma, problemin farkında olma ve problemin çözümüne ilişkin merak duyma önemlidir. Çünkü araştırma süreci içinde araştırmacı, kolaylıkla dağılabilmekte ve sıkılabilmektedir (Creswell, 2002; Guba ve Lincoln, 1994; Shenton, 2004). Problemin analiz edilerek detaylarının belirlenmesi, çözüme ilişkin alternatif yaklaşımlar arasından hangisinin problemi tutarlı şekilde çözeceğini seçmek için önemlidir (Morgan ve Smircich, 1980; Morse, 2016). Ardından çalışma tasarlanır ve veri toplama aracı geliştirilir. Veri toplama süreci uzun sürebilir ve araştırmacı ilgili ilgisiz tüm nitel verileri edinmiş olabilir (Neuman ve Robson, 2014). Bu noktada verilerin sınıflandırılması gereklidir. Sınıflandırma ile veriler daha etkili bir şekilde analiz edilerek yorumlanır (Bogdan ve Biklen, 1997). Araştırmanın son aşaması olan raporlaştırma, farklı problemleri görünür kılabılır. Çünkü nitel araştırmanın amaçlarından biri de belirli problemlerin çözülmesi ve yeni problem durumlarının fark edilmelerinin kolaylaştırılmasıdır (Mallat, 2007; Pope vd., 2006). Bu döngü tüm araştırma süreci boyunca devam eder. Nitel araştırma sürecini Şekil 1'deki gibi görselleştirmek mümkündür.



Şekil 1. Nitel Araştırma Süreci, Kaynak: (Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall Upper Saddle River, NJ. ; Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.)

Şekil 1’de gözlemlenen süreç kendi içinde belirli durumları da içerir. Nitel araştırma süreci başladıktan sonra araştırmacının dikkate alması gereken üç önemli durum vardır. Öncelikle araştırmaya esas teşkil edecek ve araştırma konusunu tanımlayacak detaylı bir kuramsal çerçeve oluşturulmalıdır. Ardından araştırmacı sistematik, uygulanabilir, zaman ve diğer imkânlar yönünden esnek bir araştırma stratejisi geliştirir. Son olarak araştırmaların belirli bir okuyucu kitlesini hedeflediği unutulmamalı; araştırma, okuyucunun idrak edebileceği açık ve anlaşılır bir dil ile kendi içinde tutarlı bir şekilde raporlaştırılmalıdır (Bengtsson, 2016; Connelly, 2016; Creswell, 2002; Golafshani, 2003; Kitzinger, 1995; Merriam ve Grenier, 2019; Miles ve Huberman, 1994; Morgan, 1996). İlerleyen bölümde nitel araştırma sürecinin unsurları ele alınacaktır.

### **Araştırma Probleminin Belirlenmesi**

Araştırma problemi, araştırmacının somut olarak farkına vardığı ve uygulamada yaşanan bu sorunun çözümlenmesini gerekli gördüğü bir olgu veya olay olabilir. Bunun yanında belirli bir literatür taraması yapılarak veya araştırmacının geçmiş deneyimlerinden hareketle de sorun tespit edilebilir (Sandelowski, 1986). Araştırma problemi belirlenirken problemin önemi, çözümlenebilme durumu ve araştırmacının imkânları da göz önünde bulundurulmalıdır (Patton, 1990). Problemler çoğunlukla genel ifadeler şeklinde oluşturulur ve sınırlarının belirlenmesi amacıyla belirgin bir literatür taramasının yapılmasını gerektirir. Literatür taraması, hem araştırmacı için problemin sınırlarının belirlenmesini sağlar hem de problemin diğer aşamaları için kuramsal anlam zemini oluşturur (Creswell, 2002; Shenton, 2004; Strauss ve Corbin, 1990).

### **Kuramsal Çerçevenin Hazırlanması**

Araştırma problemi belirlendikten sonra araştırmacı, probleme ilişkin daha önce yapılmış çalışmaları, problem alanını çevreleyen literatürü ve literatürde yer alan gelecek projeksiyonlarını inceler. Gelecek projeksiyonları, araştırmaların genellikle sonuç bölümünde yer alan ve araştırma kapsamında elde edilen sonuçları daha anlamlı kılacak ve diğer araştırmalara yön verecek önerilerdir. Bu öneriler, probleme ilişkin yapısal ve uygulanabilir yönlendirmeler içerirler (Denzin ve Lincoln, 2008a; Kitzinger, 1995; Şimşek ve Yıldırım, 2011). Araştırmacı odaklandığı probleme ilişkin kuramsal çerçeveyi hazırlarken mutlaka diğer araştırmalarda eksik kalan noktaları da ele almalıdır. Kuramsal çerçevenin hazırlanması, problemle ilgili sınırların belirlenmesi, problemin boyutlarının tanımlanması ve problem durumu ile ilişkili farklı olguların belirlenmesi işlemlerinde önem arz eder (Kvale, 1994). Ayrıca veri toplama süreci sonunda, toplanan verilerin analiz edilmesi aşamasında kullanılacak kategori ve temaların seçiminde kuramsal çerçeveden yararlanır. Araştırmanın amacına uygun yürütülmesi,

konuya ilişkin terim ve kavramların doğru anlaşılması ile mümkün olacağından ilgili literatür eksiksiz taranmalı ve araştırma sürecine yön veren bir esneklikte kurgulanmalıdır (Baxter ve Jack, 2008; Creswell, 2002; Guba ve Lincoln, 1994; Merriam ve Grenier, 2019; Miles ve Huberman, 1994).

### **Araştırma Sorularının Hazırlanması**

Nicel araştırmalarda hipotezlere dayalı bir yönelim, nitel araştırmalarda ise incelenen olay veya olguya ilişkin problem durumunun soru cümlesine dönüştürülmesi söz konusudur. Kuramsal çerçeve ile sınırları belirlenen problem durumu, belirli bir soru formunda biçimlendirilir; araştırma sorusu, kuramsal çerçevenin de yönelimini belirler ve dağınık bir literatüre ilişkin net bir görüş alanı oluşturulmasını sağlar (Patton, 1990; Sandelowski, 1986). Yani araştırmacı karmaşık bir konuyu çalışsa da yazacağı belirgin araştırma sorusu ile bu karmaşayı önleyecek bir kuramsal alan oluşturur. Bu açıdan araştırma sorularının belirlenmesi ile kuramsal çerçevenin oluşturulması çoğu nitel araştırmada eş zamanlı ilerleyen ve birbirlerini etkileyen süreçlerdir (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

### **Çalışma Grubunun (Evren ve Örneklem) Belirlenmesi**

Örnekleme, belirli bir evrenin tümünden bilgi toplanmasına imkân olmadığı durumlarda kullanılır. Nicel araştırmanın genellemeye dayalı ve çoğunluk vurgulu örneklem yöntemlerinden ziyade nitel araştırmalar, belirli bir örneklemin detaylarına odaklanır. Nitel araştırmada farklı örnekleme biçimleri bulunsa da genellikle araştırılan konunun en iyi şekilde açıklanmasına olanak tanıyacak ve araştırma probleminin çözümüne en iyi katkıyı sunacak örneklere ulaşılmaya çalışılır (Baltacı, 2018). Örneklem seçiminde araştırmacı, veri topladığı alanı tanımalıdır. Genellikle küçük gruplarla ve az örneklemlerle yürütülen nitel araştırmalar, veri kalitesini arttırmak için belirli zamanlarda aynı örneklem grubu üzerinde tekrarlanarak daha fazla detaya erişim sağlanabilir (Neuman ve Robson, 2014). Bunun yanında örneklem seçiminde etkili olan diğer bir faktör, araştırmacının sahip olduğu kaynakların sınırlılığıdır. Zaman ve maddi imkânlardan yoksun olan bir araştırmacının, yıllar sürece nitel çalışmalarını yürütmesi mümkün görünmediğinden farklı örnekler ve imkânları kullanarak problemi çözmesi söz konusudur (Creswell, 2002; Makatouni, 2002; Mallat, 2007; Marshall, 1996).

Nicel araştırmanın genellemelere dayalı doğası, evreni temsil edecek büyük ve geniş örneklemlere ihtiyaç duymasını gerektirir. Oysa nitel araştırmalar, çoğunlukla gözlem ve görüşmelere dayalı olarak yürütüldüğünden büyük ve geniş örneklemlere ihtiyaç duymaz; çünkü belirli bir aşamadan sonra gerek gözlemler gerek görüşmeler kendini tekrar etmeye başlayacaktır (Morse, 2016; Shenton, 2004). Araştırmacı tekrarlarla karşılaştığında verilerin doygunluğa ulaştığını farketmeli, verileri çeşitlendirmektense detaylandırması gerektiğini anlamalıdır. Bu durumda ya araştırma sorularına yeni sorular ekleyerek veri çeşitliliğini sağlamalı veya görüşmelerin derinliğine inmek için topladığı verilerden farklı anlamlar üretmeye çalışmalıdır (Silverman, 2016). Büyük ve geniş örneklemler üzerinde çalışmak araştırmacı için yoğun bir zaman, emek ve diğer kaynaklarda maliyet oluşturur; ayrıca örnekleme ulaşmak her durumda kolay değildir (Kvale, 1994). Örneğin madde bağımlıları veya suça karışmış kişiler gibi zor ulaşılan örneklemler ile araştırma yapan bir araştırmacı çoğu kez tek seferde görüşme yapmak zorunda kalabilir, kısıtlı sürede görüşmeyi detaylandırmak ya örnekleme iyi tanımakla ya da araştırmanın kuramsal çerçevesine hâkim olmakla sağlanabilir. Bu sebeple sınırlı zaman ve imkânlara sahip olan araştırmacı, genelleme kaygısı gözetmeksizin olabildiğince evreni temsil etmeye çalışır.

Örnekleme olarak adlandırılan evreni temsil etme durumu, her bir örnek için evrenin çeşitliliğini, zenginliğini, farklılığını ve aykırılığını yansıtan bir genişliğe sahip olmalıdır. Genellikle nitel araştırmalarda olasılığa dayanmayan amaçlı örnekleme yöntemleri ilgi görse de örneklem seçiminde, evreni temsil etme derecesinden ziyade araştırma konusuna uygunluk da önemlidir (Baltacı, 2018; Sandelowski, 1986). Olasılık temelli örnekleme, evreni temsil edecek geçerlik ve büyüklükte örneklem seçilmesi ve bu örneklemin araştırma konusunda veri toplamaya elverişli olması gerekliliği aranır. Olasılıklı örnekleme, genelleme yapmaya daha yatkın bir imkân sunarken; amaçlı örnekleme, zengin bilgi içerdiği düşünülen durumların detaylı incelenmesini kolaylaştırır (Denzin ve Lincoln, 2008a; Guba ve Lincoln, 1994; Morgan ve Smircich, 1980).

Nitel araştırmalarda: aykırı veya anormal durum örnekleme, yoğunluk örnekleme, maksimum çeşitlilik örnekleme, benzeşik (homojen) örnekleme, tipik durum örnekleme, kritik durum örnekleme, kartopu veya zincir örnekleme, kuram tabanlı örnekleme, doğrulayıcı veya yanlışlayıcı durum örnekleme, tabakalı amaçlı örnekleme, fırsatçı veya beliren örnekleme, amaçlı rasgele örnekleme, siyasi veya politik durum örnekleme, kolay ulaşılabilir veya elverişli örnekleme, hibrit veya karma örnekleme gibi farklı örnekleme yöntemleri kullanılabilir (Baltacı, 2018; Creswell, 2002; Hatch, 2002; Hay, 2000; Klenke, 2016; Kuş, 2007; Malterud, 2001; Marshall, 1996; Merriam, 1998; Merriam ve Grenier, 2019; Şimşek ve Yıldırım, 2011; Teddlie ve Yu, 2007).

### **Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi**

Nitel araştırmalarda genellikle gözlem, yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmesi, söylev ve metin analizi gibi veri toplama yöntemleri kullanılmaktadır. Bununla birlikte sinema filmi, çeşitli afişler, sanat eserleri, medya yayınları (radyo veya televizyon programları) ve sosyal medya kaynakları (bloglar, sosyal medya hesapları ve anlık mesaj panolar vb.) da veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Forrester ve Sullivan, 2018). Araştırmacı çoğu durumda farklı yöntemleri birlikte kullanarak verilerin geçerliğini ve güvenilirliğini artırma yoluna gider. Ayrıca örnekleme özelliklerine göre farklı veri toplama araçlarına yer verilebilir (Eysenbach ve Köhler, 2002; Kvale, 1994; Patton, 1990; Seidman, 2006). Örneğin politikacıların seçim döneminde vadettiklerinin seçimlerden sonra gerçekleştirilme durumunu konu edinen bir çalışmada, seçmenlere yönelik bir görüşme formu ile seçim sonrası yapılan işlere yönelik gözlemler kullanılabilir.

Araştırmacı, veri toplama araçlarını geliştirirken olabildiğince esnek olmalı, araştırmanın çözümüne katkı sağlamayacak ve kendisine zaman kaybettirecek ayrıntılara odaklanmaktan kaçınmalıdır. Veri toplama 'zaman tuzakları' olarak adlandırılan bu durum, çok sayıda ve çeşitli veri setlerine erişen araştırmacıların sıklıkla yaptıkları bir hatadır (Denzin ve Lincoln, 2008a; Merriam ve Grenier, 2019; Miles ve Huberman, 1994; Shenton, 2004). Yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış görüşme formlarının belirli ve az sayıda soru içermesi; gözlemler için önceden belirlenmiş davranış çizelgeleri geliştirilmesi; metin ve söylev analizi için hangi ölçütlerin nasıl ele alınması gerektiğini gösteren bilgi botları hazırlanması önemlidir (Eysenbach ve Köhler, 2002; Seidman, 2006).

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmacı, çalışma grubunu belirledikten ve veri toplama araçlarını geliştirdikten sonra alana yönelir ve verileri toplamaya başlar. Bu aşama araştırmacı için oldukça uzun ve zahmetli olabilecek bir süreci beraberinde getirir. Eğer araştırmacı, probleme ilişkin yeterli kuramsal inceleme yapmadıysa veya uygun örnekleme ile veri toplama araçlarını geliştirmediyse ya sürecin içinde takılıp kalır ve bir süre sonra kısa yoldan problemi çözmeye yönelik uğraşlar içine girer veya araştırmadan vazgeçer (Creswell, 2002; Patton, 1990; Silverman, 2016). Veri toplama aşaması, araştırmacı için gerçeklikle yüzleşme anıdır. Nitel araştırmalarda genellikle görüşme, gözlem ve doküman inceleme olmak üzere üç veri toplama tekniği kullanılmaktadır.

### **Görüşme**

Araştırma örnekleminde yer alanların, araştırma konusu hakkında bilgi, duygu ve düşüncelerini aktif olarak açıkladığı, yaşam öyküsünü anlattığı veri toplama tekniği, görüşme olarak adlandırılır. Görüşmenin amacı, katılımcıların iç dünyalarına erişerek onların özgün bakış açılarının belirlenmesidir. Görüşme, araştırılan konu hakkında bireyin yaşanmışlıkları, farklı deneyimleri, tutumları, düşünceleri, niyetleri, yorumları, zihinsel algıları ve tepkileri gibi gözlenemeyen bilgilere ulaşılmasına olanak sağlar (Bengtsson, 2016; Seidman, 2006).

Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve odak grup görüşmesi şeklinde farklı görüşme teknikleri vardır (Marshall, 1996). Ne şekilde yapılsa yapılsın araştırmacının iyi bir görüşme yapabilmesi için araştırdığı konunun kuramsal çerçevesini iyi bilmesi ve görüşme öncesi iyi bir şekilde

hazırlanması gereklidir. Görüşme öncesi hazırlık büyük ölçüde araştırmacının zihinsel ve duygusal olarak hazırlanmasını gerektirse de görüşme formu hazırlanması da önemlidir (Marshall ve Rossman, 2014). Görüşme formu hazırlanırken dikkate alınması gereken ilkeler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Cevaplayıcı tarafından kolaylıkla anlaşılabilir sorular yazılmalıdır,
- Araştırılan konunun detaylarını belirleyebilecek ve konuyu derinleştirecek sorular hazırlanmalıdır,
- Cevaplama süresini uzatan ve konuyu genel hatları ile ele açık uçlu ve özellikli olmayan sorulardan kaçınılmalıdır,
- Katılımcıyı araştırma dışına yönlendirebilen belirsiz sorulardan kaçınılmalıdır,
- İncelenen konunun farklı özelliklerini açığa çıkarabilecek, konuyu farklı ve nitelikli kılacak çok boyutlu sorular hazırlanmalıdır,
- Katılımcının incelenen konudan sapması veya yeterli düzeyde bilgi vermemesi durumunda katılımcıyı incelenen konuya sevk edecek ve konunun farklı detaylarına erişilmesini sağlayacak alternatif sorular hazırlanmalıdır,
- Katılımcılarla farklı zamanlarda yapılacak görüşmeler için bir önceki görüşmede sorulan sorulardan farklı nitelikte ve incelenen konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacak türden sorular hazırlanmalıdır,
- İncelenen konuyla ilgili katılımcılara sorulacak tüm soruların belirli bir mantıksal düzeni olmalıdır,
- Birbiri üzerine inşa edilmiş sorularla katılımcıların belirli bir mantık çerçevesinde kalması ve incelenen konunun farklı yönlerinin sürekli detaylandırılması ve geliştirilmesi sağlanmalıdır (Eysenbach ve Köhler, 2002; Forrester ve Sullivan, 2018; Kvale, 1994; Seidman, 2006).

Nitel araştırmalarda kullanılan soru tipleri çeşitlilik arz etmektedir. Aşağıda nitel araştırmada kullanılan temel soru tipleri yer almaktadır:

1. Tanıtıcı Sorular: Bu tip sorular katılımcının herhangi bir etkileme olmaksızın, kendiliğinden kendisi ve hayatı hakkında geniş cevaplar vermesine olanak sağlayan sorulardır (Denzin ve Lincoln, 2008b)
2. Takip soruları: Bu tip sorular, elde edilen verilerin çeşitliliğini sağlamak amacıyla belirli bir mantıksal zeminde sıralanan sorulardır (Forrester ve Sullivan, 2018)
3. Sondaj Soruları: Burada görüşmeci verilen cevabın peşine düşer ve daha derinlemesine bilgi edinmeye çalışır. Odaklanılan konu hakkında tekrarlı sorular yöneltilerek detaylara erişmeye çalışır. Bu tip sorular takip sorularına benzese de mantıksal bir sıralama olmaksızın tamamen içgüdüsel olarak incelenen konuya sondaj yapılabilir (Kvale, 1994)
4. Özelleştirici Sorular: Görüşmeci bazen bir konuyu en ince ayrıntısına kadar öğrenmek isteyebilir. Hatta bu nicel veriler dahi olabilir. Özelleştirici soru, incelenen konunun bir yönüne odaklanarak sadece o konu hakkında sorulan sorulardır. Özelleştirici sorular, takip ve sondaj soruları kadar detay içermeyebilir. Çoğunlukla veriler doygunluğa ulaştığında ve veri çeşitlemesi yapıldığı aşamada kullanılmaktadır (Marshall ve Rossman, 2014).
5. Doğrudan Sorular: Bu tip sorular genellikle evet/hayır ya da kısa cevaplar üreten sorulardır. Bu tip sorular katılımcının kendini uzun uzun ifade etmesinden sonra belli bir durumu onaylayıp onaylamadığı, ya da eksik kaldığını düşünülen, anlaşılmayan bir noktayı onaylamak için sorulabilecek sorulardır (Crabtree ve Miller, 1999).
6. Dolaylı Sorular: Burada genellikle katılımcının yansıtma tekniği ile cevap verebileceği sorular sorulur. Kapalı nitelikte veya metaforik/sembolik bir dil kullanılarak sorulan ve çoğu durumda doğrudan sorulması mümkün olmayabilecek veya özel bir jargon olarak algılanabilecek konuları incelerken dolaylı sorular kullanılabilir (Antwi ve Hamza, 2015).
7. Yapılandırıcı Sorular: Görüşmeci görüşme sürecinden ve bir konunun ne zaman kapatılması gerektiğinden sorumludur. Görüşülen kişi eğer kendini tekrar etmeye başlamışsa orada araya girerek “özür dilerim size yeni bir konu hakkında sorular sormak istiyorum” diyerek müdahalede bulunmalıdır. Yapılandırıcı sorular, görüşmeyi tehlikeye uğratabilecek durumlarda başvuru ve görüşmeyi yapılaş amacına yönlendiren sorulardır (Bengtsson, 2016).
8. Sessizlik: Sessiz kalmak kimi zaman bir soru anlamına gelebilir. Katılımcıya sık sık sorduğunuz sorular üzerinde (Özellikle geçmişe ait ise) düşünmesine fırsat vermek için beklenedilir. Bu durum, katılımcının açıklamasını istenilen bir soru gibi algılanabilir (Merriam, 1998).

9. Yorumlayıcı Sorular: Görüşme esnasında yorumlama, katılımcının söylediklerini görüşmecinin kendi cümleleriyle yeniden ifade etmesidir. Katılımcının söylediklerinin ona geri yansıtılması hem ona düşünmesi için zaman verecek hem de ne söylediğini görüşmecinin nasıl anladığını ortaya koyacaktır. Aynı zamanda katılımcı görüşmecinin onu dinlediğinden de emin olacaktır (Baxter ve Jack, 2008).

Özellikle görüşme sürecinde soruların açık ve anlaşılır bir şekilde katılımcıya yöneltilmesi ve gerekli durumlarda ek sorularla araştırılan konunun derinleştirilmesi sağlanmalıdır. Bu noktada araştırmacıların çok sayıda katılımcıya ulaşma çabası, sıklıkla yapılan bir hatadır (Creswell, 2002; Makatouni, 2002). Görüşmelerde sayıdan ziyade nitelik önemlidir ve tek bir katılımcıdan bile araştırmanın probleminin çözümü için gerekli veri sağlanabilir. Ayrıca katılımcıları aynı anlama gelen veya daha önceden farklı şekillerle sorulan sorularla sıklıkla sormak, yinelenen kavramlar veya anlatım bozukluğu olan sorular yönelmek, katılımcı görüşlerini kaydetmemek ve bu görüşlerle dalga geçmek veya gülmek de toplanan verilerin kalitesini düşürecektir (Merriam, 1998; Patton, 1990; Teddlie ve Yu, 2007).

### ***Gözlem***

Herhangi bir ortamda veya düzenlenmiş mekânlarda katılımcıların tutum ve davranışlarını gözlemek veya araştırılan konunun biçimsel boyutunu tanımak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Eğer araştırmacı herhangi bir ortamda veya kendi düzenlediği mekânda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir bakış açısı elde etmek istiyorsa gözlem yöntemini kullanabilir (Bengtsson, 2016; Crabtree ve Miller, 1999; Fossey vd., 2002).

Araştırma yapılan konuya tarafsız olarak yaklaşan araştırmacı, gözlediği olguları yaşadığı haliyle ve değiştirmeden gözleyip kaydetmelidir. Tarafsız gözlem araştırmanın güvenilirliğini ve inandırıcılığını artırır. Bununla birlikte araştırmacının tamamen tarafsız gözlem yapması oldukça zordur; araştırmacının önyargıları, geçmiş deneyimleri ve gözlenen olgu hakkındaki bilgisi gözlem kayıtlarına yansiyabilir (Maxwell, 2008; Neuman ve Robson, 2014; Shenton, 2004). Gözlemler kaydedilirken araştırmacı gözlemin doğasını, kim tarafından yapıldığını, hangi amaç için, nerede, ne zaman, nasıl bir bakış açısıyla yapıldığını ve ne tür araç-gereçlerin kullanıldığını araştırma raporunda belirtmelidir (Hatch, 2002; Klenke, 2016). Gözlem çeşitleri katılımcı, katılımcı olmayan gözlem ve gizil gözlem gibi farklı çeşitlerde olabilir. Katılımcı gözlemlerde araştırmacı, incelenen olgunun bir parçasıdır. Fenomenolojik çalışmalarda genellikle katılımcı gözlem kullanılır. Katılımcı olmayan gözlem ise araştırmacının gözlem yapılan mekânda olduğu ancak olay ve olgulara dahilinin olmadığı durumlarda kullanılır. Etnolojik çalışmalarda katılımcı gözlem sıklıkla kullanılır. Gizil gözlem ise araştırmacının, incelediği olay ve olguyu uzaktan takip ettiği, izlenenlerin ise takip edildiğini bilmedikleri durumlarda kullanılır. Kültürel araştırmalar veya vaka analizleri bu türden gözlem yapılmasını gerektirebilir (Golafshani, 2003; Morse, 2016; Patton, 1990; Seidman, 2006; Strauss ve Corbin, 1990).

### ***Doküman/Metin Analizi***

Araştırmada incelenen olgu veya olaylarla ilintili bilgiler içeren yazılı belgelerin ayrıntılı olarak taranması ve bu bilgilerden yeni bir bütünlük oluşturulması, doküman/metin analizi olarak adlandırılır (Creswell, 2002). Araştırılan konu ile ilgili literatür taramasını da içeren doküman analizi, araştırmacının yaptığı gözlem ve görüşme kayıtları ile diğer belgelerin sistemleştirilmesini sağlar. Bu analiz yöntemi araştırmacı için zaman ve diğer kaynaklarda tasarruf sağlarken, incelenen olgu ve olayların da önem sırasının oluşturulmasını, veri kaynaklarının tasnif edilmesini ve yeni veri setleri oluşturulmasını da kolaylaştırır (Baxter ve Jack, 2008; Crabtree ve Miller, 1999; Guba ve Lincoln, 1994). Örneğin kadına yönelik şiddet ile ilgili bir araştırmada evlilik ve diğer adli istatistiklerin, emniyet verileri ve sosyal hizmet dosyalarının incelenmesi yerinde olacaktır. Bunun yanında araştırma konusuyla ilgili raporlar, kitaplar, arşiv dosyaları, video ve ses kayıtları, görsel materyaller gibi belgeler de metin analizi yolu ile kullanışlı verilere dönüştürülebilir (Merriam, 1998).



Veri toplama basamağında elde edilen veriler, literatürde yer alan farklı kaynaklardan doğrulanmalıdır. Eğer literatürde yer almayan, özgün ve yeni bir problem üzerinde çalışılıyorsa, probleme kaynaklık edebilecek farklı çalışmalardan destek alınması gerekebilir. Veri toplama sürecinde çeşitli veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanılması, süreçten en iyi şekilde faydalanılmasının yolunu açtığı gibi elde edilen bulguların geçerliği ve güvenilirliğinin artırılması için de önemlidir. Ayrıca elde edilen sistematik veriler, analiz aşamasında araştırmacıya önemli bir kolaylık oluşturacak ve zaman kazandıracaktır (Malterud, 2001; Miles ve Huberman, 1994; Silverman, 2016).

### **Verilerin Analizi**

Araştırma sürecinde toplanan veriler genellikle betimsel, içerik, söylev ve metin analizi gibi farklı ayrıştırma işlemlerine tabi tutulurlar. Betimsel analiz, genellikle nitel veri seti üzerinde detaylı ayrıştırma gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılır. Araştırma katılımcılarının demografik özellikleri ile farklı niteliklerinin tasvir edilmesi, bir kentin genel özelliklerinin anlatılması, bir kişinin yaşam öyküsünün özetlenmesi gibi durumlar, betimsel analizdir (Miles ve Huberman, 1994). İçerik analizi, toplanan verilerin daha ayrıntılı incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram, kategori ve temalara ulaşılmasını gerektirir. İçerik analizinde, toplanan verilere odaklanılır; veri setinde sıklıkla tekrarlanan veya katılımcının yoğun vurgu yaptığı olay ve olgulardan kodlar çıkarılır. Kodlardan kategorilere ve kategorilerden de temalara gidilir. Kısaca birbirine benzediği ve birbiri ile ilişkisi olduğu tespit edilen veriler (kodlar) belirli kavramlar (kategoriler) ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanır. İçerik analizinde katılımcıların görüşlerinin muhtevası sistematik bir şekilde ayrıştırılır (Bengtsson, 2016; Crabtree ve Miller, 1999; Merriam ve Grenier, 2019).

Nitel araştırmalarda araştırmacının genel yaklaşımlarının dışında araştırmacının amacına göre söylev analizi ve metin analizi gibi farklı veri analiz planı geliştirme ihtiyacı da ortaya çıkabilmektedir. Söylev analizi, belirli bir kişinin ses veya görüntü kayıtlarından hareketle belirli problemleri çözmeye odaklanan bir analiz yöntemi, metin analizi farklı metinler üzerinde detaylı incelemeler yaparak problemin çözülmesidir (Golafshani, 2003; Seidman, 2006; Silverman, 2016).

Nitel veri analizinde genellikle üç yöntem önerilmektedir. İlk olarak, toplanan verilerin özgün şekline mümkün olduğunca bağlı kalınması esastır. Gerekliğinde katılımcı ifadelerinin doğrudan alıntı yapılarak verilerin sunulması, söz konusu özgünlüğün geçerliğini artırır. İkinci yöntemde ise, veriler betimsel bir yaklaşımla sunulmakla birlikte, bazı kodların belirlenmesi, kodlardan kategorilere ve kategorilerden temalara gidilmesi söz konusudur. Ayrıca bu yöntemde temalar arasında ilişkiler de kurulur. Üçüncü yöntemde araştırmacı betimleme ve tematik analizin yanında kendi yorumlarını da kullanarak verileri analiz eder. Aynı araştırmada üç yöntem ayrı ayrı veya bir arada kullanılarak da veri analizi yapılabilmektedir (Baltacı, 2017; Creswell, 2002; Eysenbach ve Köhler, 2002; Miles ve Huberman, 1994).

Nitel araştırmalarda toplanan verilerin analizinde yaygın olarak betimsel analiz veya içerik analizi kullanılır. İçerik analizi, araştırmacının özüne ilişkin kalıpları, temaları, önyargıları ve anlamları belirlemek hedefiyle verilerin dikkatli, detaylı ve sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanmasıdır. İçerik analizinde amaç, katılımcıların görüşleri ile dosya ve belge incelemesi yoluyla elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizle özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analiziyle derinlemesine bir işleme tabi tutulur ve yeni kavramlar veya kavramlar arası ilişkiler keşfedilir. İçerik analizinde birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlemek esastır (Baltacı, 2017; Guba ve Lincoln, 1994; Maxwell, 2008; Pope vd., 2006).

### ***İçerik Analizi***

İçerik analizi tümevarımcı bir analiz türü olması sebebi ile araştırılan olgu veya olayın kökenlerine odaklanır. Kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılır. Nitel araştırmada araştırmacı topladığı tanımlayıcı ve ayrıntılı verilerden yola çıkarak probleme ilişkin temaları keşfetme, elde ettiği verileri anlamlı ve sistematik yapılarla

dönüştürme, yani bu verilerden hareketle bir kuram oluşturma veya bir kuramı doğrulama çabası içindedir. İncelenen olay veya olguya esas oluşturabilecek bir kuramın olmaması durumunda tümevarımcı analiz, yani kodlamaya dayalı içerik analizi gereklidir (Baltacı, 2017; Şimşek ve Yıldırım, 2011).

Veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere (bir sözcük, cümle, paragraf gibi) araştırmacı tarafından isim verilmesi iş ve işlemleri kodlama olarak ifade edilir. Kodlama süreci; elde edilen verileri bölümlere ayırmayı, incelemeyi, karşılaştırmayı, kavramlaştırmayı ve ilişkilendirmeyi zorunlu kılar. Veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere (bir sözcük, cümle, paragraf gibi) ve olaylara verilen anlamlar ise kavram olarak tanımlanır. Kavramlar içerik analizinin temel analiz birimini oluştururlar. İçerik analizinde elde edilen kavramların birbirleriyle belirli bir ilişki içinde sınıflandırılması kategorilere ayırma olarak ifade edilir. Kategoriler ise bir tema altında toplanırlar. Kategorilerin incelenmesi sonucunda birbirleriyle olan ilişkileri ortaya çıkarılır ve bu ilişkilerin daha üst düzey bir gruplamayı gerektirdiği durumlarda temalardan söz edilir. Temalar içerik analizinde elde edilen kavramlardan daha soyuttur ve geneldir ve esasen araştırma probleminin boyutlarını göstermesi bakımından önemlidir (Merriam ve Grenier, 2019; Miles ve Huberman, 1994; Patton, 1990).

İçerik analizinde görüşme, gözlem veya dokümanlar yoluyla elde edilen veriler, dört aşamada analiz edilir: (1) verilerin kodlanması, (2) kod, kategori ve temaların bulunması, (3) kod, kategori ve temaların düzenlenmesi ile (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Eysenbach ve Köhler, 2002; Miles ve Huberman, 1994).

**Verilerin Kodlanması:** Verilerin kodlanması aşamasında araştırmacı, topladığı verileri inceler ve veri setini anlamlı bölümlere ayırmaya, her bölümün hangi kavramı karşıladığını keşfetmeye çalışır. Kendi içinde anlamlı yapılar oluşturan her bir bölüme araştırmacı tarafından isim verilir. Bölümler çoğu durumda bir kelime, cümle veya söz öbeği olabilir. Veri kodlama sürecinde sıklıkla araştırmacının veri setini birkaç kez okuması gerekebilir. Detaylı okumalarla katılımcıların tekrarladığı sözcük veya söz öbeklerindeki anlama ulaşmak kolaylaşır. Kodlama süreci oldukça dinamik bir şekilde işlemekte ve araştırmacı tekrar tekrar veri setine dönerek kodlama işlemini yürütmektedir. Tekrarlı kodlamalar, veri setinin derinliği ve kapsamının büyüklüğüne göre değişiklik arz etse de kategoriler ve temalar oluştuktan sonra bile yeni kodlara rastlama olasılığı olduğundan, çoğu durumda araştırmacının tüm veri analizi süresince kodlama yaptığı görülür (Kvale, 1994; Morse, 2016; Silverman, 2016).

Miles ve Huberman (1994), kodlamının üç ayrı süreci ihtiva etmesi gerektiğini bildirir. Buna göre, (1) daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama söz konusu iken, (2) verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama ile (3) araştırma probleminin genel çerçevesine göre yapılan kodlama da olabilmektedir. Kodlama işlemlerinde araştırmacının titiz çalışması sonucu ayrıntılı analizler gerçekleştirilse de kodlamının ne kadar ayrıntılı olması gerektiği önemli bir problemidir. Araştırmanın amacına ve niteliğine göre farklılık gösterse de kodlama ayrıntısı, araştırmanın tutarlılığını, inandırıcılığını ve güvenilirliğini doğrudan etkilemektedir. Birebir iletişim süreçlerini içeren araştırmalarda ayrıntılı kodlama yapmak gerekirken, toplumca bilinen ya da farklı bir konudaki araştırmalarda bu denli ayrıntılı kodlama yapılması gerekmeyebilir (Malterud, 2001; Miles ve Huberman, 1994; Sandelowski, 1986).

**Kategori ve Temaların Belirlenmesi:** Nitel veri analizinin ilk aşamasında keşfedilen kodlardan hareketle veri setini daha genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların belirlenmesi gereklidir. Bu kapsamda tematik kodlama denilen daha soyut bir kodlama söz konusudur ve öncelikle ilk aşamada keşfedilen kodlar bir araya getirilir ve aralarındaki ortak özellikler belirlenmeye çalışılır (Baltacı, 2017; Strauss ve Corbin, 1990). Tematik kodlama, farklı özellikleri olan kodların benzerlik ve farklılıklarının tespit edilmesi ve bu dolayında birbiriyle ilişkili olan kodların gruplanması söz konusudur. Bu gruplama bir kategorilere ayırma işlemidir. Aynı türden kategoriler ise temaları oluşturur. İç tutarlılık, tematik kodlama yapılırken göz önüne alınması gereken önemli bir durumdur. Yani, belirlenen temaların dayandığı veri setinin anlamlı bir ilişki kurma derecesi, tematik kodlamada göz önüne alınmalıdır. Ayrıca dış tutarlılık olarak adlandırılan, belirlenen temaların tümünün araştırmada elde edilen verileri anlamlı bir biçimde açıklayabilme derecesi de önemlidir. Yani belirlenen

temalar, birbirinden ayrı olmakla birlikte, kendi içlerinde anlamlı bir bütün oluşturabilmelidir. Kategori ve temalar belirlendikten sonra tekrar kodlama işlemi yapılarak verilerin kodlara göre düzenlenmesi yapılmalıdır (Merriam ve Grenier, 2019; Patton, 1990; Silverman, 2016).

Verilerin Kodlara, Kategorilere ve Temalara Göre Düzenlenmesi: Ayrıntılı kodlama ve tematik kodlama neticesinde, araştırmacı topladığı verileri anlamlı bir şekilde düzenleyebileceği sistematik bir yapı oluşturur. Daha sonra araştırmacı, bu yapıyı temel alarak topladığı verileri yeniden düzenleme yoluna gider. Verilerin yeniden düzenlenmesi, bazı durumlarda ayrıntılı kodlama ile tematik kodlamanın sağlanmasının yapılmasını da gerektirebilir. Veri düzenleme aşamasında araştırmacı öncü bulgulara erişir ve söz konusu bulgulara göre verileri yeniden tanımlamak ve yorumlamak mümkün olabilir. Verilerin okuyucunun anlayabileceği bir dille tanımlanması, açıklanması ve sunulması önemlidir. Genellikle araştırmaların bulgular bölümünde yer alan bilgilere odaklanılan bu aşamada araştırmacı, kendi görüş ve yorumlarına yer vermez ve toplanan bilgileri işlenmiş bir biçimde okuyucuya sunar (Baltacı, 2017; Denzin ve Lincoln, 2008a; Miles ve Huberman, 1994; Şimşek ve Yıldırım, 2011).

*Bulguların Yorumlanması:* Nitel araştırmalar, araştırmacının şahsi deneyimlerinin sunulduğu ve yaşanmışlıkların da önemli veri sunabildiği araştırma yönelimidir. Bu açıdan araştırmacı, incelenen olay veya olguya yakın ve hatta çoğu durumda iç içe olduğu ve olguya ilişkin ilk elden yaşantılar tecrübe ettiği için, onun yapacağı yorum ve aktarımlar özel bir değer taşır. Bu nedenle araştırmacı bu son aşamada; topladığı verilere anlam kazandırmak ve bulgular arasındaki ilişkileri açıklamak, neden-sonuç ilişkilerini kurmak, bulgulardan birtakım sonuçlar çıkarmak ve elde edilen sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapmak zorundadır. Yorumlama, araştırmacının probleme ilişkin içinde oluşan farkındalık durumu ve probleme içselleştirilmiş çözüm üretme eylemidir (Connelly, 2016; C. Marshall ve Rossman, 2014; Seale, 1999).

### **Betimsel Analiz**

Betimsel analizde amaç, görüşme ve gözlem sonucu toplanan verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuyla buluşturulmasıdır. Çoğu betimsel analizde veriler önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, sınıflandırılan verilere ilişkin bulgular özetlenir ve özetler ise araştırmacının öznel birikimi ile yorumlanır. Ayrıca araştırmacı bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurar ve gerekirse olgular arasında yapısal farklılık analizleri ile karşılaştırmalar yapar (Kitzinger, 1995; Kvale, 1994). Betimsel analiz dört aşamalı bir süreci ifade eder. (1) Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve/veya gözlemlerde yer alan boyutlardan hareketle veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi kategori ve temalar altında toplanacağı, hangi temaların hangi kategorilere göre düzenleneceği ve sunumun nasıl olacağı belirlenir. Önceden hazırlanmış bir kavramsal çerçevenin olmadığı durumlarda, betimsel analizi kullanmak güçtür. Böyle bir durumda belirlenecek temalar, veri kaybına ve yanlış veri düzenlenmesine neden olabilir. Bu açıdan betimsel analiz yapacak araştırmacının öncelikle araştırma problemine ilişkin yoğun bilgi içeren bir kavramsal çerçeve hazırlaması gereklidir. (2) Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Bu aşamada, daha önce oluşturulan tematik çerçeveye göre elde edilen veriler ayrıntılı bir şekilde okunarak düzenlenir. Buna göre bazı veriler tematik çerçevenin dışında kalabilir veya temaların kapsadığı alan için önemli olmayabilir. Ayrıca bu aşamada, daha sonra sonuçlar yazılırken kullanılacak doğrudan alıntılar ve güçlü örnekler de seçilir. (3) Bulguların tanımlanması: Düzenlenen veriler tanımlanır ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenir. (4) Bulguların yorumlanması: Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu aşamada yapılır (Crabtree ve Miller, 1999; Creswell, 2002; Hay, 2000; Marshall ve Rossman, 2014; Miles ve Huberman, 1994; Seidman, 2006).

Bir nitel araştırmanın gücü, araştırma problemini çözümlene biçiminden ziyade, okuyucuyu problemin doğru çözümünün araştırma kapsamında sunulduğuna inandırmaktır. İnandırıcılık ve tutarlılık, nitel bir araştırmanın tekrar edildiğinde benzer sonuçların alınmasını garanti etme durumudur. Nitel araştırmaların inandırıcı olması, onların geçerli ve güvenilir veriler sunması ile ilgilidir (Connelly, 2016). İlerleyen bölümde nitel araştırmada kullanılan geçerlik ve güvenilirlik kavramlarına yer verilmiştir.

## **Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik**

Bilimsel araştırmaların kabul görmesi için belirli düzeyde geçerli ve güvenilir olması gereklidir. Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının, araştırma deseninin ve veri analizinin geçerliği ve güvenilirliğinin belirlenmesi, araştırmanın inandırıcılığını ve kabul görme derecesini etkilemektedir. Nicel araştırmaların geçerliği ve güvenilirliği için farklı ölçme yöntemleri bulunmasına rağmen nitel araştırmalarda kesin bir geçerlik ve güvenilirlik tespiti yapmak mümkün olmamaktadır (Guba ve Lincoln, 1994; Shenton, 2004). Nitel araştırma çoğunlukla bir olgunun var oluş dinamiklerine ve anlamına yönelirken, nicel araştırma bir olgunun ne derece var olduğunu belirlemeye çalışmaktadır. Yani nitel araştırma araştırılan olgu ve olayların niteliğini ön plana çıkarırken, nicel araştırma nicel değişimi öne çıkarır.

### **Nitel Araştırmada Geçerlik**

Geçerlik araştırma sonuçlarının doğruluğunu veya problemi çözme becerisini konu edinir. Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının konu edindiği problemi olabildiğince tarafsız bir şekilde çözüme kavuşturma derecesidir. Bu durumda elde edilen verilerin gerçekte var olan durumu yansıtmaya derecesi önemlidir. Araştırma problemini bir bütün olarak ele almak veya incelenen olgunun tüm özelliklerine yoğunlaşmak, önemli geçerlik ölçütleridir. Bunun yanında katılımcılarla yapılan görüşmelerde sık sık “Bunu mu kast ettiniz?” veya “Sözlerinizden bunu mu anlamalıyım?” gibi geri dönüşlerle katılımcı teyidi almak geçerliği artırır. Ayrıca araştırmacının veriler üzerinde başka bir uzmanın incelemelerine izin vermesi, yani meslektaş veya uzman teyidini sağlaması da geçerliğe olumlu katkı sağlamaktadır (Denzin ve Lincoln, 2008a; Sandelowski, 1986). Nitel araştırmalarda geçerlik, iç ve dış geçerlik olarak iki şekilde incelenir. İç geçerlik: Araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin, çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliliğidir. “Araştırmacı olarak gözlediğimizi sandığımız olaylar ya da anladığımızı düşündüğümüz olgulara ilişkin yorumlarımız gerçek durumu tüm ayrıntıları ile yansıtıyor mu? Araştırma bulguları kendi içinde tutarlı ve anlamlı mı? Bulguları teyit etmede kullanılan, belirli ilkeler, kurallar veya stratejiler var mı? Açık olmayan veya ilişkileri belirlenmemiş olgular ya da olaylar var mı? Bulgular araştırmaya katılan bireyler tarafından gerçekçi bulunmuş mu ve teyit edilmiş mi?” gibi sorular iç geçerliği artırmaya yöneliktir (Morse, 2016; Patton, 1990; Silverman, 2016).

Kabul edilebilir bir nitel araştırmada, araştırmacının hem veri toplama süreçlerinde hem de verilerin analizi ve yorumlanması iş ve işlemlerinde belirli ölçüde tutarlı olması ve bu tutarlılığı nasıl sağladığını ayrıntılı olarak açıklaması beklenir. Ayrıca araştırmacının nitel araştırma sürecini eleştirel bir gözle sorgulaması ve olası hataları en aza indirebilmek için sürece hâkim olması da önemlidir. Çalışmadaki kontrollerin nasıl yapıldığı araştırma yöntemi bölümünde detaylı ve açık bir şekilde rapor edilmelidir (Shenton, 2004). İç geçerliğin sağlandığı araştırmalar akademik çevrelerde önemli ölçüde kabul edilse de dış geçerliğin sağlanması da bir şart olarak koşulur. Elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirlik veya transfer edilebilirlik derecesi dış geçerlik kavramıyla ifade edilmektedir. Dış geçerlik araştırma sonuçlarının evrensel niteliğe erişmesi veya genellenebilirliği olarak da adlandırılabilir. Sosyal olayların, içinde bulunan ortama göre değiştiği varsayımından hareketle hiçbir araştırma sonucunun başka bir duruma doğrudan genellenemeyeceği söylenebilir. Ancak burada bahsedilen genelleme durumu, Popper’in tekrarlanabilirlik ilkesinin gereği olan ve olguların benzer zamanlarda birbirine benzeştiği, benzeşen olayların ise farklı zamanlarda benzer sonuçlar verebilecek ölçüde evrensel olduğudur (Baltacı, 2018; Creswell, 2002; Guba ve Lincoln, 1994; Merriam, 1998; Teddlie ve Yu, 2007). Nicel araştırmalarda evrensel genelleme doğrudan yapılabilirken, nitel araştırmada genelleme ancak dolaylı yorumlamalar ve benzetmelerle yapılabilir. Araştırmanın sınırlı ölçülerde genellenebilir olmasını ve bu kapsamda dış geçerliği sağlamak isteyen bir araştırmacı bazı soruları dikkate almalıdır: “Araştırma örnekleminin, ortamının ve süreçlerinin özellikleri başka örneklerle karşılaştırma yapabilecek düzeyde ayrıntılı olarak tanımlanmış mıdır? Örneklem genellemeye izin verecek ölçüde çeşitlendirilmiş midir? Araştırma sonuçları araştırma sorusu ile ilgili kuramlarla tutarlı mıdır? Araştırma bulguları benzer ortamlarda kolaylıkla test edilebilir mi?” Elbette nitel araştırma yapan her araştırmacının yukarıda anılan sorulara uygun cevaplar vermesi mümkün olmayabilir. Ancak araştırma sonuçlarının benzer durum, olay ve ortamlara genellenebilmesi için

araştırmacının okuyucuyu yaptığı çalışmanın tüm aşamaları hakkında ayrıntılı bir şekilde bilgilendirmesi ve okuyucuyu ikna etmesi gerekmektedir (Bogdan ve Biklen, 1997; Connelly, 2016; Creswell, 2002; Golafshani, 2003; Hay, 2000; Makatouni, 2002; Morgan ve Smircich, 1980; Silverman, 2016; Şimşek ve Yıldırım, 2011).

### **Nitel Araştırmada Güvenirlik**

Araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği, güvenilirlik kavramıyla ilişkilidir. Yani “çalışma ikinci kez yürütülmüş olsa yine aynı sonuçlara ulaşılabilir mi?” sorusu araştırmalarda sıklıkla rastlanılan güvenilirlik sorununa işaret eder. İnsan tutum ve davranışlarının dinamik ve değişken doğası gereği çoğu araştırma tekrarlanamaz, ancak farklı ölçme durumları ile inandırıcılığı arttırabilir. İnandırıcılığın ön koşullarından olan güvenilirlik, araştırmalarda mutlaka sağlanması gereken bir koşuldur. Güvenirliği düşük olan bir araştırmacının bilimsel değeri olmadığı gibi, güvenirliliğin yüksek olması da yapılan araştırmacının amaca uygunluğunun (geçerliliğinin) garantisi olamamaktadır. Ancak bir araştırmacının geçerli olabilmesi için öncelikle güvenilir olması gereklidir. Bu açıdan bir araştırmacının güvenirliliği: (1) zamana göre değişmezliği (süreklilik), (2) bağımsız uzmanlar veya puanlayıcılar arasındaki uyumu (puanlayıcı tutarlılığı) ve (3) iç tutarlılığının sağlanması ile mümkündür (Baxter ve Jack, 2008; Miles ve Huberman, 1994; Patton, 1990; Sandelowski, 1986).

Güvenirlik, dış güvenilirlik ve iç güvenilirlik olarak iki unsura sahiptir. Dış güvenilirlik, araştırmacının benzer ortamlarda yinelenildiğinde benzer sonuçlara ulaşılması olarak adlandırılabilir. Dış güvenirliliğin sağlanması için araştırmacının şeffaf bir şekilde rapor edilmesi, katılımcıların ve diğer veri kaynaklarının açık bir şekilde belirtilmiş olması gereklidir (Connelly, 2016). Ayrıca araştırmacı kendi konumunu ve yorumlarına kaynaklık eden olay, olgu ve kuramları da araştırma raporunda açık ve anlaşılır bir şekilde bildirmiş olmalıdır. Bunun yanında araştırma sürecinde oluşan siyasal, sosyal ve ekonomik değişiklikler ile katılımcıların psikolojik ve demografik özelliklerinin de araştırma raporunda tanımlanmış olması dış güvenirliliğin sağlanması için önemlidir. Araştırma bulgularının, araştırmacının kavramsal çerçevesiyle uyumlu olması ve araştırma sonuçlarının farklı araştırma sonuçlarıyla desteklenmesi de dış güvenirliliğe arttıran bir durumdur (Golafshani, 2003; Maxwell, 2008; Shenton, 2004). Ayrıca araştırmacının yöntem bölümünde veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin nasıl analiz edildiğinin ayrıntılı olarak açıklanması dış güvenirliliğe katkı sağlar. İleri dönemlerde farklı araştırmacıların aynı veri setini kullanarak benzer sonuçlara ulaşması durumu ise iç güvenirlilik olarak adlandırılabilir. İç güvenirliliğin sağlanması için: (1) elde edilen verilerin öncelikle betimsel bir sistemle direkt olarak araştırma raporunda sunulması gereklidir, (2) aynı araştırmaya birden fazla araştırmacının dâhil edilmesi, araştırmacının bakış açısını ve eleştirel yorum yetisini güçlendireceğinden iç güvenirliliği artırır, (3) özellikle gözlem yoluyla toplanan bulguların görüşmeler yoluyla sağlanmasının yapılması; ayrıca katılımcılar ile uzmanların da bu görüşmelerin doğruluğunu teyit etmeleri gereklidir, (4) toplanan verilerin analizinde başka araştırmacı ve uzmanlardan analiz desteği alma veya farklı kodlayıcılar ile puanlama tutarlılığı artırılmalıdır, (5) araştırmacının verileri toplanmadan önce oluşturulmuş ve ayrıntılı olarak tanımlanmış bir kavramsal çerçeveye bağlı olarak yapılan veri analizi de iç güvenirliliğe katkı sağlayacaktır (Baltacı, 2017; Baxter ve Jack, 2008; Creswell, 2002; Guba ve Lincoln, 1994; Kitinger, 1995; Kvale, 1994; Merriam ve Grenier, 2019; Neuman ve Robson, 2014; Silverman, 2016).

Son olarak geçerlik ve güvenirliliğin sağlanabilmesi için, araştırma yürütülürken örneklemin yeterli büyüklükte seçilmesi, birden çok araştırmacı ile konunun ele alınması, daha çok kaynak ve görüşe başvurulması, elde edilen verilerin iyi bir şekilde saklanması ile çalışılan ortamın ve araştırmacının konumunun tam olarak araştırma raporunda belirtilmesi ve çalışmanın araştırmacının şahsi görüşlerinden etkilenmeksizin tarafsız bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir (Baltacı, 2018; Denzin ve Lincoln, 2008b).

### **Sonuçların Raporlaştırılması**

Sosyal gerçeklik belirli bir zamanda, belirli bir mekân veya sosyal bağlamda beliren olgu ve olayların dinamik yapısına dayalı karmaşık bir yapıdır. Bu denli karmaşık bir yapı, farklı ve birbiriyle

ilintili çok sayıda sorunun ortaya çıkmasını sağladığı gibi, farklı çözüm yolları üretecek araçların da var olmasını mümkün kılar. Sosyal gerçekliğin karmaşık doğası, nitel bir araştırma ile problemin çözümünü olanaklı kılar. Çözümünden hareketle belirli genellemelere ulaşılmasını da güçleştirir. Çünkü belirli ve sınırlı bir örneklem grubu üzerinde yürütülen nitel çalışmaların, tüm evreni temsil edecek güce sahip olamayacağı aşikârdır. Ayrıca çoğunlukla tek veya birkaç kişilik küçük gruplardan elde edilen veriler ile istatistikî açıdan genelleme yapılması da doğru değildir (Denzin ve Lincoln, 2008b; Hatch, 2002; Merriam ve Grenier, 2019).

Nitel araştırma sonucu elde edilen bulgular, çoğunlukla araştırma probleminin derinlemesine keşfedilmesini ve sosyal gerçekliğin farklı yönlerinin anlaşılmasını sağlar. Bu bakımdan nitel araştırmadan elde edilen verilerin tüm ayrıntıları ile raporlaştırılması gereklidir. Özellikle farklı kodların nasıl bir araya geldiği, kodlardan kategorilere nasıl ulaşıldığı ve kategorilerin temaları oluşturma süreci bir nitel araştırmada mutlaka bulunmalıdır. Bu sayede araştırmanın geçerliği artarken, güvenilirliği ve tutarlılığına da katkı sağlanmış olur. Nitel araştırmalar, nicel araştırmaya göre daha fazla detay içerdiğinden çoğunlukla daha uzun yazılırlar. Akademik yazma ilkeleri gereği, nitel araştırma raporlarında kelime sayısı ve cümle kullanımlarında önemli bir tasarruf ve indirgemenin yapılması gereklidir. Katılımcının her söylediği önemli olsa da araştırmacı, en önemli noktalara eğilip o cümleleri seçmeli ve raporunda önem arz eden ifadelere yer vermelidir. Nitel araştırma raporlarında yinelenmiş ifadelerden veya aynı konunun tekrarı olabilecek durumlardan kaçınılması için farklı zamanlarda raporu okumak veya farklı okurların eleştirel görüşlerini almak için raporu okutmak önemlidir (Bogdan ve Biklen, 1997; Connelly, 2016; Crabtree ve Miller, 1999; Eysenbach ve Köhler, 2002; Fossey vd., 2002; Mallat, 2007).

Veri analizi kapsamında elde edilen sonuçlar, araştırmacıya önemli bir deneyim ve bakış açısı kazandırır. Rapor sonucunda araştırmacı, kendi deneyimlerini paylaşmalı ve benzer çalışmalar yapacak araştırmaların karşılaşılabileceği olası güçlükleri de açıklamalıdır. Bu noktada araştırmanın neden yapıldığından ziyade, araştırma sonuçlarının yeni ve farklı sorunları görünür kılması önemlidir (Baxter ve Jack, 2008; Seidman, 2006; Şimşek ve Yıldırım, 2011).

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bilimsel sürecin en önemli özelliği bilim insanının herhangi bir sınırlama olmaksızın, kendi potansiyelini kullanma becerisini göstermesidir. Araştırmacıların takip edebileceği ya da takip etmesi gereken standart bir araştırma yöntemi olmasa da yaygın olarak kullanılan yöntemleri taklit ederek veya kendince yöntemler bularak farklı problemlere çözüm bulmak olanaklıdır. Birçok araştırmacı karşılaştığı problemi çözmek ya da bilinmeyen keşfetmek için farklı ve daha önce denenmemiş yöntemler kullanmıştır. Sosyal bilimlerde kullanılan nicel yöntemler genellikle evrensel genellemelere ulaşma çabasıyla, nitel yöntemler belirgin bir özel alanı inceleme eğilimindedir. İnsan ve topluma ait olgu ve olayların, açıklanmaktan çok anlaşılmayı ve keşfedilmeyi bekleyen karmaşık anlamlar dünyası olması sebebiyle nicel yöntemlerden ziyade nitel araştırmanın özgün formuna yatkın olduğu söylenebilir. Dolayısıyla nitel araştırmalar dünyanın sosyal yönü ile ilgilenir ve insanların olay ve olgular karşısında neden böyle davrandığını, tutum ve davranışların arkasında yatan nedenlerin neler olduğu, kişi ve toplumların gerek birbirlerinden gerekse çevrelerinde olup bitenden nasıl etkilendiği, kültürlerin neden ve nasıl oluştuğu ve geliştiği, sosyal grupların nasıl iletişim kurduğu gibi özellikli sorulara cevap arar.

Teori ve hipotezlere dayanan (deduktif) nicel araştırmalardan ziyade nitel araştırmalarda kavram ve teorilerin oluşumuna (induktif) odaklanılmaktadır. Nicel araştırmadan farklı olarak nitel araştırma kişilerin kanaatleri, tecrübeleri, algıları ve duyguları gibi sübjektif verilere yönelmektedir. Sübjektif verileri analiz eden nitel araştırma, olay ve olgulara ilişkin anlamlar oluşturma çabasıdır. Ayrıca bir sosyal olayı doğal ortamı ve doğal oluşumu içinde tasvir eden nitel araştırmalar, deneysel süreçlere bağımlı olan nicel araştırmalar gibi olayın değişkenlerine değil olayın arkasındaki nedenleri kavramaya çalışır. Nitel araştırma “niçin, nasıl ve ne şekilde” gibi soyut sorulara cevap ararken nicel araştırma “ne kadar, ne miktarda, ne kadar sık ve ne kadar yaygın” gibi somut sorulara cevap arar. Nitel

araştırma yapanların iyi gözlem yapabilme, insanlarla ılımlı ilişkiler kurabilme, karşısındakini etkili bir şekilde dinleyebilme ve verileri iyi analiz edebilme gibi becerilerinin olması gereklidir.

Nitel araştırmalarda evrensel genellemelerden ziyade araştırma sonuçlarının sınırlandırılması ve farklı durumlara uyarlanabilen, tekrarlanabilen genellemelere ulaşılması hedeflenmektedir. Nitel araştırmalarda sosyal alanda cereyan eden olay ve olgular inceleme konusudur. Dinamik yapısı gereği sosyal olaylar duruma, zamana ve mekâna göre değişiklik gösterebilir. Ayrıca nicel araştırmanın evren ve örneklem yöntemlerinden önemli ölçüde farklılık gösteren nitel araştırmalarda çalışma grubu söz konusu olduğundan, araştırma bulgularının evrene genellenebilmesi güçtür. Çünkü nitel araştırmaların çalışma grupları eşsizdir ve benzerlerinin toplumsal yapı içinde bulunma olasılığı düşüktür. Bu sebeple nitel araştırmalarda ancak sınırlı ve özel genellemeler yapılabilmektedir. Sınırlı genelleme yapılırken araştırmanın çerçevesi ve sınırlılıkları dikkate alınmalı ve araştırma raporunda bu sınırlılıklar ayrıntılıyla belirtilmelidir.

Nitel bir araştırmanın yaygın olarak kullanılagelen süreçlerini inceleyen bu çalışma kavramsal analiz yöntemiyle yürütüldüğünden, literatürde yaygın olarak kullanılan temel kaynaklar incelenmiş; makale hacmini aşmamak için belirli örnekler yer verilememiştir. Ayrıca bu çalışmada nitel araştırmalarda sıklıkla yapılan yöntemsel yanlışlıklara değinilmemiştir. Bu durum ileride yapılacak karşılaştırmalı yöntemsel analiz çalışmalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada temelde akademik çevreler tarafından kabul görmesi olası bir nitel araştırma süreci ele alınmış, nitel araştırmanın araştırmacı tarafından yapılandırılması gereken öznel süreçleri vurgulanmıştır. Nitel araştırmanın karmaşık doğası ve çok farklı durumları detaylandırabilecek esneklikte olması dolayısıyla bu çalışma söz konusu araştırma karakteristiğini tanıtmaya amaçlı yapılmıştır. İleride yapılacak çalışmaların nitel araştırmanın farklı unsurlarını ayrı ayrı olarak ele alması ve nitel araştırmalarda sıklıkla karşılaşılan yöntemsel eksikliklere değinmesi önerilebilir. Ayrıca literatürde, sosyal olgulardaki dinamik süreçlerin bir nitel araştırma içinde nasıl kurgulanması gerektiğine yönelik kapsamlı çalışmalar olsa da bir nitel araştırma sürecini ele alan bu çalışma literatürdeki kavramsal eksikliği giderme çabalarına katkı sağlamak amacıyla yürütülmüştür. İleride yapılacak araştırmaların daha fazla örnekler içeren ve özellikle analiz sürecindeki araştırmacı hatalarına yönelen tarzda yürütülmesi önerilebilir. Bu araştırmada nitel araştırmaların etik boyutlarından bahsedilmemiştir. Etik ilke ve tutumlar araştırmacının sahip olması gereken önemli özelliklerdendir. Bu bakımdan ileride yapılacak çalışmalarda nitel araştırma etiğine yer verilmesi de önerilebilir.

## **Kaynaklar**

- Antwi, S. K. and Hamza, K. (2015). Qualitative and quantitative research paradigms in business research: A philosophical reflection. *European Journal of Business and Management*, 7(3), 217-225.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baxter, P. and Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14.
- Bogdan, R. and Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education*. Allyn & Bacon Boston, MA
- Coffey, A. and Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Sage Publications, Inc.
- Connelly, L. M. (2016). Trustworthiness in qualitative research. *Medsurg Nursing*, 25(6), 435-437.
- Crabtree, B. F. and Miller, W. L. (1999). *Doing qualitative research*. sage publications.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (2008a). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*.
- Denzin, N. K., and Lincoln, Y. S. (2008b). *The landscape of qualitative research* (C. 1). Sage.
- Eysenbach, G., and Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *Bmj*, 324(7337), 573-577.
- Forrester, M. A. and Sullivan, C. (2018). *Doing qualitative research in psychology: A practical guide*. New York: Sage.
- Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F. and Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zealand journal of psychiatry*, 36(6), 717-732.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*, 8(4), 597-606.
- Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(105), 163-194.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Suny Press.
- Hay, I. (2000). *Qualitative research methods in human geography*. UK: Oxford University Press.



- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *Bmj*, 311(7000), 299-302.
- Klenke, K. (2016). *Qualitative research in the study of leadership*. Emerald Group Publishing Limited.
- Kuş, E. (2007). *Nitel-nitel araştırma teknikleri: Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri: Nicel mi? Nitel mi?*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kvale, S. (1994). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications, Inc.
- Makatouni, A. (2002). What motivates consumers to buy organic food in the UK? Results from a qualitative study. *British Food Journal*, 104(3/4/5), 345-352.
- Mallat, N. (2007). Exploring consumer adoption of mobile payments—A qualitative study. *The Journal of Strategic Information Systems*, 16(4), 413-432.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: Standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358(9280), 483-488.
- Marshall, C. and Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family practice*, 13(6), 522-526.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE handbook of applied social research methods*, 2, 214-253.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from " Case Study Research in Education."*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B., and Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (C. 16). New York: Sage publications.
- Morgan, G. and Smircich, L. (1980). The case for qualitative research. *Academy of management review*, 5(4), 491-500.
- Morse, J. M. (2016). *Mixed method design: Principles and procedures*. New York: Routledge.
- Neuman, W. L., and Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Pearson Canada Toronto.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.
- Pope, C., Ziebland, S. and Mays, N. (2006). Analysing qualitative data. *Qualitative Research in Health Care*, 63-81.
- Sandelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Science*, 8(3), 27-37.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.

- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers college press.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), 63-75.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research*. Sage.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.
- Teddlie, C. and Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 77-100.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

In this study, after giving brief information about qualitative research, the basic principles of this research method will be discussed and the qualitative research process will be explained. In this context, self-knowledge will be presented about how to design qualitative research through the question of how should qualitative research be done? Although there are many books and articles on qualitative research methods, the main motivation of this study is the lack of a study on the process of conducting qualitative research. It is predicted that the study will close an important gap in terms of focusing on the mistakes made frequently in many qualitative research studies in the literature and addressing an ideal qualitative research process. In the following section, a qualitative research approach will be discussed.

### **Methodology**

Since this study, which examines the commonly used processes of qualitative research, is carried out by conceptual analysis, certain samples are not included in the text. In addition, this study does not address the frequent mistakes made in qualitative researches and discusses a qualitative research process that is likely to be accepted by the academic community.

### **Findings**

Qualitative research is a method that interrogates, interprets and tries to understand the problem's natural environment. Qualitative research, which uses qualitative data collection methods such as observation, interview, and text analysis to solve a problem, is a subjective-interpretive process for perceiving previously known or unrecognized problems and realistic handling of natural phenomena related to the problem. Qualitative research is one of the ways in which people develop their knowledge to discover the depths of the social structures and systems that they build with their efforts to understand their potential, solve their secrets and strive. In qualitative research, there is an effort to reach a deep perception of the event or phenomenon examined.

### **Discussion**

After the qualitative research process has started, there are three important aspects that the researcher should consider. First of all, a detailed theoretical framework should be established which will form the basis of the research and define the research subject. The researcher then develops a systematic, feasible research strategy that is flexible in terms of time and other possibilities. Finally, it should not be forgotten that the research targets a certain audience; the research should be reported consistently in a clear and understandable language that the reader can comprehend.

It focuses on the formation of concepts and theories (inductive) in qualitative research rather than quantitative research based on theory and hypotheses. Unlike quantitative research, qualitative research is directed to subjective data such as people's opinions, experiences, perceptions and emotions and tries to create meaning from the relationships between these data. In addition, qualitative research that depicts a social event in its natural environment and natural formation tries to comprehend the reasons behind the event, not quantitative research that is dependent on experimental processes. Qualitative research seeks answers to abstract questions such as “why, how and in what way en and quantitative research seek answers to concrete questions such as“ how much, how much, how often and how widespread yaygın. Qualitative researchers should have the ability to make good observations, to establish moderate relationships with people, to listen effectively and to analyze data well.

In qualitative research, it is aimed to limit the results of the research rather than universal generalizations and to reach generalizations that can be adapted and replicated to different situations. In qualitative research, the events and cases taking place in the social field are the subjects of investigation.

Due to its dynamic nature, social events may vary according to the situation, time and place. In addition, since qualitative research is a working group in which quantitative research differs significantly from the universe and sampling methods, it is difficult to generalize the research findings to the universe. This is because the working groups of qualitative research are unique and the likelihood that similar ones are found within the social structure. For this reason, only limited and special generalizations can be made in qualitative researches. The framework and limitations of the research should be taken into account when making limited generalizations and these limitations should be detailed in the research report.

### **Results and Recommendations**

Due to the complex nature of qualitative research and its flexibility to elaborate very different situations, this study aims to introduce this research characteristic. It may be suggested that future studies should address different elements of qualitative research separately. In addition, although there are comprehensive studies in the literature on how dynamic processes in social phenomena should be constructed in qualitative research, this study which deals with a qualitative research process has been carried out to eliminate the conceptual deficiency in the literature. It may be suggested that future researches should be conducted in a manner that includes more examples and in particular leads to investigator errors in the analysis process. Ethical dimensions of qualitative research are not mentioned in this study. Ethical principles and attitudes are important features of the researcher. In this respect, it may be suggested that qualitative research ethics should be included in future studies.

## Çoklu Görevler ile Bilişsel Kontrol Yetisi İlişkisinin Teorik Arka Planda İncelenmesi

Mine İMREN

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Kırşehir  
mine.imren@ahievran.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0660-5396>

Araştırma Makale

DOI: 10.31592/aeusbed.601061

Geliş tarihi: 03.08.2019

Revize Tarihi: 20.11.2019

Kabul Tarihi: 22.11.2019

### Atf Bilgisi

İmren, M. (2019). Çoklu görevler ile bilişsel kontrol yetisi ilişkisinin teorik arka planda incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 389-407.

### ÖZ

Dijital çağda kişiselleşen teknolojik bilgi iletişim ürünlerinin kullanımı oldukça yaygınlaşmıştır. Bu teknolojik ürünler sundukları çok sayıda bilgi ve fonksiyonlarla bireyleri çoklu görevlere yönlendirmektedir. Medya ürünlerinin eş zamanlı veya geçişler halinde kullanılması, çoklu medya görevi (ÇMG) olarak adlandırılan bir çoklu görev (ÇG) türüdür. Özellikle gençler tarafından sıklıkla kullanılan cihazların bilişsel düzeydeki etkileri hakkındaki çalışmalar daha fazla bilişsel kontrol yetisi üzerine yoğunlaşmış görünmektedir. Bilişsel kontrol, çoklu medya görevlerini sürdürmede elzem bir yeti olarak nitelendirilmektedir. Bilişsel kontrol yetisi ve ÇMG kullanım yoğunluğunu araştıran çalışmalardan elde edilen sonuçlar, genel olarak daha yoğun bir biçimde ÇMG kullanımı bildiren katılımcıların çeşitli bilişsel kontrol öğeleri ile ilgili görevlerde daha az başarılı olduğunu, günlük deneyimlerinin daha olumsuz olduğunu ve beyinde bilişsel kontrol yetisi ile ilgili bölgelerde yapısal değişimler ve farklı aktivasyon örüntülerine sahip olduklarını göstermiştir. Derlemenin amacı laboratuvar, öz bildirim ve beyin görüntüleme çalışmalarından elde edilen sonuçların alan yazında eksik olduğu gözlenen teorik arka plan dâhilinde incelenmesidir. Genel olarak bilişsel kontrol yetisi ve ÇMG arasında olumsuz yönde ilişki olduğunu ortaya koyan çalışma sonuçları literatürde yer alan çoklu görev teori ve hipotezleri çerçevesinde karşılaştırılarak tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çoklu görev, çoklu medya görevi, bilişsel kontrol, yürütücü işlevler.

## Examining the Relationship between Multitasking and Cognitive Control Ability on the Theoretical Background

### ABSTRACT

In the digital age, the use of personalized information and communication technology products has become widespread. These technological products have directed individuals to multitasking with various supplied information and functions. Using media products simultaneously or in transition is a type of multitasking (MT) named as media multitasking (MMT). Especially, the studies of the effects on cognitive level of devices frequently used by younger people appear focusing mainly on cognitive control ability. Cognitive control is considered as an essential ability in maintaining media multitasking. The results obtained from the researches investigating cognitive control ability and the intensity of MMT usage have shown that participants reporting more intensive usage of MMT in general, are less successful in tasks related to various cognitive control competences, their daily experience is more negative, and they have structural changes in areas related to cognitive control ability and different activation patterns in brain. The aim of this review is to examine the results obtained from the studies of laboratory, self-report and neuroimaging within the theoretical background which is regarded as being lack in the literature. The results of the studies which generally showed that MMT and cognitive control ability are correlated negatively have been compared and discussed in the light of multitasking theories and hypotheses.

**Keywords:** Multitasking, media multitasking, cognitive control, executive functions.

### Giriş

Günden güne artan ve yaygınlaşan teknolojik yenilikler özellikle gençlerin oldukça ilgisini çekmektedir. Birçok kişiselleştirilmiş teknolojik cihaza sahip olan gençler, bu cihazları genellikle eş zamanlı olarak kullanmayı tercih etmektedir. Ülkemiz gençlerinin çoklu medya görevleri olarak adlandırılan, birden fazla cihazı eş zamanlı veya aralarında geçişler yaparak kullanım oranının %36 olduğu ve %32,5 ile %41 arasında bulunan gelişmiş ülkelerdeki kullanım oranları ile oldukça benzerlik gösterdiği görülmektedir (Brown, 2014). ÇMG kullanımının gençler arasında bu kadar popüler olmasını yordayan nedenleri derleyen bir çalışmada (İmren, 2019) ÇMG'nin daha fazla tercih edilmesinin yaş, cinsiyet (Hwang, Kim ve Jeong, 2014), ırk, eğitim ve gelir düzeyleri (Srivastava, Nakazawa ve Chen, 2016) ve kişilik özellikleri (Hwang vd., 2014) ile kısıtlı zamanda işleri halletme, sıkılma veya sabırsız hissetme ve yalnızlık (Tokan, 2011) gibi motivasyonların olduğu bildirilmiştir. Öte yandan, ÇMG kullanım oranının olası çıktılarını araştıran çalışmalar da alan yazında artış

göstermiştir. Özellikle de ÇMG kullanımının bilişsel yetilerle ilişkisine dair araştırmalar yoğunluk göstermektedir.

Teknolojik yeniliklerle bezenmiş dijital çevrenin, özellikle bu çevreye adapte olarak büyümüş olan gençlerin (Choudhury ve McKinney, 2013) paralel işleme yetisi kazanmalarını sağladığı ve böylelikle gençlerin birden çok teknolojik ürünü veya aynı cihazdaki birden çok fonksiyonu birlikte kullanabildikleri düşünülmektedir (Small ve Vorgan, 2008). ÇMG, hem cihazlar veya fonksiyonlar arasında hem de görevle ilgili mental set (Monsell, 2003) üzerinde değişim yapma, hedefe odaklanma, ilgisiz bilgi ve uyarıyı filtreleme, göreve uygun olmayan tepkileri kitleme, elde edilen bilgileri güncelleme gibi bilişsel işlevlerin kullanımını gerektirdiğinden, bilişsel kontrol yetisinin etkin kullanımına ihtiyaç duymaktadır (Altman ve Gray, 2008; Dzubak, 2008; Lin, 2009; Ophir, Nass ve Wagner, 2009; Schubert, 2008). Bu nedenle, özellikle ÇMG ve bilişsel kontrol bileşenleri ile ilişkisine odaklanan çalışmalar popülerliğini korumaktadır.

Bilişsel kontrol terimi başlarda daha çok dikkatin kapsamlılığı (extensiveness) ve seçiciliği ile boyutlandırılmış ve süreklilik gösteren süreçler anlamında ele alınmıştır (Gardner, Holzman, Klein, Linton ve Spence, 1959). Daha sonraları bilgi edinme ve edinilen bilginin kontrolü kapsamında araştırılmıştır (Hammond ve Summers, 1972). Son zamanlarda ise, yönetici işlevler veya yönetici kontrol olarak da adlandırılabilen (Diamond, 2013; Mackie, Dam ve Fan, 2013) bilişsel kontrol yetisinin bileşenleri olarak, kitleme, esneklik/değişim, çalışma belleği ve hedefe odaklanma/hedefi sürdürme (Amer, Campbell ve Hasher, 2016; Barrouillet ve Camos; 2010; Braver ve Cohen, 2001; Friedman ve Miyake, 2017; Miller, 2000; Morton, Ezekiel ve Wilk, 2011; Diamond, 2013; Mackie vd., 2013) ve daha üst düzey bilişsel yetiler olan planlama, problem çözme, çoklu görev sürdürme gibi bilişsel işlevler ele alınmaktadır (Burgess, Veitch, De lacy Costello ve Shallice, 2000; Chan, Shum, Touloupoulou ve Chen, 2008; Grafman ve Litvan, 1999). Bunların dışında sınırlı kaynağın yönetilmesi, zor yeni karmaşık görevlerin çözülmesi alışkanlık haline gelen davranışın ketlenmesi (MacDonald, Cohen, Stenger ve Carter, 2000) ve hedef odaklı esnek zihinsel davranışın yönetilmesi (Ridderinkhof, Ullsperger, Crone ve Nieuwenhuis 2004; Somerville ve Casey 2010) gibi süreçlerle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca, çoklu görevleri sürdürmede etkin olan bilişsel kontrol bileşenlerinin araştırıldığı bazı çalışmalar da ek olarak bilişsel kontrol yetisinin çakışma takibi (conflict monitoring) (Botvinick, Barch, Carter ve Cohen, 2001; Gbadeyan, McMahan, Steinhauer ve Meinzer, 2016) ile dikkati yönetme (Chan vd., 2008; Norman ve Shallice, 1986) rollerine de vurgu yapılmıştır. Genel bir tanım ile bilişsel kontrol yetisi; dikkatin hedef görev ile alakalı olan bilgiye odaklanması, ilgili bilginin çalışma belleğinde tutulması ve ilgisiz olan bilgilerin filtrelenmesi, göreve uygun olmayan tepkilerin ketlenmesi gibi işlevleri sağlamakta, (Amer vd., 2016) hedef odağını kaybetmeden değişen durumlara esnek zihinsel tepki verebilmeyi mümkün kılmaktadır (Altmann ve Gray, 2008; Banich, 2009; Gbadeyan vd., 2016; Miller ve Cohen 2001). ÇMG ve bilişsel kontrol üzerine yapılan çalışmalarda bilişsel kontrol yetisi genellikle kitleme, esneklik-değişim, çalışma belleği ve hedefe odaklanma bileşenleri üzerinden ele alınmıştır.

### **Çoklu Görevler: Teorik Arka Plan**

ÇG alan yazını incelendiğinde, psikolojik tepkisizlik periodu (PRP) (Telford, 1931) deneylerinin çalışmalara öncülük yaptığı açıkça görülmektedir (Meyer ve Kieras, 1997a). PRP, tepki verilmesi gereken iki uyarının oldukça kısa aralıklarla (500 ms) sunulması durumunda, ateşlenmiş olan nöronun tekrar ateşlenmesi için gerekli olduğu varsayılan süre dolması ile ikinci tepkinin, birinci tepkinin bitmesini beklemesi olarak tanımlanmaktadır (Telford, 1931). Deney sonuçları, Craik (1948) ve Welford (1952) gibi araştırmacıların ilgisini çekmiş ve eşzamanlı görevlerle ilgili deneyler artış göstermiştir. Aynı zamanda eşzamanlı görevlerle ilgili açıklayıcı görüş ve teoriler ortaya atılmıştır. Önceki teoriler zihnin tek kanala sahip olduğu vurgusunu yapmışlardır (Craik, 1948; Welford, 1952). Eş zamanlı ÇG kullanımında performans düşüşleri ve sıralı görevlere nazaran görevin tamamlanmasında görülen süre artışı, sınırlı zihinsel kapasite görüşleri için destek noktası olarak görülmüştür. Tek kanal görüşlerini darboğaz görüşleri izlemiştir (Broadbent, 1958; Pashler, 1994). Pashler (1994) laboratuvar ortamında kullanılan basit birtakım görevlerde (stop-sinyal, flanker görevi gibi) dahi bireylerin ikili görevleri sürdüremediğini ortaya koymuş ve bu durumun temelde zihnin tek

bir darboğaza sahip olduğunu kanıtladığını öne sürmüştür. Ek olarak, çoklu görevler için darboğazın yapısal veya kaçınılmaz olmaktansa iki görevin önlenemez şekilde birbirini engellediği durumlarda ise stratejik bir durum olabileceğini vurgulamıştır. Darboğaz görüşlerinin PRP fenomenini açıklamada yetersiz olduğunu öne süren Kahneman (1973) zihnin uyarılardan gelen girdilerin alındığı ve tepkilerin verildiği tek ve sınırlı bir kaynağa sahip olduğu ve birden fazla görev olması durumunda, bu sınırlı tek kaynak nedeniyle görevlerin eş zamanlı sürdürülemediğini öne sürmüştür (aktaran Borst, Taatgen ve Rjin, 2010). Fakat bazı görevlerin eşzamanlı olarak da sürdürülebiliyor olması, birden çok kaynak arasında varsayılan bir mükemmel zaman paylaşımı (perfect-time sharing) (Welford, 1984) olduğu fikrine yol açmıştır. Bu fikir, zihnin sınırlı kapasitesi dâhilinde birden fazla kaynağın paylaşılması bazı görevlerin eşzamanlı olarak da yürütülebileceğini öne süren çoklu kaynak teorileri (multiple-resource theory) ile de örtüşmektedir (Navon ve Gopher, 1979; Wickens, 2002). Ancak, bu görüş sonraki teoriler tarafından hem bilişsel kapasiteye hem de bu kapasitenin bölüştürülmesine dair ayrı bir tanım veya modüle ihtiyaç duyduğu yönünde eleştirilmiştir (Meyer ve Kieras, 1997a; Salvucci ve Taatgen, 2008).

Schubert (2008), sınırlı kapasiteye dair görüşlerin öne sürdüğü zihnin sadece sıralı işleme yapabileceği görüşlerinin de, eş zamanlı şekilde yürütülebileceğini öne süren görüşlerin de temelde bilişsel kontrol yetisinin devreye girdiğinin kanıtı olduğunu öne sürmektedir. Çoklu görevlerin bilişsel kontrolü üzerine ortaya atılmış olan teorilerin çoğu kapasite sınırlılığında söz etmiştir, fakat buradaki sınırlılığın kaynağının zihnin kontrol yetisinden mi yoksa genel yapısal bir sınırlılıktan mı kaynaklandığı açık değildir (Botvinick ve Cohen, 2014). Schubert (2008)'e göre tüm sınırlı kapasite görüşleri yapısal değil, bilişsel kontrol yetisinin kapasitesi ile ilgilidir. Botvinick ve Cohen (2014) de benzer şekilde beynin sahip olduğu yoğun nöral ağlar nedeniyle yapısal bir sınırlılık görüşüne karşı çıkmış ve bilişsel kontrolün, birden fazla görev isteminden kaynaklı çakışmaların çözümü değil kaynağı olduğunu vurgulamıştır.

PRP deneyleri ile başlayan çalışmalar zihin ve çalışma prensibini anlamada oldukça önemli bir adım atılmasını sağlamıştır (Pashler, 1994). Ayrıca, kaynaklar ve dar boğazların da ötesinde genellikle görevleri yürütmek için yönetici birtakım süreçlerin tanımlanmasına ihtiyaç duyulmuştur (Monsell ve Driver, 2000; Salvucci ve Taatgen, 2008). Bu ihtiyaç özellikle de eski yıllardaki zihinde var olduğuna inanılmış olan minyatür insan Homunculus'u tarihe gömmek için (Monsell ve Driver, 2000), zihinsel mekanizmayı anlama gerekliliğini doğurmuştur. Bu nedenle bilişimsel teori ve hipotezler ortaya atılmıştır. Araştırmacılar bu teori ve hipotezlerin de gelişimi ile birlikte, ÇG'yi açıklamak için de bu görüşlerden faydalanmıştır. Bu teori ve hipotezler; yönetici süreç/bütünleyici kontrol (Meyer ve Kieras 1997a; 1997b), zincirli biliş (Salvucci ve Taatgen, 2008) teorileri ve problem temsilleri darboğazı hipotezidir (Borst vd., 2010).

## **Teoriler**

Merkezi kapasite kısıtlılığı görüşlerine karşı çıkan Meyer ve Kieras, (1997a) tarafından ortaya atılmış olan Yönetici Süreç/Bütünleyici Kontrol (YSBK) (Executive Process/Integrative Control-EPIC) teorisinde temel varsayımlardan biri, farklı bilişsel kaynakların kullanımını gerektiren görevlerin eş zamanlı olarak gerçekleştirilebilecek olmasıdır. Teoriye göre farklı görevler tarafından aynı bilişsel kaynağın kullanımı gerektiğinde görevler paralel şekilde yürütülememektedir. Buradaki darboğazın nedeni ise, zihinsel kapasitede değil motor ve algısal sistemlerdeki yapısal sınırlılığa dayanmaktadır. Ancak bu yapısal sınırlılığa sahip sistemlerin yol açtığı darboğaz, yönetici süreçler aracılığı ile üstesinden gelinir durumda. Bu süreçleri yürüten bilişsel işlemcinin, çoklu görevlerde görevler tek başına yapıyor muşcasına paralel şekilde yürütülmesini sağlayabileceğini öne sürülmüştür. Algısal işlemci, farklı modalitelerden gelen uyarıları betimlemekte ve ilgili bilgileri çalışma belleğine göndermektedir. Motor işlemci ise, farklı tepki gerektiren (vokal, manuel vb.) görevleri eşzamanlı sürdürebilmekte, fakat aynı tür tepki gerektiğinde darboğaz oluşacağından tepki üretememektedir. Bu durumda bilişsel işlemci devreye girerek görevleri önem sırasına dizmekte ve görevlerin bu sırada uygulanması komutunu vermektedir. Ayrıca bilişsel işlemci de, denetsel kontrol (supervisory control) ögesi ile görevlerin uygun şekilde yürütülüp yürütülmediğinin denetimini ve zamanlama algoritmaları ile görevlerin sıralı veya eş zamanlı yürütülmesini sağlayabilmektedir.

Kaçınılmaz çakışmalar için daha karmaşık ve bu görevlere özgü kurallar yönetici süreç tarafından geliştirilmektedir. Çalışma belleği ise, işlemcilerin görevleri sürdürebilmek için ihtiyaç duyduğu bilgileri kısa süreli ve sınırlı şekilde tutmaktadır. Daha sık verilen tepkiler daha kısa sürede verilirken, yeni tepki üretimi daha fazla hazırlama evresi gerektireceğinden tepki süresi daha fazla olacaktır. Bu varsayım alıştırmaya sonrası görevlerin daha hızlı yapılabilmesini açıklamaktadır. ÇMG açısından ele alınırsa, örneğin bilgisayarda bir belge hazırlarken eş zamanlı olarak telefonda mesaj yazılamayacağı aşikârdır, ancak telefonla konuşurken (tek elde veya hoparlör ile) klavye üzerinden yazı yazmak mümkündür.

Bilişimsel bir model olan Adaptif Düşünce Kontrolü-Rasyonel (Adaptive Control of Thought-Rational (ACT-R)), Anderson vd., 2004) modeli, çoklu görevlerin sadece sıralı şekilde yürütülmesini açıklayabilmektedir (Salvucci, 2005; Salvucci ve Taatgen, 2008; Salvucci ve Taatgen, 2011). Salvucci ve Taatgen (2008) bu modeli geliştirerek zincirli biliş teorisini (threaded cognition theory) ortaya koymuştur. Bu teoriye göre biliş, müsait olan kaynakları görevle ilişkili işlemlerde kullanan zincirlere sahiptir. Bu zincirlerin her biri birtakım görevleri sürdürmek için yeterli donanımına sahiptir. Her bir zincir aynı anda tek bir görevi sürdürebilse de birlikte eş zamanlı görevler gerçekleştirebilir, görev için gerekli bilişsel kontrol esnekliğini karşılayacak şekilde eklenebilir veya çıkarılabilir. Örneğin, hem yazı yazan hem dinleyen bir kişi görevlerin zorluğuna göre birine ağırlık verebilir ve bu süreci yönetebilir. Genellikle diğer yaklaşımlar çoklu görevlerin sürdürülmesini genel bir yönetici süreç üzerinden açıklarken, bu teori insanların hâlihazırda ÇG yetisiyle donanmış olduğunu ve bu nedenle yönetici veya denetleyici bir öğeye ihtiyaç duymayacağını öne sürmektedir. Mevcut teoride, iki adet çevresel (görsel ve motor sistemler) ve iki adet merkezi bilişsel (açık bellek ve işlemsel bellek) darboğaz tanımlamıştır. Bu görüşe göre, aynı kaynağın kullanımı durumunda YSBK teorisinde öne sürüldüğü gibi bir çakışma olacağı öngörülmektedir. Normal şartlarda, mükemmel zaman paylaşımı ile görevler eşzamanlı sürdürülebilir iken; binişiklik (overlapping) durumunda kontrol mekanizmaları arasında etkileşim ile görevler sıralı şekilde sürdürülebilecektir (Salvucci, Taatgen ve Borst, 2009; Salvucci ve Taatgen, 2008; Salvucci ve Taatgen, 2011). Zincirlerin müsait kaynakları ihtiyaç duyduğunda kullanıp, görev bittiği gibi bırakan liberal yönetici işlevler olarak tanımlanabileceğini dile getirmiştir. Aynı kaynak isteminden doğan çakışma durumunda ise iki zincir sıralı şekilde işlemlenirken; ikiden fazla zincir sırada olduğunda farklı kaynakları işlememesi en yakın zamanda bitmiş olan zincir öne geçmektedir. Bu cimri yöntem zincirler arası dengeyi sağlamada kullanılmaktadır. YSBK teorisinin aksine, zincirli biliş teorisine paralel değil dizisel işlemlemeye izin vermektedir. Araştırmacılar, teorilerini bir aşçının mutfaktaki mesaisinden bir kesitle örneklemiştirlerdir (Salvucci ve Taatgen, 2011). Bu örneğe göre, balık ve makarna siparişini hazırlayan aşçı, fırını ısıtırken bir yandan da makarna için su kaynatabilir. Ancak iki işlem aynı anda bittiğinde eş zamanlı olarak fırına balığı, suya makarnayı atamayacağından aşçı kendi başına bir darboğaz temsilidir. Aynı şekilde, aynı anda bir kek ve balık siparişi olduğunu düşündüğümüzde fırın bir darboğaz olacaktır ve aynı kaynak isteminde görülecek olan kaynak limitini temsil edecektir. Bu gibi darboğaza takılan durumlarda işlemler sıralı şekilde gerçekleştirilmek durumunda olacak ve pişirme işleminin bitme süresinde gecikme yaşanacaktır. Bunun yanı sıra ilk defa yapılan veya tecrübesiz olunan bir sipariş için kullanılması gereken tarif ise daha fazla gecikmeye yol açacak olsa da pratikle birlikte bu süreç gitgide kısılacaktır. Bu örnekte merkezi prosedürel kaynak aşçı tarafından, diğer kaynaklar ise elde edilebilir olan pişirme gereçleri tarafından temsil edilmektedir. Tarif kitabından bakılarak yapılan yemeğin pratikle birlikte öğrenilerek kitaba gerek duyulmadan yapılması ise başta açık belleğe bağımlı olan sürecin prosedürel sürece dâhil edilmesini temsil etmektedir. Genel olarak tek kanal ve tek darboğaz yaklaşımlarına alternatif bir yaklaşım sunan bu görüşler, birden çok darboğazın varlığını göstermiştir. Ayrıca, aynı kaynakları kullanmayan eş zamanlı görev eşleşmelerinde paralel olarak işlemlemenin ve görevleri bu şekilde sürdürmenin de mümkün olabileceğini ileri sürmüştür.

Yönetici kontrol süreci teorisine (Rubenstein, Meyer ve Evans, 2001), temelde sıralı şekilde sürdürülen görevler (biri bitip, diğeri başlayan görevler) ve görev değişimi halinde kullanılan çoklu görevleri açıklamak amacıyla ortaya atılmıştır. Teoride görev süreci ve yönetici kontrol süreci olmak üzere iki aşama öne sürülmüştür. Görev süreci, uyarıcı ve tepki arasındaki direkt ilişkiyi 3 aşamalı olarak düzenlemektedir. Öncelikle uyarıcının tanımlanması aşamasında uyarıcının sahip olduğu algısal



özellikler işlenmekte ve tepki seçimi aşamasında aktif hale gelecek şekilde çalışma belleğinde depolanmaktadır. Tepki seçimi aşamasında mevcut bilgiye dayalı uygun olan tepki seçilmekte ve son aşamada tepki üretimi gerçekleşmektedir. Yönetici kontrol süreci ise, geçiş yapılan görevlerde devreye girerek süreci iki aşamalı olarak yönetmektedir. İlk aşamada görevlerin değişimi ile birlikte görevlere ait hedeflerin değişimi gerçekleşmektedir. Bu nedenle mevcut ve ileriki görevlerin sıralamasının takibi ve yeni göreve ait hedefin çalışma belleğinde güncellenmesi ile eski göreve ait hedef bilgisinin ketlenmesini içermektedir.

İkinci aşamada ise, değişen görevi sürdürmek için gerekli kural aktivasyonu ve önceki göreve ait kuralların ise baskılanması ve pasif duruma getirilmesini içermektedir. Bu aşamadan sonra tepki seçme aşaması devreye girmekte, geçiş için gerekli hedeflerin değişimi ve kuralların aktivasyonu sonrası uygun olan tepki seçilerek, tepki üretimi sağlanmaktadır. Görevlerin sürdürülmesi sırasında yaşanabilecek olası çakışmanın tepki seçimi aşamasında çalışma belleğindeki görevle ilgisiz tepkilerin de aynı anda uygun olmayan şekilde aktif olmasından kaynaklanabileceğini ve çözümün de kural aktivasyonu aşamasındaki gibi uygun olmayan tepkilerin baskılanarak aynı anda sadece bir göreve ait kuralın aktif olmasını sağlamak olduğunu vurgulamıştır.

Görevler arasındaki çakışmaların beyinde nasıl yönetildiği çakışma takibi (conflict monitoring) teorisinin konusudur. Botvinick ve arkadaşları (2001) tarafından ortaya atılan teoride Berlyne (1960)'ın çakışmaların kontrol mekanizmalarını harekete geçirmedeki etkisi görüşünü temel alınmıştır. Bu görüşü nöropsikolojik verilerle destekleyerek teorilerini ortaya koymuşlardır. Anterior singulat korteks (anterior cingulate cortex) (ASK), yapılan çalışmalar sonucunda bilişsel kontrol ögesi ile bağlantılı olduğu kanıtlanmış olan bir yapıdır. (Posner ve DiGirolamo, 1998; Nee, Wagner ve Jonides, 2007; Stuss ve Alexander, 2007). Yapılan bu kapsamlı çalışmalarda çeşitli çakışma yaratan görev setlerinde ASK anlamlı şekilde daha fazla aktivasyon sergilemiştir. Bu sonuçlar, ASK'ın çakışma durumlarına tepki gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca ASK aktivasyonu ile ilişkili olan bilişsel kontrol ögesinin, aynı zamanda prefrontal korteks (PFK) ile de ilişkili olduğu bilinmektedir (Banich, 2009).

Bazı araştırmacılar (Duncan ve Owen 2000) PFK'nın kontrol mekanizmasında rol almadığını ileri sürmüş olsa da, hasarlı beyin çalışmaları ve beyin görüntüleme çalışmaları aksi yönde kanıtlar sunmuştur (Banich, 2009; Nee vd., 2007; Stuss ve Alexander, 2007). Botvinick ve arkadaşları (2001) tarafından çakışma yaratacak Ericson Flanker gibi görevlerle yapılan görüntüleme çalışmasında da, çakışma yaratan denemeler diğer denemelere göre açıkça daha fazla ASK aktivasyonuna neden olmuştur. Botvinick ve arkadaşları (2001) bilişsel kontrol ögesinin temelde esnek bir işlevi olduğunu, ancak bu işlevin eş zamanlı görevlerde aynı kaynağın kullanımı veya yoğun bilişsel kontrol isteminden kaynaklı çakışmalardan etkilenmediğini ileri sürmektedir. Bilişsel kontrolün esnekliğini sınırlayan bu gibi durumlarda görevler de arka arkaya sıralanacaktır. Örneğin, aynı anda gerçekleşen farklı konuşmaları dinlemek veya bir matematik problemi çözmeye çalışırken (basit dört işlem problemleri haricinde), sözlü olarak yöneltilen ve karmaşık olmayan bir soruya cevap vermek gibi görevler bilişsel kontrol esnekliğini sınırlayacaktır.

Sonuç olarak, çoklu görevlerde çakışma durumunda ASK bölgesi çakışmaya tepki vermekte ve bilişsel kontrolün çakışmayı çözmesi için harekete geçmesini sağlamaktadır. Aradaki bağlantı ise geribildirim döngüsü (feedback loop) sayesinde sağlanmaktadır. Özetle, bilişsel kontrol yetisi görevlerin sürdürülmesi sırasında meydana gelen çakışmaları çözmek için stratejik bir araç olarak görülmektedir (Botvinick ve Cohen 2014).

### ***Hipotezler***

Alan yazında mevcut çalışmalardan yola çıkılarak, ÇMG kullanımı ve bilişsel kontrol yetisi arasındaki olası ilişkinin yönü, işleyişi veya sonuçları hakkında ampirik olarak test edilmemiş çeşitli öneriler ortaya atılmıştır. Bunlardan ilki Ophir ve arkadaşlarının (2009) çalışmasına açıklama getirmek amacıyla ortaya atılmış olan geniş menzilliyeye karşı odaklanmış bilişsel kontrol (Lin, 2009), diğeri ise bilişsel kontrolde yayılmış dikkate karşı eğitilmiş dikkat hipotezleridir (Van der Schuur, Baumgartner,

Sumter ve Valkenburg, 2015). Ayrıca bilişimsel ÇG teorilerinden zincirli biliş teorisini geliştirmeyi amaçlayan problem temsili darboğazı (problem state bottleneck) hipotezi (Borst vd., 2010) de ele alınacaktır.

Lin (2009), Ophir ve arkadaşlarının (2009) çalışmasını temel alarak geniş menzilliye karşı odaklanmış bilişsel kontrol hipotezini ortaya atmıştır. Söz konusu hipotezde, yüksek ÇMG kullanan bireylerin bilişsel kontrol yetileri ile ilgili olarak geniş menzilli bir bilişsel kontrol stratejisine vurgu yapılmıştır. Bu görüşe göre, yüksek ÇMG kullanıcıları çevrelerindeki görevle ilgili olan veya olmayan tüm uyarılara dikkat yöneltmekte, işlemlemeye konu etmekte ve böylece andaki görevle ilgili olmayan tepkileri ketleyememektedirler. Çalışma bulguları da yüksek ÇMG kullanımı bildiren katılımcıların dikkatlerini belirli görevi sürdürmek için odaklamada, ilgisiz uyarılardan gelen sinyalleri filtreleme, görevle ilgili bilgileri güncelleme, manipüle etme, görevler arasında değişimleme yapma gibi bilişsel kontrol yetisi gerektiren görevlerde başarısız olduklarını göstermiştir (Ophir vd., 2009). Lin (2009)'e göre yüksek ÇMG kullanıcılarının dikkatlerini belirli bir anda tekil uyarılara (ekran gibi) yöneltmek ve odaklamak yerine, birçok uyarıyı içerecek şekilde geniş bir menzile yaymış olduklarından dolayı, tekil uyarılara odaklanmalarını gerektiren görevlerde başarısız olmaktadır. Yapılan çalışmalarda yoğun bir medya çevresini benimsemiş olan katılımcıların genellikle günlük uyarı çevrelerinden farklı olarak, tek ekran üzerinde aynı anda tek bir görev yapılmasına imkân verilecek şekilde test edilmektedirler. Özellikle teknolojik bir çevrede büyüyen gençlerin bu çevre tarafından geniş menzilli bilişsel kontrol yetisi için yönlendirildiklerini öne sürülmüştür. Özetle, Lin (2009) hipotezinde ÇMG kullanımının bilişsel kontrol yetisinde daha geniş menzilli uyarı kontrolü stratejisine neden olabileceği ve böylelikle odaklanma gereken görevlerde zorluğa neden olacağı öne sürülmüştür.

Van der Schuur ve arkadaşları (2015) ise, bilişsel kontrolde yayılmış (scattered) ve eğitilmiş (trained) dikkat hipotezlerini ortaya atmıştır. Yayılmış dikkat hipotezi ÇMG'nin negatif etkilerine odaklanarak, bilişsel kontrolde önemli rolü olan süreçleri zorlayacağından, gençlerin bilişsel kontrol yetilerinde uzun vadede bir bozukluğa neden olabileceğini öne sürmektedir. Bunun aksine, eğitilmiş dikkat hipotezi ise, ÇMG'nin bilişsel kontrol üzerinde olumlu etkileri olduğunu öne sürmektedir. Farklı kaynaklardan gelen bilgilerle başa çıkmada ÇMG pratiğinin yardımcı olacağını ve kolaylaştırıcı bir etkiye neden olacağı öngörülmektedir. Özellikle de görev değişimi (task switching), ilgisiz uyarıyı filtreleme gibi süreçler üzerinden eğitim sağlayarak, bilişsel kontrol üzerinde geliştirici etki yaratacağı düşünülmektedir (Van der Schuur vd., 2015).

Borst ve arkadaşları (2010) zincirli biliş teorisini, eklediği problem temsili darboğazı hipotezi ile geliştirmeyi amaçlamıştır. Zincirli biliş teorisindeki 2 merkezi bilişsel darboğaz olan açık ve işlemsel bellek darboğazlarına üçüncü olarak problem temsilleri darboğazını eklemiştir. Problem temsilleri bir görevi gerçekleştirmek için gerekli olan aracı (intermediate) temsilleri sürdürmektedir (Borst vd., 2010). Ayrıca bahsi geçen aracı temsillerin aynı anda tek bir kümesini (chunk) tutabilen bir arabellek rolüne sahiptir (Borst ve Anderson, 2017). Araştırmacılar problem temsillerini, açıklamak için basit denklem problemlerini tercih etmişlerdir. Örneğin,  $(4a - 2 = 6)$  işlemi için önce  $(4a = 8)$  ara işleminin yapılması ve zihinde tutulması gerekmektedir. Sonuca ulaşmak için depolanan bu arabilgiden yararlanmak gerekmektedir. Problem State görev temsillerini ve gerekli bilgileri kısa süreli olarak tutması nedeniyle çalışma belleğine benzetilmektedir ve zincirli biliş teorisinde eksik olduğu düşünülen bu öge bu hipotezde tamamlanmıştır. Borst ve diğerleri (2010) hipotezlerini test ettikleri deney sonuçlarında problem temsillerinin anlamlı şekilde çoklu görev interferansını açıkladığını ortaya koymuştur.

## Alan Yazın Özeti

Filtreleme yetisi, içinde yaşadığımız dijital çevrede birçok uyarıdan andaki görevle ilişkili olanların işlemlenmesinde önemli bir yetidir. Ancak, çalışmalar incelendiğinde, tutarlı bir şekilde yoğun ÇMG bildiren katılımcıların filtreleme yetisini ölçen görevlerde anlamlı şekilde daha düşük performans sergilediği açıkça görülmektedir (Cain, Leonard, Gabrieli ve Finn, 2016; Cain ve Mitroff,

2011; Cardoso-Leite vd., 2016; Ophir vd., 2009). Yoğun medya çevresine maruz kalan veya böyle bir çevreyi tercih eden bireyler meşgul oldukları görevleri sürdürmek için görevle ilgili olmayan diğer uyarıları filtrelemek durumundadırlar. Ancak bunun aksine, çalışmalar genellikle bu uyarıların filtrelenmediğini veya filtrelenemediğini göstermiştir. Bu durum bazı çalışmalarda bir avantaj olarak ortaya çıksa da (Lui ve Wong, 2012), genel olarak dikkatin odaklanmasını gerektiren görevlerde başarısızlığa neden oluyor gibi görünmektedir. Lin (2009) ve Van der Schuur ile arkadaşlarının (2015) ortaya attığı hipotezler bireylerin bilişsel yetilerinin birçok uyarıyı içerecek şekilde geniş menzilli veya yayılmış bir strateji izleyecek şekilde değişim gösterdiğini varsaymaktadırlar.

ÇMG kullanıcılarının çepeçevre sarıldıkları medya ürünlerinden gelen sinyallere maruz kalması kaçınılmazdır (Ralph, Thomson, Seli, Carriere ve Smilek, 2015). Bu kullanımları gerçekleştirebilmek için andaki göreve uygun tepki verilirken, göreve uygun olmayan tepkilerin de ketlenmesi gerekmektedir. Ketleme yetisi ile ilgili performans dayalı çalışmalar farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Birtakım çalışma sonuçları (Ophir, vd., 2009, Seddon, Law, Adams ve Simmons, 2018; Murphy, McLauchlan ve Lee, 2017) yüksek ve düşük ÇMG kullanıcıları arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtirken, Baumgartner ve diğerleri (2014) ise yoğun ÇMG kullanımının ketleme yetisi ölçümüyle pozitif ilişkili olduğunu bildirmiştir.

Öz bildirim çalışmalarına bakıldığında ise, yoğun ÇMG kullanımının günlük yaşamda daha sık tepki ketleme problemleri ile ilişkili olduğu görülmektedir (Baumgartner vd., 2014; Magen, 2017). Çalışma bulguları yoğun ÇMG kullanıcılarının ketleme yetisini uygun şekilde kullanmadığını, bu yetiyi ölçen testlerde daha kötü performans sergilediklerini ve günlük yaşamlarında da problem yaşadıklarını göstermiştir. Rubenstein ve arkadaşları (2001) teorilerinde andaki görevle ilgili olmayan hedef ve kuralların ketlenmesi gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bu nedenle sonuçların, interaktif yapısı nedeniyle yoğun uyarı bombardımanı sunan ÇMG kullanımı sırasında sürekli değişebilen hedef ve kurallara tepkinin ketlenemediği anlamına geldiği de düşünülebilir. Ayrıca ÇMG kullanıcılarının laboratuvar testlerinde düşük performans sergilemesi, özellikle beyin görüntüleme çalışmaları ile ortaya konan yapısal farklılıklar veya Lin (2009) ve Van der Schuur ile arkadaşları (2015) tarafından ortaya atılan hipotezlerin temel aldığı stratejik değişikliklerden de kaynaklanıyor olabilir.

Hedef odağını sürdürme yetisi ile ilgili çalışma bulguları, çoğunlukla yoğun ÇMG kullanımı ile olumsuz yönde ilişkili olsa da (Cardoso-Leite vd., 2016; İmren ve Tekman, 2019; Ophir vd., 2009; Ralph vd., 2014; Yap ve Lim, 2013) herhangi bir ilişki olmadığını gösteren bulgular da bulunmaktadır (Minear, Brasher, McCurdy, Lewis ve Younggren, 2013; Moisala vd., 2016; Ralph vd., 2015). Görüldüğü gibi çalışma sonuçlarının çoğunluğu yoğun ÇMG kullanımının hedef odağını sürdürme problemleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Genel olarak elde edilmiş olan olumsuz sonuçlar (Cardoso-Leite vd., 2016; İmren ve Tekman, 2019; Ophir vd., 2009; Ralph vd., 2014), geniş menzilli bilişsel kontrol ve yayılmış dikkat hipotezlerini desteklemektedir.

ÇMG kullanımında görev ve medyaların değişimlenmesi ile birlikte zihinsel olarak görev setleri arasında da geçişler yapıldığı düşünülmektedir (Monsell, 2003). Ancak mevcut çalışma bulguları ÇMG için elzem olduğu öne sürülen görev değişimi yetisi ile ilgili birbirinden farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Çalışma bulgularının çoğunluğu, görev değişimi ve ÇMG kullanım yoğunluğunun negatif yönde ilişki olduğunu bulmuş olsa da (Cardoso-Leite vd., 2016; Ophir vd., 2009) herhangi bir ilişki olmadığını (Baumgartner vd., 2014; Seddon, vd., 2018) veya pozitif yönde ilişkili olduğunu (Alzahabi ve Becker, 2013) gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Zincirli biliş teorisine göre, bilişsel zincirler mevcut bilişsel kaynakları ihtiyaç olduğunda kullanan ve işlem bittiğinde ise serbest bırakan liberal yöneticiler olarak tanımlanmaktadır. Alan yazında ÇMG ve görev değişimi arasında olumsuz ilişki bildiren çoğunluk çalışmaları, belki de ÇMG sırasında bilişsel zincirlerin kullanıyor oldukları kaynakları uygun zamanda kullanma ve bırakma konusundaki yönetim sürecinde yaşanan problemlere işaret ediyor olabilir.

Çalışma belleği, görevler sırasında bilgilerin geçici olarak bellekte tutulması ve gerekli hallerde manipüle edilebilmesini sağlamaktadır. Bu yönüyle çoklu görevleri sürdürmede önemli bir

yetidir (Altman ve Gray, 2008; Banich, 2009; Miller ve Cohen 2001). Alan yazın bulguları incelendiğinde, hem öz bildirim dayalı çalışmaların hem de performansa dayalı çalışmaların önemli çoğunluğu yoğun ÇMG kullanımının düşük çalışma belleği performansı ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Magen, 2017; Ophir vd., 2009; Ralph ve Smilek, 2017; Sanbonmatsu, Medeiros-Ward, ve Watson, 2013; Uncapher, Thieu ve Wagner, 2016). Ayrıca, farklı olarak yüksek çalışma belleği performansı ile ilişkili olduğunu (İmren ve Tekman, 2019) ve herhangi bir anlamlı ilişki olmadığını bildiren çalışmalar (Baumgartner vd., 2014; Cardoso-Leite vd., 2016; Edwards ve Shin, 2017; Minear vd., 2013; Wiradhany ve Nieuwenstein, 2017, Seddon, vd., 2018) da bulunmaktadır. Birbirinden farklı yönlerdeki bu karmaşık sonuçlar yönetici süreç/bütünleyici kontrol (Meyer ve Kieras, 1997a; Meyer ve Kieras, 1997b) ve yönetici kontrol süreci (Rubinstein vd., 2001) hipotezleri üzerinden ele alınabilir. Meyer ve Kieras (1997a) çalışma belleği ögesinin farklı modelitelerden gelen bilgileri işlemlerinin yanı sıra, ilgili işlemcilerin ihtiyaç duyduğu bu bilgileri kısa süreli depolama görevini de üstlendiğini belirtmektedir. Mevcut teoride sıkça verilen tepkilerin daha fazla pratik edilmesinden dolayı zamanla daha hızlı ve etkili bir şekilde yürütülebileceği öngörülmektedir. Daha fazla ÇMG bildiren bireylerin daha iyi çalışma belleği performansı ortaya koyduğunu bildiren sonuçlar da, ÇMG sırasında çalışma belleğinin sıklıkla geri getirdiği bilgilerin daha hızlı ve etkin şekilde çoklu görev sürdürmede bir alıştırma etkisi ortaya koyduğunu gösteriyor olabilir. Öte yandan, Rubenstein ve arkadaşları (2001) ise çakışmaların çalışma belleği ögesinde ilgisiz tepkilerin ketlenmediğine işaret ettiğini belirtmektedir. Daha fazla ÇMG bildiren katılımcıların düşük çalışma belleği performansı sergilediğini rapor eden çalışma sonuçları, çalışma belleğindeki görevle ilişkisiz tepkilerin ketlenmesinde bir problemi yansıtıyor olabilir. Sonuç olarak, alan yazındaki farklı sonuçların bireylerin çalışma belleğini aktif kullanmadaki bir takım etkili veya problemlili stratejiler kullandığını veya ilgili yetiyi kullanmadaki başarı durumlarını yansıttığı düşünülebilir.

Beyin görüntüleme sonuçları ise, yoğun ÇMG kullanımının ASK' de gri madde yoğunluğunda azalma ile ve sağ PFK'de görülen daha fazla aktivasyon ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Loh ve Kanai 2014; Moissala vd., 2016). Elde edilen sonuçlar, bilişsel kontrol gibi üst düzey bilişsel yetilerde rol oynayan prefrontal korteks (PFK) ile bağlantılı olan ASK'nin, bilişsel kontrol yetisi ile de ilişkili olabileceği şeklinde yorumlanmıştır (Cachia vd., 2013). Önceki çalışmalar da bilişsel kontrolde prefrontal bölgelerin rolünü göstermiştir (Kane ve Engle, 2002; Koechlin Ody ve Kouneiher; 2003; Schubert, 2008; Bunge ve Souza, 2009; Watson, Lambert, Miller ve Strayer, 2011; Sanbonmatsu vd., 2013). Bu nedenle elde edilen sonuçların, yoğun ÇMG kullanımının bilişsel kontrol yetisinin daha yoğun şekilde kullanımına ihtiyacı yansıttığı şeklinde yorumlanabileceği düşünülmektedir. Görüldüğü üzere, çalışma sonuçlarına göre PFK ve ASK yoğun bilişsel kontrol gerektiren ÇMG kullanımı ile ilişkilidir. Bu sonuçlar, Botvinick ve arkadaşları (2001) tarafından öne sürülen çakışma takibi teorisi ile açıklanabilmektedir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Mevcut derlemenin amacı, çoklu medya görevlerinin bilişsel kontrol yetisi ile ilişkisini çoklu görev teori ve hipotezleri kapsamında değerlendirmektir. Literatürdeki deneysel, öz-bildirim dayalı ve beyin görüntüleme bulguları Yönetici süreç/bütünleyici kontrol, zincirli biliş teorileri ile problem temsilleri, geniş menzilliyeye karşı odaklanmış bilişsel kontrol, bilişsel kontrolde yayılmış dikkate karşı eğitilmiş dikkat ve problem durumu darboğazı hipotezleri üzerinden tartışılmıştır. Teori ve hipotezler genel olarak incelendiğinde, sonuçlar ışığında ele alınabilecek birkaç ortak varsayımda buldukları gözlenmiştir.

Bu varsayımlardan ilki, çoklu görevleri sürdürmek için merkezi bir bilişsel kontrol yetisinin gerekli olduğu varsayımdır. Meyer ve Kieras (1997a, 1997b)' a göre çakışmaların çözümlenmesi, görevlerin denetlenmesi gibi hususlarda etkin olduğu varsayılan tek yeti, merkezi bilişsel kontrol yetisidir. Rubinstein ve arkadaşları (2001) da çoklu görevlerin değişimlemeli şekilde sürdürülmesinde merkezi bir bilişsel kontrol ögesi tanımlamıştır. Salvucci ve Taatgen (2008) ile Borst ve arkadaşları (2010) ise Zincirli Biliş Teorisi'nde, bireylerin hâlihazırda görevleri eş zamanlı olarak sürdürme yetisine sahip olduğunu, ancak çakışma durumlarına özgü üst bir bilişsel kontrol bileşeni yerine görevleri sürdürmek için gerekli kaynakların kullanımını sağlayan zincirlerin "liberal yönetici işlev"

(Salvucci ve Taatgen, 2008) görevi gördüğünü belirtmektedir. Zincirler çakışma durumunda prosedürel kaynak işleme en yakın zamanda bitmiş olan zincirin ihtiyaç duyduğu kaynağı edinip, işleme bittiğinde bırakacağı bir anlaşmaya sahip gibi görünmektedir. ÇMG düşünüldüğünde de farklı kullanım fonksiyonlarına sahip olan en az biri medya içeren aktiviteler (Lang ve Chrazon, 2015) veya aynı cihazda farklı işlevler kullanılabilir. Farklı görevlerin farklı mental setler gerektireceği (Monsell, 2003) düşünüldüğünde, bu görevlerin birlikte yürütülmesi farklı zincirler içeriyor ve böylece genel bir bilişsel kontrol yetisine ihtiyaç duyulmuyor olabilir. Bu ihtimal, elde edilen olumsuz sonuçlar için güçlü bir neden oluşturmasa da eski yetiler yerine tercih edilen yetilerin nöral bağlantıları güçlenirken (Uzbay, 2010) kullanılmayan bağlantıların zayıfladığı bilinmektedir (Small ve Vorgan, 2008; Choudhury ve McKinney, 2013). Bu anlamda genel bir bilişsel kontrol yetisinin ÇMG sürdürmede artık etkin olmadığı varsayılarak, Zincirli Biliş Teorisi'nin desteklenmiş olduğu düşünülebilir. Bu durumda yoğun ÇMG kullanımı, özel bilişsel kontrol süreçlerini kullandığından genel bilişsel kontrolü ölçen testlere uyum sağlamak zorlaşıyor olabilir. Bu tür bir varsayım, aynı zamanda merkezi bir bilişsel kontrol yetisini vurgulayan Çakışma Takibi Teorisi (Botvinick, vd., 2001), Geniş Menzilli ve Odaklanmış Bilişsel Kontrol (Lin, 2009) ile Yayılmış ve Eğitilmiş Dikkat hipotezlerine (Van der Schuur, 2015) de farklı bir boyut kazandıracaktır. Şöyle ki, yoğun ÇMG kullanımı sonucu bu bölgelerde gözlenen yapısal farklılıklar, çakışmalar sonucunda beyinde bilişsel kontrol bölgelerinin olumsuz yönde değişmiş olabileceği izlenimi vermiştir. İlgili beyin bölgelerinde yapısal değişimlere sahip bireylerin kontrol ögesini tam performans kullanamaması nedeniyle, birden fazla medyayı yoğun ve belki de kontrolsüz biçimde kullandıkları şeklinde de düşünülebilir (Ophir, vd., 2009; Lin, 2009; Van der Schuur, vd., 2015). Lin (2009) ve Van der Schuur ile arkadaşları (2015) bir anlamda farklılaşan bir bilişsel kontrol yetisinden söz etmektedirler. Bahsi geçen farklılaşma beyindeki yapısal değişimlerin veya hâlihazırdaki farklı yapısal özelliklerin tezahürü de olabilir. Sonuç olarak, beynin plastik yapısı sonucu değişim özelliği barındırması merkezi bilişsel kontrol yetisinin çalışma prensibini etkileyen bir değişimi yansıtıyor olabileceği gibi; zincirlere devredilen kontrol yetkisinin sonucu olarak artık tercih edilmeyen yetiye ilişkin olduğu kanıtlanmış beyin alanlarındaki nöral devrelerin zayıflamasını da temsil ediyor olabilir.

Diğer bir varsayım ise, çoklu görevlerin çakışma durumu dışında tamamen paralel şekilde yürütülebilir olmasıdır. Bu varsayım görevler arasında herhangi bir çakışma olmadığında, yani aynı girdi veya çıktı (tepki vb.) kaynağının kullanımı gerekmediğinde çoklu görevlerin paralel biçimde sürdürülebileceğini öne sürmektedir. Yapılan çalışmalar ÇMG kullanımı ile eş zamanlı görev performansı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir (Moisala, vd., 2016; Alzahabi ve Becker, 2013). Ele alınan teorilerde ÇG'nin aynı kaynağın kullanımı dışında paralel şekilde yürütülebileceği varsayılsa da, medya ile sürdürülen ÇG çalışma sonuçlarına göre eş zamanlı olarak sürdürülememektedir. Çalışmalarda genellikle aynı tepkiyi, yani çakışan kaynak kullanımı gerektiren farklı uyaranların (sunulan harfin sesli/sessiz olması ve rakamın tek/çift olması durumunu belirli tuşlarla bildirme) kullanılmış olması nedeniyle paralellik varsayımının doğrulanmamış olabileceği düşünülmektedir (Pashler, 1994; Alzahabi ve Becker, 2013). İpucu uyararı ile işaret edilen iki uzak noktadan birinde ortaya çıkabilecek hedef uyarının tespit edilmesi durumunda tek tip tepki (space tuşu) verilmesi gerektiğinde, yüksek ÇMG grubu daha başarılı olmuştur (Yap ve Lim, 2013). Çalışmalarda kullanılan testlerde aynı tepkinin gerekliliği durumunda başarı sağlanmamış olabileceği ihtimali Yap ve Lim (2013)' in çalışma bulguları ile beraber değerlendirildiğinde aslında prosedürel dar boğaz tanımlayan Zincirli Biliş Teorisi'nin (Salvucci ve Taatgen, 2008; Borst, vd., 2010) desteklendiği düşünülebilir. Öte yandan ÇMG, anında tepki gerektirebilen interaktif bir süreç içermesi nedeniyle ÇG'den farklılaşmaktadır (Todorov, 2017). Bu anlamda çakışmalar, teorilerin öngördüğünden çok daha yoğun ve karmaşık süreçler içeriyor olabilir. Böyle olması halinde ÇM görevlerinin eş zamanlı sürdürülememesi olası görünmektedir. Ancak aktif tepki veya çaba gerektirmeyen görevlerin birlikte sürdürülebilmesi de (müzik dinlerken, kitap okumak gibi) YSBK teorisinin açıklamaları ile örtüşmektedir. ÇMG alan yazınında kullanımların bu tür günlük yaşam kullanımlarını kapsamlı şekilde ölçmüyor olması (Lui ve Wong, 2012) ve nasıl eşleştirdiklerinin ve eşleştirilen aktivitelerin kullanım yoğunluklarının ayrı olarak analize dâhil edilmemesi nedeniyle herhangi bir ilişki gözlenmemiş de olabilir.

Bilişsel kontrol yetisinin görevler arasındaki çakışmaların çözümünde etkin olduğu varsayılmaktadır. Çakışma Takibi Teorisi'nde (Botvinick, vd.,2001) açıkça vurgulanan ve üzerinde durulan bilişsel kontrolün çakışmaları izleme ve çözmedeki rolü, diğer teoriler tarafından daha çok çakışmaların çözümü rolüne odaklanılarak desteklenmektedir. Çakışmaların bilişsel kontrolü devreye soktuğu (Botvinick, vd., 2001) ve böylelikle aynı kaynak isteminde bulunan görevlerin bazı teorilerde önem sırasına göre (Meyer ve Kieras, 1997a, 1997b), bazılarında ise işlemlenmesi en son bitmiş olan göreve özgü zincirin önceliği prensibine göre (Salvucci ve Taatgen, 2008) bir nevi ön tanımlı (default) şekilde anlaşması esasına dayalı olarak birbiri ardına sıralanmasıyla çakışma çözümünün gerçekleştiği öne sürülmektedir. ÇMG çalışmaları genel olarak yoğun ÇMG kullanımı ile görev değişimleme içeren test performanslarının olumsuz yönde ilişkili olduğu bulgularına sahiptir (Ophir, vd. 2009; Cardoso-Leite vd., 2016; Baumgartner vd., 2014).Ancak Alzahabi ve Becker'ın (2013) çalışmalarında elde ettikleri yoğun ÇMG kullanıcılarının ardı ardına sıralanmış görevleri değişimli sürdürmede daha iyi performans sergilediği bulgusu bu varsayımı destekler görünmektedir.

Çoklu görev teori ve hipotezlerinde ortak olduğu düşünülen bir diğer sayılı ise çalışma belleğinin çoklu görevleri sürdürmede önemli bir role sahip olduğudur.Çalışma belleği görevle ilgili bilgilerin geçici olarak gündemde tutulması, güncellenmesi ve manipüle edilmesi gibi olanakları sebebiyle (Cowan, 1998; Baddeley ve Logie, 1999), birden fazla görevi sürdürmede önemli role sahiptir (Ackerman ve Beier, 2007; Colom, vd., 2010; Redick 2016). Ortaya atılan teori ve hipotezlerden bazıları çalışma belleğini ana bir bileşen olarak ele alırken (Meyer ve Kieras, 1997a; Rubinstein, vd., 2001; Borst, vd., 2010; Lin, 2009; Van der Schuur, vd., 2015), diğerlerinin dâhil etmediği (Salvucci ve Taatgen, 2008) görülmektedir. Çalışma sonuçları genellikle, yoğun ÇMG kullanımı ile düşük çalışma belleği performansına işaret etmiştir. Bu sonuçlar, ÇMG kullanımında çalışma belleğindeki görevle ilgili kuralların güncellenmediğini, ilgisiz bilgilerin interferansa neden olduğunu (Rubinstein, vd., 2001) veya görevlerin karmaşıklığı nedeniyle gerekli problem temsillerinin çalışma belleğinin sınırlı kapasitesini aşıyor olduğunu (Borst, vd., 2010; Meyer ve Kieras, 1997a) gösteriyor olabilir. Diğer yandan ÇMG kullanım yoğunluğu ile ilişkili olmadığını gösteren çalışmaların niceliksel benzerliği de, çalışma belleğinin ÇG/ÇMG sürdürmede elzem bir rolü olmadığını (Salvucci ve Taatgen, 2011a, 2011b) veya ÇMG kullanımının neden olduğu öne sürülen değişime (Lin, 2009; Van der Schuur, 2015) tabi olmadığını gösteriyor olabilir.

ÇMG çalışmalarından beslenen hipotezler ise, yoğun ÇMG kullanımının bireylerin bilişsel kontrol yetilerini etkin kullanamamalarına yol açtığını ve hatta bilişsel kontrol yetilerinin farklı bir strateji izlemesine neden olduğunu öne sürmektedirler. Böylelikle, birçok uyaran üzerinde bilişsel düzeyde eş zamanlı bir kontrol sağlayamaya çalıştıklarını ve bu yüzden tekil görevler içeren testlerde başarı gösteremediklerini iddia etmektedir.

Görüldüğü gibi ÇG teorileri genellikle, ÇG kullanımının bilişsel kontrol temelinde beyindeki hipotetik etkinliğine dair olup, ÇG kullanım yoğunluğunun bilişsel kontrol yetisiyle geliştirici veya bozucu yönde ilişkili olup olmadığı ile ilgili bir varsayım içermemektedir. Bu nedenle, mevcut sonuçların teorik arka planda değerlendirilmesi oldukça sınırlı kalmaktadır. Bu durumun, hem çalışmaların bu teorik varsayımlar gözetilerek yürütülmemiş olmasından hem de Çoklu görev teori ve hipotezlerinin ÇG'nin olası bilişsel sonuçlarına işaret eden varsayımlar içermemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Dahası, çalışmalar bilişsel kontrol yetisinin içerdiği yetileri ayrı olarak araştırırken, ÇG teori ve hipotezleri bilişsel kontrolü bir bütün olarak ele almıştır. Çalışma sonuçları, bilişsel kontrol yetisi olarak bütün şeklinde ele alındığında da ÇMG yoğunluğu ve bilişsel kontrol yetisi arasındaki genel anlamda olumsuz yönde bir ilişki görüldüğü söylenebilir. Çakışma takibinde etkin rol aldığı öne sürülen bilişsel kontrol yetisinin (Botvinick, vd., 2001; Botvinick ve Cohen, 2014), interaktif doğası gereği birçok çakışma içerdiği varsayılabilir olan ÇMG kullanımından doğan çakışmaları izlemede yetersiz kalıyor olabilir. Bu durumun nedeni olarak bilişsel yükün fazlalığı akla gelmektedir. Bilişsel yük teorisi, görevle ilişkili algısal yükün ilişkisiz bilgilerin yaratabileceği interferans gücünü artırırken, bilişsel kontrol yetilerindeki bilişsel yükün bu gücü azaltacağını öne sürmektedir (Lavie, 2010; Lavie, Hirst, De Fockert ve Vidin, 2004). Ayrıca eş zamanlı görevlerde doğal olarak artan bilişsel yük, bilişsel kontrol yetisini olumsuz yönde etkilemektedir (Brand-

D'Abrescia ve Lavie, 2008; Lavie, 2010). Sonuçlar Lin (2009) ve Van der Schuur ile arkadaşlarının (2015) hipotezlerinde dile getirdiği şekilde yoğun ÇMG kullanımına adapte olan bilişsel kontrol yetisinin yayılmış veya geniş menzilli bir kontrol stratejisi izliyor olduğunu gösteriyor olabilir. Varsayılan stratejik farklılık beyin görüntüleme çalışmalarının gösterdiği gibi yapısal değişimlere neden olmuş veya hâlihazırdaki değişimlerden kaynaklanıyor da olabilir. Tüm bu yapısal değişimler belki de izlenen strateji değişikliği sonrası “kullan-ya-da-kaybet” (use-it-or-lose-it) fenomeninin ön gördüğü gibi kullanılmamış olan yetilerde birtakım nöral kayıplar meydana gelmiş ve bunun sonucu olarak da davranışsal testlerde kötü performanslar gözlenmiş olabilir (Choudhury ve McKinney, 2013).

İleriki çalışmalarda, literatürdeki sonuçların farklılıklarını açıklayabileceği düşünülen ÇMG tercihleri ve bilişsel kontrol yetilerindeki bireyler arası farklılıklar gözetilmelidir. Mevcut ÇG teorilerinin genellikle dar boğazlara odaklandıkları ve günlük ÇG'yi açıklamada yeterli olmadıkları öne sürülmektedir (Logie, Law, Travley ve Nissan, 2010; Todorov, 2017). Bu nedenlerle mevcut teorilerin ÇMG kullanımını da içerecek şekilde incelenmesi, geliştirilmesi ve test edilmesi önemlidir. Aynı zamanda, genel ÇG davranışını veya özel olarak ÇMG'yi zihinsel işleyiş, beyindeki aktivite ve kullanım düzeyinin olası sonuçları ile ilgili olarak mevcut teori ve hipotezlerden de faydalanılarak kapsayıcı bir model oluşturulabileceği düşünülmektedir.

## Kaynaklar

- Ackerman, P. L. and Beier, M. E. (2007). Further explorations of perceptual speed abilities in the context of assessment methods, cognitive abilities, and individual differences during skill acquisition. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 13(4), 249.
- Altmann, E. M. and Gray, W. D. (2008). An integrated model of cognitive control in task switching. *Psychological Review*, 115(3), 602–639.
- Alzahabi, R. and Becker, M. W. (2013). The association between media multitasking, task-switching, and dual-task performance. *Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance*, 39(5), 1485–95.
- Amer, T., Campbell, K. L. and Hasher, L. (2016). Cognitive control as a double-edged sword. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(12), 905–915.
- Banich, M. T., (2009). Executive functions: The search for an integrated account. *Association for Psychological Science*, 18(2), 89–94.
- Barrouillet, P. and Camos, V. (2010). Working memory and executive control: A time-based resource-sharing account. *Psychologica Belgica*, 50(3), 353–382.
- Baumgartner, S. E., Weeda, W.D., Van Der Heijden, L. L. and Huizinga, M. (2014). The relationship between media multitasking and executive function in early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 34(8), 1120–1144.
- Berlyne, D. E. (1960). *McGraw-Hill series in psychology. Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Borst, J. P. and Anderson, J. R. (2017). A step-by-step tutorial on using the cognitive architecture ACT-R in combination with fMRI data. *Journal of Mathematical Psychology*, 76, 94–103.
- Borst, J. P., Taatgen, N. A. and van Rijn, H. (2010). The problem state: A cognitive bottleneck in multitasking. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition*, 36(2), 363–382.
- Botvinick, M. M., Braver, T. S., Barch, D. M., Carter, C. S. and Cohen, J. D. (2001). Conflict monitoring and cognitive control. *Psychological Review*, 108(3), 624–652.
- Botvinick, M. M. and Cohen, J. D. (2014). The computational and neural basis of cognitive control: Charted territory and new frontiers. *Cognitive Science*, 38(6), 1249–1285.
- Brand-D’Abrescia, M. and Lavie, N. (2008). Task coordination between and within sensory modalities: Effects on distraction. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 70(3), 508-515.
- Broadbent, D. E. (1958). *Perception and communication*. New York: Oxford University Press.
- Brown, M. (2014). AdReaction: Marketing in a multiscreen world. *Millward Brown Market Research Report*.
- Bunge, S. A. and Souza, M. J. (2009). Executive function and higher-order cognition. *Neuroimaging*, 4, 111–116.



- Burgess, P. W., Veitch, E., De Lacy Costello, A. and Shallice, T. (2000). The cognitive and neuroanatomical correlates of multitasking. *Neuropsychologia*, 38(6), 848–863.
- Cachia, A., Borst, G., Vidal, J., Fischer, C., Pineau, A., Mangin, J. F. and Houdé, O. (2014). The shape of the ACC contributes to cognitive control efficiency in preschoolers. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 26(1), 96-106.
- Cain, M. S. and Mitroff, S. R. (2011). Distractor filtering in media multitaskers. *Perception*, 40(10), 1183-92.
- Cain, M.S., Leonard, J.A., Gabrieli, J.D.E. and Finn, A.S. (2016). Media multitasking in adolescence. *Psychonomic Bulletin & Review*, 1932–1941.
- Cardoso-Leite, P., Kludt, R., Vignola, G., Ma, W. J., Green, C. S. and Bavelier, D. (2016). Technology consumption and cognitive control: Contrasting action video game experience with media multitasking. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 78(1): 218-241.
- Chan, R. C. K., Shum, D., Toulopoulou, T. and Chen, E. Y. H. (2008). Assessment of executive functions: Review of instruments and identification of critical issues. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 23(2), 201–216.
- Choudhury, S. and McKinney, K. A. (2013). Digital media, the developing brain and the interpretive plasticity of neuroplasticity. *Transcultural Psychiatry*, 50(2), 192–215.
- Craik, K. J. W. (1948). Theory of the human operator in control systems. *British Journal of Psychology. General Section*, 38(3), 142–148.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135–168.
- Duncan, J. and Owen, A.M. (2000). Common regions of the human frontal lobe recruited by diverse cognitive demands. *Trends in Neurosciences*, 23, 475–483.
- Dzubak, C. M. (2008). Multitasking: The good, the bad, and the unknown. *The Journal of the Association for the Tutoring Profession*, 1(2), 1–12.
- Edwards, K. S. and Shin, M. (2017). Media multitasking and implicit learning. *Attention, Perception, & Psychophysics*.
- Friedman, N. P. and Miyake, A. (2017). Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. *Cortex*, 86, 186–204.
- Gardner, R. W., Holzman, P. S., Klein, G. S., Linton, H. B. and Spence, D. P. (1959). Cognitive control: A study of individual consistencies in cognitive behavior. *Psychological Issues*, 1(4), 1-186.
- Gbadeyan, O., McMahon, K., Steinhäuser, M. and Meinzer, M. (2016). Stimulation of dorsolateral prefrontal cortex enhances adaptive cognitive control: A high definition transcranial direct current stimulation study. *Journal of Neuroscience*, 36(50), 12530–12536.
- Grafman, J. and Litvan, I. (1999). Importance of deficits in executive functions. *The Lancet*, 354 (9194), 1921-1923.
- Hammond, K. R. and Summers, D. A. (1972). Cognitive control. *Psychological Review*, 79(1), 58-67.

- Hwang, Y., Kim, H. and Jeong, S. (2014). Why do media users multitask? Motives for general, medium-specific, and content-specific types of multitasking. *Computers in Human Behavior* 36, 542–548.
- İmren, M. (2019). Çoklu medya görevini yordayan değişkenler üzerine bir gözden geçirme. *Nesne*, 7(14), 136- 147.
- İmren, M. and Tekman, H. G. (2019). The relationship between media multitasking, working memory and sustained attention. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (37), 1075-1100.
- Jersild, A. T. (1927). Mental set and shift. *Archives of Psychology*, 14(89), 81.
- Kane, M. J. and Engle, R. W. (2002). The role of prefrontal cortex in working-memory capacity, executive attention, and general fluid intelligence: An individual differences perspective. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 637-671.
- Koechlin, E., Ody, C. and Kouneiher, F. (2003). The architecture of cognitive control in the human prefrontal cortex. *Science*, 302(5648), 1181-1185.
- Lavie, N. (2010). Attention, distraction, and cognitive control under load. *Current Directions in Psychological Science*, 19(3), 143-148.
- Lavie, N., Hirst, A., De Fockert, J. W. and Viding, E. (2004). Load theory of selective attention and cognitive control. *Journal of Experimental Psychology: General*, 133(3), 339.
- Lin, L. (2009). Breadth-biased versus focused cognitive control in media multitasking behaviors. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(37), 15521–15522.
- Logan, G. D. and Cowan, W. B. (1984). On the ability to inhibit thought and action: A theory of an act of control. *Psychological Review*, 91(3), 295.
- Logie, R., Law, A., Trawley, S. and Nissan, J. (2010). Multitasking, working memory and remembering intentions. *Psychologica Belgica*, 50(3-4).
- Loh, K. K. and Kanai, R. (2014). Higher media multi-tasking activity is associated with smaller gray-matter density in the anterior cingulate cortex. *PLoS ONE*, 9(9), 1–7.
- Lui, K. F. H. and Wong, A. C.N. (2012). Does media multitasking always hurt? A positive correlation between multitasking and multisensory integration. *Psychonomic Bulletin & Review*, 19(4), 647–653.
- MacDonald, A. W., Cohen, J. D., Stenger, V. A. and Carter, C. S. (2000). Dissociating the role of the dorsolateral prefrontal and anterior cingulate cortex in cognitive control. *Science*, 288(5472), 1835-1838.
- Mackie, M.-A., Van Dam, N. T. and Fan, J. (2013). Cognitive control and attentional functions. *Brain and Cognition*, 82(3), 301–312.
- Magen, H. (2017). The relations between executive functions, media multitasking and polychronicity. *Computers in Human Behavior*, 67, 1–9.
- Meyer, D. E. and Kieras, D. E. (1997a). A computational theory of executive cognitive processes and multiple-task performance: Part 1. Basic mechanisms. *Psychological Review*, 104(1), 3–65.

- Meyer, D. E. and Kieras, D. E. (1997b). A computational theory of executive cognitive processes and multiple-task performance: Part 2. Accounts of psychological refractory-period phenomena. *Psychological review*, 104(4), 749.
- Miller, E. K. (2000). The prefrontal cortex and cognitive control. *Nature Reviews: Neuroscience*, 1, 59–65.
- Miller, E. K. and Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience*, 24, 167–202.
- Minear, M., Brasher, F., McCurdy, M., Lewis, J. and Younggren, A. (2013). Working memory, fluid intelligence, and impulsiveness in heavy media multitaskers. *Psychonomic Bulletin & Review*, 20, 1274–81.
- Moisala, M., Salmela, V., Hietajrvi, L., Salo, E., Carlson, S., Salonen, O. and Alho, K. (2016). Media multitasking is associated with distractibility and increased prefrontal activity in adolescents and young adults. *NeuroImage*, 134, 113–121.
- Monsell, S. (2003). Task switching. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(3), 134–140.
- Monsell, S. and Driver, J. (Ed.). (2000). *Control of cognitive processes: Attention and performance XVIII* (Vol. 18). Cambridge: MIT Press.
- Morton, J. B., Ezeziel, F. and Wilk, H. A. (2011). Cognitive control: Easy to identify but hard to define. *Topics in Cognitive Science*, 3(2), 212–216.
- Murphy, K., Mclauchlan, S. and Lee, M. (2017). Is there a link between media-multitasking and the executive functions of filtering and response inhibition? *Computers in Human Behavior*, 75, 667–77
- Navon, D. and Gopher, D. (1979). On the economy of the human-processing system. *Psychological Review*, 86, 214–255.
- Nee, D. E., Wager, T. D. and Jonides, J. (2007). Interference resolution: insights from a meta-analysis of neuroimaging tasks. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 7(1), 1-17.
- Norman, D. A. and Shallice, T. (1986). Attention to action: Willed and automatic control of behavior. In R. J. Davidson, G. E. Schwartz ve D. Shapiro (Eds.), *Consciousness and self-regulation: Advances in Research and Theory*. (s.1–18). New York: Plenum Press.
- Ophir, E., Nass, C. and Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106 (37), 15583–15587.
- Pashler, H. (1994). Dual-task interference in simple tasks: Data and theory. *Psychological Bulletin*, 116(2), 220–244.
- Posner, M. I. and DiGirolamo, G. J. (1998). Conflict, target detection and cognitive control. *The Attentive Brain*, 401-423.
- Ralph, B. C. W., Thomson, D. R., Cheyne, J. A. and Smilek, D. (2014). Media multitasking and failures of attention in everyday life. *Psychological Research*, 78(5), 661–669.
- Ralph, B. C. W., Thomson, D. R., Seli, P., Carriere, J. S. A. and Smilek, D. (2015). Media multitasking and behavioral measures of sustained attention. *Attention, Perception ve Psychophysics*, 77(2), 390–401.

- Ralph, B. C. W. and Smilek, D. (2017). Individual differences in media multitasking and performance on the n-back. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 79(2): 582-592.
- Ridderinkhof, K. R., Ullsperger, M., Crone, E. A. and Nieuwenhuis, S. (2004). The role of the medial frontal cortex in cognitive control. *Science*, 306(5695), 443-447.
- Roberts, D. F., Foehr, U. G. and Rideout, V. J. (2005). *Generation M: Media in the lives of 8-18 year-olds*. Kaliforniya: Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Rubinstein, J. S., Meyer, D. E. and Evans, J. E. (2001). Executive control of cognitive processes in task switching. *Journal of Experimental Psychology*, 27(4), 763-797.
- Salvucci, D. D. (2005). A multitasking general executive for compound continuous tasks. *Cognitive Science*, 29(3), 457-492.
- Salvucci, D. D. and Taatgen, N. A. (2011). *The multitasking mind*. New York: Oxford University Press.
- Salvucci, D. D. and Taatgen, N. A. (2008). Threaded cognition: An integrated theory of concurrent multitasking. *Psychological Review*, 115 (1), 101-130.
- Salvucci, D. D., Taatgen, N. A. and Borst, J. (2009). Toward a unified theory of the multitasking continuum: From concurrent performance to task switching, interruption, and resumption. *Chi*, 1819-1828.
- Sanbonmatsu, D. M., Strayer, D. L., Medeiros-Ward, N. and Watson, J. M. (2013). Who multi-tasks and why? Multi-tasking ability, perceived multi-tasking ability, impulsivity, and sensation seeking. *PLoS ONE*, 8(1): e54402.
- Seddon, A. L., Law, A. S., Adams, A. M. and Simmons, F. R. (2018). Exploring the relationship between executive functions and self-reported media-multitasking in young adults. *Journal of Cognitive Psychology*, 30(7), 728-742.
- Schubert, T. (2008). The central attentional limitation and executive control. *Frontiers in Bioscience*, 13, 3569-3580.
- Small, G. and Vorgan, G. (2008). *iBrain: Surviving the technological alteration of the modern mind*, New York: HarperCollins.
- Somerville, L. H. and Casey, B. J. (2010). Developmental neurobiology of cognitive control and motivational systems. *Current opinion in neurobiology*, 20(2), 236-241.
- Srivastava, J., Nakazawa, M. and Chen, Y. W. (2016). Online, mixed, and offline media multitasking: Role of cultural, socio-demographic, and media factors. *Computers in Human Behavior*, 62, 720-729.
- Stuss, D. T. and Alexander, M. P. (2007). Is there a dysexecutive syndrome? *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 362(1481), 901-915.
- Telford, C. W. (1931). The refractory phase of voluntary and associative responses. *Journal of Experimental Psychology*, 14(1), 1-36.
- Todorov, I. (2017). *Individual differences in multitasking: Support for spatiotemporal offloading*. Department of Psychology, Stockholm University. Erişim adresi: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1068394>

- Tokan, F. (2011). *Media as multitasking: an exploratory study on capturing audiences' media multitasking and multiple media use behaviours*, Master's Thesis, Aalto University, Aalto Economic Institute, Helsinki. Retrieved from <http://urn.fi/URN:NBN:fi:aalto-201202231250>
- Uncapher, M. R., K Thieu, M. and Wagner, A. D. (2016). Media multitasking and memory: Differences in working memory and long-term memory. *Psychonomic Bulletin & Review*, 23(2), 483–90.
- Van der Schuur, W. A., Baumgartner, S. E., Sumter, S. R. and Valkenburg, P. M. (2015). The consequences of media multitasking for youth: A review. *Computers in Human Behavior*, 53, 204–215.
- Watson, J. M. and Strayer, D. L. (2010). Supertaskers: Profiles in extraordinary multitasking ability. *Psychonomic Bulletin & Review*, 17(4), 479–85.
- Welford, A. T. (1952). The “Psychological refractory period” and the timing of high-speed performance: A review and a theory. *British Journal of Psychology*, 43(1), 2–19.
- Wickens, C. D. (2002). Multiple resources and performance prediction. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 3(2), 159.
- Wiradhany, W. and Nieuwenstein, M. R. (2017). Cognitive control in media multitaskers: Two replication studies and a meta-Analysis. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 1-22.
- Yap, J. J. Y. and Lim, S. S. W. H. (2013). Media multitasking predicts unitary versus splitting visual focal attention. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(7), 889–902.

## **Extended Abstract**

It is thought that the digital environment created by the growth of technological innovations, enables younger people (Choudhury and McKinney 2013), who have grown up by adapting this environment, to gain parallel processing ability and thus they can use multiple technological devices or functions together (Small and Vorgan, 2008). MMT needs the effective use of cognitive control ability as it requires the use of cognitive functions such as changing both on the devices or functions and on the task-related mental set (Monsell, 2003), focusing on the target, filtering irrelevant information and stimuli, inhibiting improper responses, and updating the obtained data (Altman and Gray, 2008; Ophir et al., 2009; Lin, 2009; Dzubak, 2008; Schubert, 2008).

### **Multitasking: Theoretical Background**

MT studies emerged from psychological refractory period (PRP) (Telford 1931) experiments (Meyer and Kieras, 1997a). PRP represents the time without response for neuron fire when two stimulus requiring behavioral response presented with short interstimulus interval (500 ms). The results of the experiment are interpreted as an indicator which shows that the mind has one channel. Low performance and increased task completion time during MT supported the limited capacity views. The bottleneck views ((Broadbent, 1958; Keele, 1973; Pashler, 1994) suggested that the mind has a bottleneck inhibiting dual task performance. For instance Pashler (1994) showed that participants failed on executing some basic tasks (e.g. stop-signal, flanker) simultaneously. Otherwise, the simultaneous sustainability of some tasks has led to the idea that there is an assumed perfect-time sharing (Meyer and Kieras, 1997a; Salvucci and Taatgen, 2008) among multiple sources. This idea also coincides with the multiple-resource theories, which suggest that multiple tasks can be carried out simultaneously by sharing multiple sources within the limited capacity of the mind. Later theories, however, have criticized this idea since it needs a further recognition or a module both for cognitive capacity and for the division of this capacity (Meyer and Kieras 1997a, 1997b). Researches have suggested various theories by using models to explain MT and the development of scientific models (Salvucci and Taatgen, 2008).

### **Theories**

One of the main assumptions of executive process / integrative control (EPIC) theory suggested by Meyer and Kieras (1997a) is that tasks that require the use of different cognitive resources can be performed simultaneously. According to the theory, tasks cannot be conducted correspondingly when the use of the same cognitive resource is needed by different tasks. The reason of bottleneck here is not because of the mental capacity but because of the limitation in motor and perceptual systems.

According to threaded cognition theory of Salvucci and Taatgen (2008), cognition has threads that use available resources in task-related processing. Each of these threads is well qualified to carry out a number of tasks, and although each thread can achieve only single task at the same time, they can perform simultaneous tasks together, and they can be included or excluded according to the need of cognitive control flexibility.

The Executive Control Processes Model (Rubenstein, Meyer and Evans, 2001) has been introduced to explain the multiple tasks used mainly as sequential and as task switching. The model proposed two stages: the task process and the executive control process. The task process arranges the direct relationship between stimulus and response in 3 stages. In the response selection stage, the appropriate response based on the available information is selected and in the final stage, the response activation takes place.

The theory proposed by Botvinick, Braver, Barch, Carter and Cohen (2001) is based on Berlyne's (1960) idea on the effect of conflicts on activating control mechanisms. They have suggested the theory by supporting it with neuropsychological data. Anterior Cingulate Cortex (ACC) is a

structure that has been approved to be related to cognitive control components (Posner and DiGirolamo, 1998; Nee, et al., 2007; Stuss and Alexander, 2007; Cacia, et al., 2013).

### **Hypotheses**

According to the view of Breadth-Biased versus Focused Cognitive Control (Lin, 2009), high MMT users pay attention to all stimuli around them even it is not related to the task, they involve them in the processing and therefore, they cannot inhibit responses which are not related to the current task.

Van der Schuur et al. (2015) have proposed scattered and trained attention hypotheses in cognitive control. The scattered attention hypothesis focuses on the negative effects of MMT as it challenges processes which have a significant role in cognitive control, and suggests that MMT causes a long-term lack in the cognitive control ability of younger people. On the other hand, the trained attention hypothesis indicates that MMT has positive effects on cognitive control.

Borst et al. (2010) have aimed to improve the threaded cognition hypothesis by adding the state bottleneck hypothesis to it. Problem state resource is used for maintaining intermediate task representations. (Borst et al., 2010), and also, it has the role of a cache memory holding a single chunk among mentioned resources at the same time (Borst and Anderson, 2017).

### **Result and Discussion**

The results of the studies mostly indicate that cognitive control ability adapted to the intense use of MMT, which is suggested by Van der Schuur and her colleagues (2015), might follow a scattered control strategy. It is thought that the supposed strategic change might have caused structural changes and resulted from these changes as it has shown by neuroimaging studies. It can be assumed that all of these structural changes might have been the reason of certain neural losses in the abilities rarely used, as it is predicted by the phenomenon of use-it-or-lose-it, and as a result of this, poor performances in behavioral tests might be observed (Choudhury and McKinney, 2013). Besides, neuroimaging studies evidently support the conflict monitoring hypothesis of Botvinick and his colleagues (2001). Other models also make a supportive contribution to understand the outcomes of MMT behavior. Therefore, it is predicted that models, which are created by applying all these theories and hypotheses in the future, will make valuable contributions to the literature.

## Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algılarının Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması

Orhan YILMAZ

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi,  
Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırşehir, orhanyilmaz38@hotmail.com  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2254-1361>

Tufan AYTAÇ

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Kırşehir, tufana60@gmail.com  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6103-3530>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.602542

Geliş Tarihi: 06.08.2019

Revize Tarihi: 26.11.2019

Kabul Tarihi: 26.11.2019

### Atf bilgisi

Yılmaz, O. ve Aytaç, T. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının kıdem değişkeni açısından incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 408-425.

### ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarında kıdemlerinin etkisini ortaya koymaktır. Çalışmanın kapsamına Türkiye’de ki okullarda öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarını konu alan yüksek lisans ve doktora tezi ile araştırma makalelerinden dâhil edilme kriterlerine uygun 33 çalışma alınmıştır. Bu çalışmada, araştırma sonuçlarını sentezlemede meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine rastgele etkiler modeline ( $d=-0,08$ ) göre istatistiksel olarak önemsiz düzeyde bir etki büyüklüğü belirlenmiştir. Yapılan moderatör analizi sonucunda yayın türüne ( $p=0,74$ ), okul türüne ( $p=0,41$ ), öğretim kademesine ( $p=0,53$ ), araştırmanın yapıldığı bölgeye ( $p=0,33$ ), öğretmenin unvanına ( $p=0,33$ ) ve araştırmacının cinsiyetine ( $p=0,59$ ) göre çalışmaların etki büyüklüklerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretim kademesi açısından okulöncesi eğitim ( $d=-0,32$ ) ve özel eğitim ( $d=0,10$ ) kademesinde çalışan 10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları diğer kademe çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Araştırmaların yapıldığı bölgeler bağlamında Güneydoğu Anadolu bölgesi ( $d=0,10$ ) dışında yapılan araştırmaların sonuçları, 10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmalara ait etki büyüklükleri açısından 10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine örgütsel sessizlik algılarının yüksekliğinin devam ettiği görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel sessizlik, öğretmen, kıdem, meta-analiz.

## An Analysis of Teachers' Perceptions of Organizational Silence in terms of Seniority Variable: A Meta-Analysis Study

### ABSTRACT

The main purpose of this study is to determine the effect of seniority in teachers' perception of organizational silence. Thirty-three studies deemed meeting the inclusion criteria were chosen from MA and PhD thesis and dissertations with articles about teachers' perceptions of organizational silence in schools in Turkey to be used in this study. In this study, one of the methods of synthesizing the research results, meta-analysis method was used. As a result of the study, a statistically insignificant effect size was determined according to the random effects model ( $d = -0.08$ ) in favor of teachers who had seniority of 10 years or more. As a result of the moderator analysis, the type of publication ( $p = 0.74$ ), school type ( $p = 0.41$ ), teaching level ( $p = 0.53$ ), the region of the research ( $p = 0.33$ ), the title of the teacher ( $p = 0.33$ ) and gender of the researcher ( $p = 0.59$ ). In terms of the teaching level, pre-school education ( $d = -0.32$ ) and special education ( $d = 0.10$ ) level of teachers with 10 years and more seniority perceptions were higher than the teachers working in the other level. The results of the surveys conducted outside the Southeastern Anatolia region ( $d = 0.10$ ) in the context of the provinces where the researches were conducted show that teachers with a seniority of 10 years and more have higher perceptions of organizational silence. In addition, in terms of the effect sizes of the researches, it is seen that there is a tendency in terms of seniority difference in favor of teachers who have seniority of 10 years or more.

**Keywords:** Organizational silence, teacher, seniority, meta-analysis.



## Giriş

Eğitim örgütlerinde özellikle okullarda yöneticilerin ve öğretmenlerin yaşadığı stres, kaygı, olumsuz çalışma koşulları, iş güvencesinin olmaması, tükenmişlik ve iş doyumunun düşüklüğü gibi faktörler gerek okulun gerekse çalışanların etkililiğini düşürmektedir. Bu olumsuz koşullar devam ettiğinde ya da çalışanların bunları ortadan kaldırmaya yönelik çabaları sonuçsuz kaldığında, örgütsel sessizlik kendini hissettirmektedir.

Küreselleşme sürecinde eğitim örgütlerin yaşamını devam ettirebilmesi, yaşanan bu hızlı değişimlere ayak uydurması ile mümkündür. Eğitim sisteminin temel üretim birimi olan okullar, kendini yenilemek ve geliştirmek zorundadır. Okullarda başarı ve verimliliğin artması; çalışanların fikir ve düşüncelerini, bilgi ve deneyimlerini rahatlıkla ve özgürce ifade edebilmesine bağlıdır. Ancak çalışanların çoğu, okulla ilgili önemli düşünce ve fikirlerini, bilgi ve deneyimlerini isteyerek veya istemeyerek ifade etmemekte, saklamakta ve sessiz kalmayı tercih etmektedirler (Morrison ve Milliken, 2000; Pinder ve Harlos, 2001). Bu bağlamda özellikle okullarda gerek yöneticilerin gerekse öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ve davranışları, örgüt sağlığını olumsuz yönde etkileyen önemli bir sorun alanı olarak ele alınabilir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları cinsiyetlerine, statülerine, okul türüne ve kıdemlerine değişiklik gösterebilir. Bu farklılığın nedenlerini ortaya koymak ve bu yönde politikalar üretmek gerekmektedir.

Eğitim örgütlerinin başarısında en önemli öge öğretmenlerin niteliği ve mesleki yeterlilikleridir. Bundan dolayı öğretmenlerin niteliğini ve mesleki gelişimlerini artırmak önemlidir. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin özgürce düşüncelerini ve fikirlerini ifade etmeleri, yönetim sürecine katılmaları, okulda karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmaları, bilgi, beceri ve deneyimlerini öğrenciler ve meslektaşları ile paylaşmaları eğitimin niteliğini artıracaktır. Öğretmenlerin, yöneticilere güvenmeme, konuşmayı riskli olarak görme, geçmiş yaşantılar, ilişkileri zedeleme korkusu, şikâyetçi ve sorun çıkarıcı görünmek istememeleri gibi nedenlerden dolayı susmaları, okulların gelişimini ve başarısını olumsuz yönde etkileyecektir (Dal ve Başkan, 2018).

## Örgütsel Sessizlik

Türk Dil Kurumu sözlüğünde sessizlik, “ortalıkta gürültü olmama durumu, sükût” olarak tanımlanırken; “sessiz” sesi olmayan, ses çıkarmayan olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Sessizlik psikolojide içine kapanma ve sosyolojide toplumsal suskunluk gibi olumsuz bir durum olarak görülmektedir. Ancak, örgütsel anlamda sessizlik bu tanımlar ile örtüşmemektedir (Brown ve Coupland, 2005; Morrison ve Milliken, 2000; Morrison ve Rothman, 2009). Örgütsel sessizlik, çalışanların örgütle ilgili konularda düşünce ve fikirlerini çeşitli nedenlerden dolayı söylememeleri ve sessiz kalmalarıdır (Çalışkan ve Pekkan, 2016; Van Dyne, Soon ve Botero, 2003). Morrison ve Milliken (2000) örgütsel sessizliği “çalışanların örgütsel konular ve sorunlarla ilgili fikir ve düşüncelerini açıkça dile getirmemesi ve kasıtlı olarak saklaması” olarak tanımlamaktadır. Pinder ve Harlos (2001) ve Van Dyne vd. (2003) örgütsel sessizliğin üç türü olduğunu ifade etmektedir:

### *Kabullenici Sessizlik*

Çalışanların örgütte herhangi bir konu, sorun ya da durum ile ilgili gelişmeleri kabullenmesi sonucunda, fikir, düşünce, bilgi ve görüşlerini söylememesi olarak tanımlanabilir (Taşkiran, 2010). Kabullenici sessizlikte çalışanlar mevcut durumu kabullenerek durumu değiştirme girişiminde bulunmaz ve görüşlerini açıklama çabası içinde olmazlar (Çakıcı, 2008). Bizim kültürümüzde, “Böyle gelmiş böyle gider.” sözü kabullenici sessizliği ifade etmekte, bir bakıma çalışanlarda öğrenilmiş çaresizliğin yansımaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sessizlik türünde çalışanlarda kaderine razı gelme, bilinçli bir itaat ve pasif davranış gösterme eğilimi görülür. Çalışanlar, konuştuklarında mevcut durumda bir değişim olmayacağı, konuşmanın boşuna bir girişim olacağı düşüncesiyle fikir ve düşünceleri isteyerek söylememektedirler (Gökçe, 2013).

### ***Savunmacı/Korunmacı Sessizlik***

Çalışanların örgütle ilgili konularda fikir ve düşüncelerini açıkladığında gelecek tepkilere karşı kendilerini koruma maksadıyla bilinçli bir şekilde fikir ve düşüncelerini saklama durumu olarak tanımlanmıştır (Van Dyne vd., 2003). Çalışanlar kişisel çıkarlarını ve ailelerini korumak için veya kişisel menfaatlerinin zarar görmesi korkusu ile sessiz kalmaktadırlar. Kendini koruma maksadıyla yapılan bu davranış, sorunların yok sayılmasına, kişisel hataların saklmasına ve yeni fikirlerin gizlenmesine neden olmaktadır (Çakıcı, 2008; Pinder ve Harlos, 2001). Korku temelinde bireyin kendini koruma stratejisidir.

### ***Prososyal/Korunmacı Sessizlik***

Çalışanların örgüt ile ilgili görüş ve fikirlerini ifade etmeleri durumunda oluşabilecek durumları dikkate alarak örgüt menfaatlerini koruma amaçlı sessiz kalmayı tercih etmesidir (Dyne vd., 2003) Prososyal sessizlikte çalışan, örgütün faydasına gördüğü yerde görüşlerini söyler, zararına gördüğü yerde susmayı tercih eder. Bu sessizlik; örgütsel çıkarları etkileyecek tehditleri önlemek ve örgütü korumak için kasıtlı, isteğe bağlı bir davranış halidir (Brinsfield, 2009). Kişi kendisini örgütle özdeşleştirir, kendi varlığını örgütün varlığına bağlar. Bir örgüt tarafından baskıyla yaptırılmayan isteğe bağlı bir davranıştır.

Çalışanların sessiz kalma davranışının nedenlerini inceleyen araştırmalarda, örgütsel nedenler; örgüt kültürü, sessizlik iklimi, adaletsizlik, yöneticilerin olumsuz geribildirim korkuları, önyargılar, yöneticinin liderlik anlayışı, kişisel nedenler, güven eksikliği, konuşmanın riskli bulunması, izolasyon korkusu, geçmiş tecrübeler, ilişkileri zedeleme korkusu, karakter özellikleri, ulusal ve kültürel nedenler olarak sıralanabilir (Çakıcı 2007; Çakıcı 2008; Demir ve Öztürk 2001; Pinder ve Harlos 2001). Örgütsel sessizlik çalışanların stres yaşamasına, stres sonucu moral ve motivasyonlarının düşmesine ve çalışanların yeteneklerinin gelişmesine engel olarak performans düşmesine neden olabilir (Brinsfield, 2009). Ayrıca örgütsel sessizlik, örgütün karar almasını, işlevlerini ve verimini olumsuz yönde etkiler; örgütün kendini değiştirmesine ve geliştirmesine engel olabilir (Morrison ve Milliken, 2000).

Öğretmenler; okul örgütünde görüş ve önerilerinin ifade edilmesini riskli olarak algılaması, yöneticilerin otoriter yönetim anlayışları, yönetici performansının düşük olması, yönetime olan güven eksikliği, karşı fikir söylendiğinde suçlanma kaygısı, okul ve yöneticilere yönelik ifadeler karşısında yaptırım uygulanacağı endişesi, kişisel rekabet ve çıkar çatışmaları gibi nedenlerden dolayı okulda sessiz kalmayı tercih etmektedirler (Cemaloğlu, Daşçı ve Şahin, 2013). Alan yazın incelendiğinde yönetici tutum ve davranışlarının örgütsel sessizliğin en büyük nedeni olarak görüldüğü değerlendirilmektedir (Batmunkh, 2011; Cemaloğlu vd., 2013; Çakıcı, 2008; Daşçı, 2014; Kahveci ve Demirtaş, 2013). Örgütsel sessizliğin yaşandığı okullarda öğretmenler; bilgi, beceri ve tecrübelerini yönetici ve meslektaşları ile bilinçli ve kasıtlı olarak paylaşmamakta, onlara yeni fikir ve düşüncelerini yeterli düzeyde aktarmamaktadırlar. Örgütsel sessizlik sonucunda okulda değer ve bilgi paylaşımı yetersiz olmakta, öğretmenlerin ve yöneticilerin performansı düşmekte ve sinerji ortaya çıkmamaktadır (Cemaloğlu, 2012). Alanyazın incelendiğinde, okullarda öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini, sorunlarını rahatça ifade edemedikleri, okulda meydana gelen sorunları görmezlikten gelip susmayı tercih ettikleri, hem okul yöneticileri hem de meslektaşlarından aldıkları olumsuz eleştiriler karşısında sessiz kaldıkları belirtilmiştir (Kahveci, 2010; Kolay, 2012).

Örgütsel sessizliğin örgütsel bağlılık (Göven ve Şentürk, 2019; Kahveci, 2010); örgütsel vatandaşlık davranışı (Aydın, 2016); örgütsel güven (Kaygın ve Atay, 2014); tükenmişlik (Çitli; 2015); mobbing (Daşçı, 2014); örgütsel adalet (Ünlü, 2015) ve örgütsel sosyalleşme (Dönmez, 2016) gibi birçok değişkenle ilişkisi araştırılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları üzerinde kıdem değişkeninin etkisi olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde; bazı çalışmalarda anlamlı farklılık bulunduğu (Aydın, 2016; Çakal, 2016; Çiçek-Sağlam ve Yüksel, 2015; Dal, 2017; Dal ve Atanur-Başkan, 2018; Karaman, 2015; Kurudirek, 2016) bazı çalışmalarda ise

anamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür (Çiftçi ve Meriç, 2015; Demir ve Cömert, 2018; Doğan ve Sevgin, 2017; Dönmez, 2016; Kolay, 2012; Sezgin-Nartgün ve Kartal, 2013; Zengin, 2018).

İlgili literatür incelendiğinde çalışanların örgütsel sessizlik algılarında kişisel ve mesleki özellik ve tercihlerin etkisinin olduğu görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin hizmet süreleri arttıkça örgütsel sessizlik algılarının değiştiği öngörülmektedir (Akbarian, Ansari, Shaemi, Keshtiaray, 2015; Kahveci, 2010; Premeaux ve Bedeian, 2003). Türkiye’de eğitim alanında örgütsel sessizlik konusuna yönelik yapılan nitel ve nicel çalışmaların sayısı her geçen gün artmaktadır. Okullarda örgütsel sessizlik konusunu ele alan nitel ve nicel yöntemler kullanılarak yapılan araştırmalarda genellikle çeşitli ölçekler ve farklı bağımsız değişkenler (cinsiyet, branş, medeni durum, öğrenim düzeyi vb.) kullanılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda, istatistiksel açıdan hem anlamlı hem de anlamlı olmayan ve bağımsız değişkenlerin alt grupları açısından farklılık gösteren sonuçlara ulaşılmıştır. Son yıllarda okullarda öğretmenlerin örgütsel sessizliğine ilişkin görüşlerini konu alan çalışmaların artması, bu sonuçların derlenip örneklem sayıları da dikkate alınarak sentezlenmesi ihtiyacını ortaya koymuştur. Tulunay-Ateş ve Önder (2018) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında eğitimcilerin örgütsel sessizlik algılarında cinsiyet ve medeni durumun etkisinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşlerini kıdem değişkeni açısından meta analiz yöntemi ile inceleyen bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu meta-analiz çalışması yurt içi ve yurtdışında hem araştırmanın özgün olmasına ve hem de bu alanda farklı değişkenler bağlamında yeni çalışmalar yapılmasına katkı sağlayacaktır. Araştırmanın problemi, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algısında kıdemlerinin etkili olup olmadığını belirlemektir. Bu araştırmanın genel amacı; öğretmenlerin kıdemlerinin okulda karşılaştıkları örgütsel sessizlik algısına etkisini ortaya koymaktır. Bu genel amaç çerçevesinde;

1. Moderatörlerin (okul türü, öğretim kademesi, öğretmenin ünvanı, araştırmacının cinsiyeti, yayın türü, araştırmanın yapıldığı bölge) öğretmenlerin kıdemleri bağlamında örgütsel sessizlik algılarını etkileme düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları kıdemleri itibarıyla yıllara göre değişkenlik göstermekte midir?

## Yöntem

Meta-analiz yöntemi aynı konu ile ilgili birbirinden bağımsız olarak yapılmış nicel çalışmaların verilerinin sistematik bir şekilde analiz edilmesi ve sentezlenmesi yöntemidir. Verilerin analizinde meta-analiz türlerinden grup karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Grup karşılaştırma meta-analizinde, gruplar arası ortalama farkını göstermek için etki büyüklüğü hesaplanmaktadır. Araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubu oluşturulmuşsa, bu meta-analiz türüne grup karşılaştırma meta-analizi denilmektedir (Cumming, 2012, s. 205; Durlak, 1995; Dinçer, 2014; Hartung, 2008). Bir meta-analiz çalışmasında; aynı araştırma sorusuna ve konusuna yönelik tekil ve bağımsız nicel çalışmalar dahil edilme kriterlerine göre seçilir, bu çalışmalardan elde edilen veriler ileri istatistiksel yöntemlerle sentezlenerek etki büyüklükleri belirlenir ve yorumlanır (Dinçer, 2014; Ellis, 2012, s. 5).

## Verilerin Toplanması

Türkiye’de araştırma konusu ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezleri ile araştırma makaleleri, bu çalışmanın temel veri kaynağını ve kapsamını oluşturmaktadır. İlgili araştırmalara ulaşmak için Web of Science, Education Resources Information Center (ERIC), Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), EBSCOhost, Google Akademik ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarından “sessizlik”, “örgütsel sessizlik”, “çalışan sessizliği” anahtar sözcükleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Yapılan tarama sonrası araştırma konusuna yönelik yapılan 87 çalışmadan dâhil edilme kriterlerine uygun 33 çalışmanın olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların seçiminde aşağıdaki kriterler esas alınmıştır:

1. Kriter: Yayınlanmış veya yayımlanmamış çalışma kaynakları: Makale, yüksek lisans ve doktora tezleri alınmıştır.
2. Kriter: Çalışmalardaki araştırma yönteminin uygun olması: Meta-analiz çalışmalarında etki büyüklüğüne ulaşabilmek için dahil edilen çalışmaların ampirik çalışmalar olması ve kıdem (hizmet süresinin) bağımsız değişken olarak kullanmış olması dikkate alınmıştır.
3. Kriter: *Yeterli sayısal veri içermesi*: Meta-analiz çalışması için gerekli olan etki büyüklüklerinin hesaplanabilmesi için kıdem değişkeni bağlamında öğretmen grupları için; örneklem büyüklüğü, ortalama, standart sapma, F değeri, t değeri, X<sup>2</sup> değeri, Kruskal Wallis değeri ve p değeri dikkate alınmıştır.

Farklı örneklerde yapılması (yönetici, öğretim üyeleri) ve meta-analiz için gerekli istatistiksel verilere sahip olmaması nedeniyle 54 çalışma araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bu araştırmanın örnekleme, 33 çalışma ve 2010-2019 yılları arasında Türkiye’de bu konuda yapılan yüksek lisans ve doktora tezi çalışmaları ile araştırma makaleleri ile sınırlıdır.

### **Araştırmanın Güvenirliği ve Geçerliliği**

Çalışmaların kimliği, içeriği ve verilerini içeren bir kodlama protokolü ve formu oluşturulmuştur. En az iki kodlayıcı tarafından dahil edilecek çalışmalardaki veriler kodlama protokolüne ayrı ayrı yazılmıştır. Kodlama işlemi yapıldıktan sonra kodlayıcılar arası güvenirliliğin (interrater reliability) sağlanması için Cohen’s Kappa istatistiği kullanılmış (Lipsey, 2009) ve güvenirlilik 0,96 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, kodlayıcılar arasında mükemmel bir uyumu göstermektedir (Card, 2012). Meta-analize dahil edilme kriterlerine uygun tüm çalışmaların ulaşılabilecek tüm veri tabanları kullanılarak taranması ve çalışmaya dahil edilmesi, araştırmanın geçerliliğinin bir göstergesidir (Petticrew ve Roberts, 2006). Tarama sonucunda bütün çalışmalara ulaşılması bağlamında geçerliliğin sağlandığı söylenebilir. Bu bağlamda meta-analize dahil edilen 33 çalışmanın her biri ayrıntılı olarak incelenmiş, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerliliğinin ve güvenirliliğinin sağlandığı doğrulanmıştır. Dolayısıyla bu meta-analiz çalışmasının da geçerli olduğu söylenebilir.

### **Verilerin Analizi**

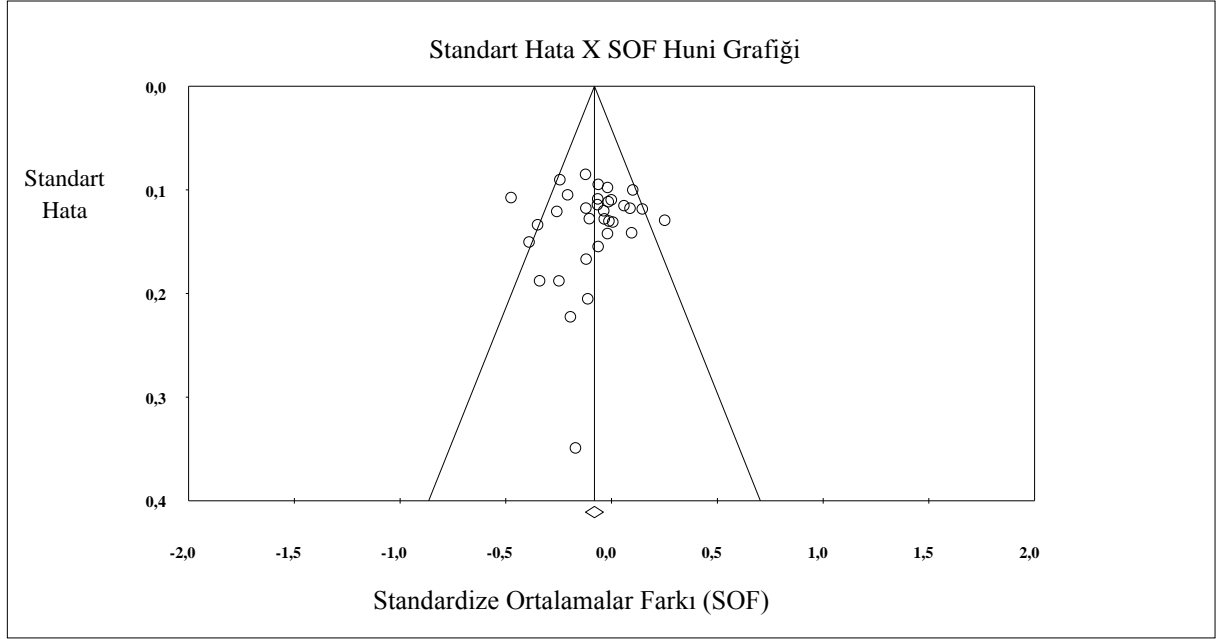
Bu çalışmada, meta-analiz için İstatistiksel Paket Programı CMA ver. 2.2 [Comprehensive Meta Analysis] kullanılmıştır. Kodlayıcı güvenirliliği testi için SPSS ver.20.0 paket programından faydalanılmıştır. Çalışmada deney grubu olarak 1-10 yıl hizmete sahip öğretmenler, kontrol grubu olarak 11 yıl ve üstü hizmet süresine sahip olan öğretmenler alınmıştır. Dolayısıyla hesaplanan etki büyüklüğünün pozitif olması 1-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler lehine, negatif olması ise 11 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler lehine yorumlanmaktadır.

### **Bulgular**

Meta-analiz çalışması kapsamında araştırmalardan elde edilen bulgular (yayın yanlılığı, orman grafiği, rastgele etkiler modeli ve moderatör analizi), bu bölümde verilmiştir.

### **Yayın Yanlılığı**

Bu çalışmada, yayın yanlılığı olup olmadığı iki araç kullanılarak belirlenmiştir: (a) Huni saçılım grafiği, (b) Orwin’s Fail-Safe N. (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2009).



Grafik 1. Huni Saçılım Grafiği

Grafik 1’de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen 33 adet çalışmanın büyük bir çoğunluğu şeklin üst kısmına doğru ve birleştirilmiş etki büyüklüğüne çok yakın bir konumda yer almaktadır. Yayın yanlılığının olmaması durumunda, çalışmaların, birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında simetrik bir şekilde yayılmaları beklenmektedir (Borenstein vd., 2009; Dinçer, 2014). Bu anlamda huni saçılım grafiği, araştırmaya dâhil edilen çalışmalar açısından yayın yanlılığının bulunmadığını göstermektedir.

Yayın yanlılığını test etmek için Orwin’s Fail-Safe N hesaplaması da yapılmıştır. Orwin’s Fail-Safe N bir meta-analizde eksik olabilecek çalışma sayısını hesaplamaktadır (Borenstein vd., 2009). Bu analizin sonucunda, Orwin’s Fail-Safe N 126 olarak hesaplanmıştır. Meta-analiz sonucunda bulunan -0,018 ortalama etki büyüklüğünün 0,01 düzeyine (trivial), yani neredeyse sıfır etki düzeyine ulaşabilmesi için gerekli çalışma sayısı 126 adettir. Dâhil edilme kriterlerine göre belirlenen 33 çalışma, Türkiye’de bu araştırma sorusuna yönelik yapılmış tüm çalışmaların (nitel, nicel, kuramsal vb.) tamamıdır. Bunların dışında 126 çalışmaya daha ulaşılması olası olmadığından, bu sonuç, bu meta-analizde yayın yanlılığının olmadığını bir diğer göstergesi olarak kabul edilmiştir. Ayrıca yayın yanlılığı olup olmadığını istatistiksel olarak da hesaplamada kullanılan Kendall’ın Tau katsayısının -0,14 ve  $p=0,24$  olduğu görülmüş, bu durumda p-değerinin anlamlı bir fark yaratmaması yani 0.05’ten büyük olması beklentisi karşılandığından (Dinçer, 2014) yayın yanlılığının olmadığı istatistiksel olarak da ortaya konulmuştur.

### Kıdem Değişkenine Göre Etki Büyüklüğü Analizinin Birleştirilmemiş Bulguları

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının etki büyüklükleri, standart hata ve % 95’lik güvenirlilik aralığına göre alt ve üst sınırları orman grafiği Grafik 2’de verilmiştir.

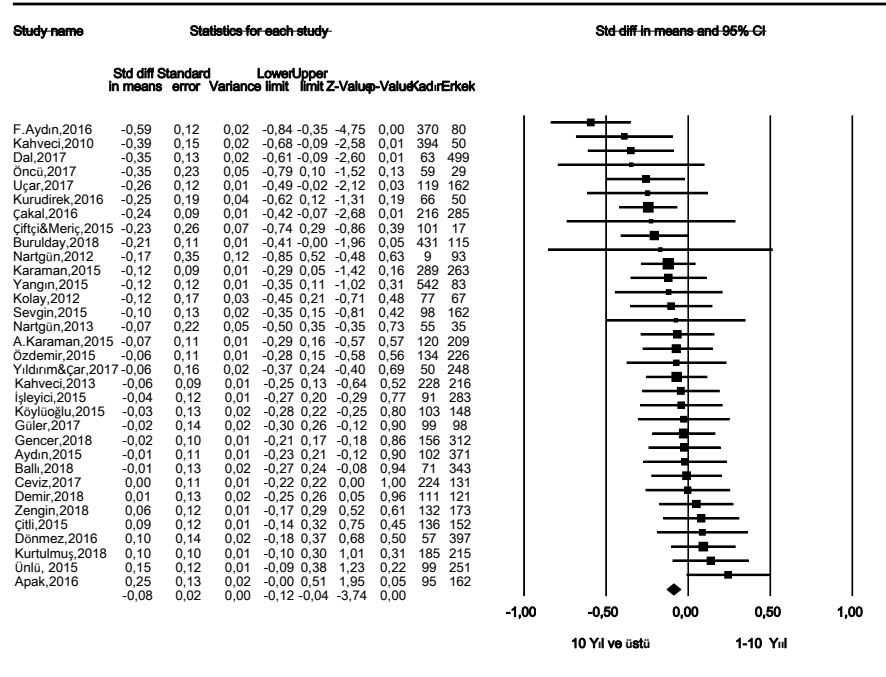
Tablo 1

Kıdem Değişkenine Göre Çalışmaların Etki Büyüklükleri

Model	Çalışma Adı	Etki büyüklüğü (d)	Standart hata	Varyans	Alt sınır	Üst sınır	Z-Değeri	p-Değeri	Örneklem Kadın	Sayı Erkek
	F.Aydın,2016	-0,59	0,12	0,02	-0,84	-0,35	-4,75	0,00	370	80
	Kahveci,2010	-0,39	0,15	0,02	-0,68	-0,09	-2,58	0,01	394	50
	Dal,2017	-0,35	0,13	0,02	-0,61	-0,09	-2,60	0,01	63	499

Öncü,2017	-0,35	0,23	0,05	-0,79	0,10	-1,52	0,13	59	29
Uçar,2017	-0,26	0,12	0,01	-0,49	-0,02	-2,12	0,03	119	162
Kurudirek,2016	-0,25	0,19	0,04	-0,62	0,12	-1,31	0,19	66	50
Çakal,2016	-0,24	0,09	0,01	-0,42	-0,07	-2,68	0,01	216	285
Çiftçi&Meriç,2015	-0,23	0,26	0,07	-0,74	0,29	-0,86	0,39	101	17
Burulday,2018	-0,21	0,11	0,01	-0,41	0,00	-1,96	0,05	431	115
Nartgün&Demirer,2012	-0,17	0,35	0,12	-0,85	0,52	-0,48	0,63	9	93
Karaman,2016	-0,12	0,09	0,01	-0,29	0,05	-1,42	0,16	289	263
Yangın,2015	-0,12	0,12	0,01	-0,35	0,11	-1,02	0,31	542	83
Kolay,2012	-0,12	0,17	0,03	-0,45	0,21	-0,71	0,48	77	67
Sevgin,2015	-0,10	0,13	0,02	-0,35	0,15	-0,81	0,42	98	162
Nartgün&Kartal,2013	-0,07	0,22	0,05	-0,50	0,35	-0,35	0,73	55	35
Karaman,2015	-0,07	0,11	0,01	-0,29	0,16	-0,57	0,57	120	209
Özdemir,2015	-0,06	0,11	0,01	-0,28	0,15	-0,58	0,56	134	226
Yıldırım&Çarkçı,2017	-0,06	0,16	0,02	-0,37	0,24	-0,40	0,69	50	248
Kahveci&Demirtaş,2013	-0,06	0,09	0,01	-0,25	0,13	-0,64	0,52	228	216
İşleyici,2015	-0,04	0,12	0,01	-0,27	0,20	-0,29	0,77	91	283
Köylüoğlu,2015	-0,03	0,13	0,02	-0,28	0,22	-0,25	0,80	103	148
Güler,2017	-0,02	0,14	0,02	-0,30	0,26	-0,12	0,90	99	98
Gencer,2018	-0,02	0,10	0,01	-0,21	0,17	-0,18	0,86	156	312
Aydın,2015	-0,01	0,11	0,01	-0,23	0,21	-0,12	0,90	102	371
Ballı,2018	-0,01	0,13	0,02	-0,27	0,24	-0,08	0,94	71	343
Ceviz,2017	0,00	0,11	0,01	-0,22	0,22	0,00	1,00	224	131
Demir&Cömert,2018	0,01	0,13	0,02	-0,25	0,26	0,05	0,96	111	121
Zengin,2018	0,06	0,12	0,01	-0,17	0,29	0,52	0,61	132	173
Çitli,2015	0,09	0,12	0,01	-0,14	0,32	0,75	0,45	136	152
Dönmez,2016	0,10	0,14	0,02	-0,18	0,37	0,68	0,50	57	397
Kurtulmuş,2018	0,10	0,10	0,01	-0,10	0,30	1,01	0,31	185	215
Ünlü, 2015	0,15	0,12	0,01	-0,09	0,38	1,23	0,22	99	251
Apak,2016	0,25	0,13	0,02	0,00	0,51	1,95	0,05	95	162
Sabit	-0,08	0,02	0,00	-0,12	-0,03	-3,73	0,00	5082	6046
Rastgele	-0,08	0,03	0,00	-0,14	-0,03	-2,83	0,00	5082	6046

Tablo 1'e göre 33 çalışma bağlamında 10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamındaki 33 çalışmaya ilişkin orman grafiği aşağıda verilmiştir (Grafik 2).



Grafik 2. Kıdem Değişkenine Göre Çalışmaların Etki Büyüklükleri Orman Grafiği

Grafik 2 incelendiğinde 10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine sıfırdan büyük bir farkın olduğu görülmektedir. 10 yıl ve üstü hizmete sahip olan öğretmenler lehine bir farkın olması, öğretmenlerin örgütsel sessizliği meslek yaşamlarının ortalarında ve sonlarında daha fazla yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

### Çalışmaların Etki Büyüklüklerinin Sabit ve Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları ve Heterojenlik Testi Sonuçları

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin algılarının etki büyüklüklerinin sabit ve rastgele etkiler modeline göre birleştirilmiş ortalama etki büyüklüğü (aykırı değerler çıkarılmadan), standart hata ve % 95'lik güvenilirlik aralığına göre alt ve üst sınırları olarak Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2

*Kıdem Değişkenine İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit ve Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları ve Homojenlik Testi*

Model	Etki büyüklüğü ve 95% güven aralığı						Homojenlik			
	Çalışma sayısı	Etki Büyüklüğü	Standart hata	Varyans	Alt sınır	Üst sınır	Z- değeri	Q- değeri	df (Q)	I <sup>2</sup>
Sabit etkiler	33	-0,08	0,02	0,00	-0,12	-0,04	3,37	55,93	32	52,79
Rastgele etkiler	33	-0,08	0,03	0,00	-0,14	-0,03	2,85			

Tablo 2 kıdem değişkenine göre araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ait etki büyüklüğü değerlerinin rastgele etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değeri ES=-0,08, ortalama etki büyüklüğünün standart hatası SE=0,03, ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı üst sınırı 0,03 ve alt sınırı -0,14 olarak hesaplanmıştır. Hesaplamalar doğrultusunda meta analize dâhil edilen 33

çalışmadaki veriler, rastgele etkiler modeline göre 10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla örgütsel sesizlik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Ancak etki büyüklüğü değeri 0,20'den düşük olduğu için Cohen'in sınıflandırmasına göre düşük düzeyin de altında bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Cohen, 1988). Thalheimer ve Cook'a (2002) ait sınıflandırmaya göre ise önemsiz düzeyde (-0,15-0,15) bir farklılık olduğu görülmüştür.

İstatistiksel anlamlılık Z testine göre hesaplandığında  $Z= 2,85$  olarak bulunmuştur. Ulaşılan sonucun  $p=0,005$  ile istatistiksel anlamlılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Kıdem değişkenine göre araştırmaya dâhil edilen 33 çalışmadan sadece 10'u ortalama etki büyüklüğünün alt ve üst sınırları içerisinde kalarak bulunan etki büyüklüğüne yakın sonuca ulaşmışken, kalan 23 çalışmada ise bu sınırların üstünde ya da altında sonuçlara ulaşılmıştır.

### Homojenlik Testi ve Q ve I<sup>2</sup> İstatistiği

Homojenlik testi diğer adı ile Q-istatistiği için  $Q=55,93$  olarak hesaplanmıştır. Ki kare tablosundan % 95 anlamlılık düzeyinde 32 serbestlik derecesi değeri 19,49 olarak bulunmuştur. Q-istatistik değeri ( $Q=55,93$ ) 32 serbestlik derecesi ile ki-kare dağılımının kritik değerini ( $\chi^2_{0,95} =19,49$ ) aştığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modelinde reddedilmiştir. Yani etki büyüklükleri dağılımının sabit etkiler modeline göre heterojen bir özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Q istatistiğinin bir tamamlayıcısı olarak geliştirilen I<sup>2</sup> ise heterojenliğe ilişkin daha net bir sonuç ortaya koymaktadır. I<sup>2</sup> etki büyüklüğüne ilişkin toplam varyansın oranını göstermektedir. I<sup>2</sup> istatistiği Q istatistiğinin aksine çalışma sayısından etkilenmemektedir. I<sup>2</sup>'nin yorumlanmasında ise % 25 düşük düzeyde heterojenliği, % 50 orta düzeyde heterojenliği ve % 75 yüksek düzeyde heterojenliği göstermektedir (Cooper, Hedges ve Valentine, 2009). Kıdem değişkeni için yapılan homojenlik testleri (Q ve I<sup>2</sup>) sonucunda çalışmalar arasında yüksek düzeyde heterojenlik bulunduğundan birleştirme işlemi için model rastgele modele çevrilmiştir. Kıdem değişkeni için yapılan homojenlik testleri (Q ve I<sup>2</sup>) sonucunda çalışmalar arasında orta düzeye yakın bir heterojenlik bulunduğundan, bu heterojenliğin olası nedenlerini belirleyebilmek için moderatör analizleri yapılmıştır.

### Kıdem Değişkenine Göre Moderatör Analizi Sonuçları

Kıdem değişkenine göre ortaya çıkan heterojenliğin nedenlerini ortaya koyabilmek için yapılan moderatör analizi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

*Örgütsel Sesizliğe Yönelik Kıdemin Etkisine İlişkin Kategorik Moderatör Sonuçları*

Moderatör	k	d	SE	%95 CI	Q	
Okulöncesi	1	-0,34	0,22	[-0,79; 0,10]	6,00	
İlkokul	3	-0,04	0,09	[-0,13; 0,22]		
Ortaokul	8	-0,13	0,07	[-0,29; 0,01]		
İlköğretim	6	-0,08	0,05	[-0,19; 0,02]		
Ortaöğretim	8	-0,12	0,05	[-0,22; 0,01]		
İlköğretim/Ortaöğretim	2	-0,02	0,19	[-0,40; 0,35]		
Özel Eğitim	1	-0,22	0,26	[-0,74; -0,28]		
Tüm	4	-0,02	0,04	[-0,12; -0,07]		
Okul Türü						0,65
Resmi	29	-0,07	0,03	[-0,13; -0,01]		
Resmi-Özel	4	-0,15	0,09	[-0,33; 0,02]		
Yayın Türü					0,59	
Yüksek lisans	23	-0,08	0,03	[-0,15; -0,06]		
Doktora	1	-0,10	0,09	[-0,19; 0,17]		
Makale	9	-0,06	0,04	[-0,19; -0,00]		
Öğretmenin Ünvanı					5,74	
Branş	11	-0,15	0,06	[-0,28; -0,03]		
Meslek/Branş	5	-0,08	0,06	[-0,21; 0,04]		



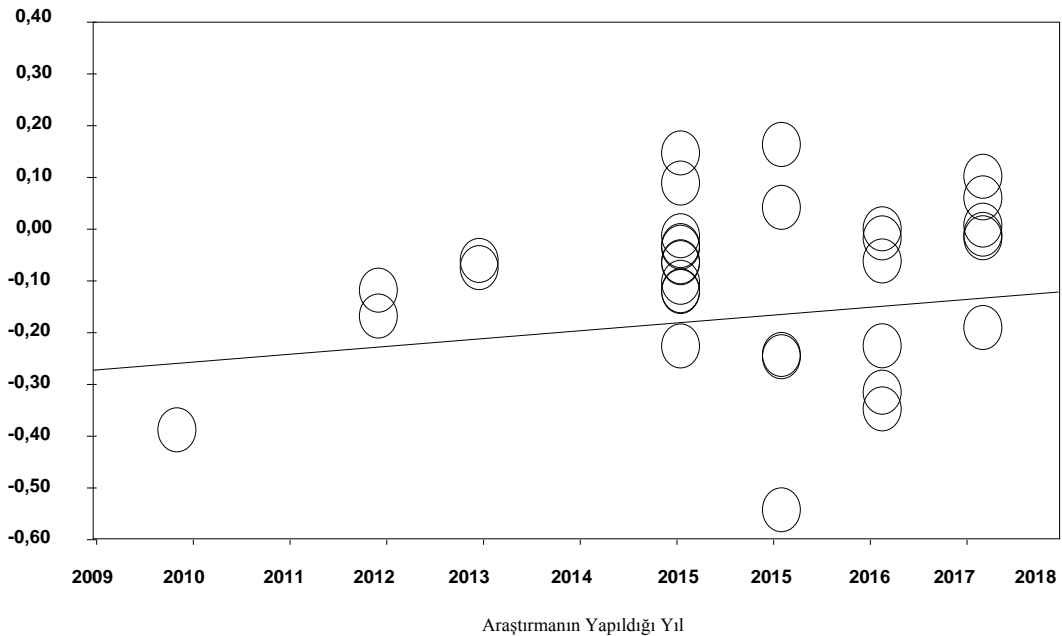
Okul Öncesi	1	-0,34	0,22	[-0,79; 0,10]	
Özel Eğitim	1	-0,22	0,26	[-0,74; 0,28]	
Sınıf	3	0,04	0,09	[-0,13; 0,22]	
Sınıf/Brans	12	-0,04	0,03	[-0,11; 0,02]	
Araştırmanın Yapıldığı Bölge					8,05
Akdeniz	4	-0,02	0,06	[-0,14; 0,10]	
Doğu Anadolu	5	-0,16	0,06	[-0,29; 0,04]	
Ege	5	-0,15	0,10	[-0,35; 0,05]	
Güney doğu	1	0,10	0,10	[-0,09; 0,29]	
İç Anadolu	4	-0,08	0,07	[-0,24; 0,06]	
Karadeniz	5	-0,09	0,07	[-0,23; 0,05]	
Marmara	8	-0,01	0,07	[-0,15; 0,12]	
Türkiye Geneli	1	-0,24	0,01	[-0,61; 0,12]	
Araştırmacının Cinsiyeti					1,04
Erkek	15	-0,04	0,03	[-0,12; -0,02]	
Kadın	13	-0,11	0,05	[-0,21; -0,01]	
Kadın/Erkek	5	-0,07	0,07	[-0,21; -0,07]	

\*p < .05

Not: k=çalışma sayısı, d= Cohen's d (SOF), SE=Standart Hata

CI=güven aralığı, Q=Çalışmalar arası heterojenlik, Alt grup sayısı 2 ve üzeri sayıda olan çalışmalar için karşılaştırma analizleri yapılmıştır.

Yapılan moderatör analizi sonucunda yayın türüne ( $p=0,74$ ), okul türüne ( $p=0,41$ ), öğretim kademesine ( $p=0,53$ ), araştırmanın yapıldığı bölgeye ( $p=0,33$ ), öğretmenin unvanına ( $p=0,33$ ) ve araştırmacının cinsiyetine ( $p=0,59$ ) göre çalışmaların etki büyüklüklerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretim kademesi açısından okulöncesi eğitim ( $d=-0,32$ ) ve özel eğitim ( $d=0,10$ ) kademesinde çalışan 10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları diğer kademe çalışan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Araştırmaların yapıldığı bölgeler bağlamında Güneydoğu Anadolu bölgesi ( $d=0,10$ ) dışında yapılan araştırmaların sonuçları, 10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir.



Grafik 3. Araştırmanın Yapıldığı Yıllar İtibariyle Etki Büyüklükleri Meta-regresyon Sonuçları

Grafik 3'de görüldüğü gibi, araştırmalara ait etki büyüklükleri açısından yıllar itibariyle kıdem farklılığında 10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının yüksekliğinin devam ettiği görülmektedir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin örgütsel sesizlik algılarında kıdemlerinin düşük düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Aydın (2016), Batmunkh (2011), Çiçek-Sağlam ve Yüksel (2015), Dal (2017), Dal ve Atanur-Başkan (2018), Karaman (2015) ve Kurudirek (2016) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel sesizlik algılarını konu alan başka bir meta-analiz çalışması olmadığından bu sonuçları karşılaştırma olanağı söz konusu olmamıştır. Araştırmanın yapıldığı yıllar moderatör değişkenine göre araştırmalara ait etki büyüklükleri açısından 10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel sesizlik algılarında bir artma eğilimi olduğu görülmektedir.

Uçar, (2017), Çiçek-Sağlam ve Yüksel (2015) ve Dal (2017) tarafından yapılan çalışmalarda, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere oranla örgütsel sessizlik algılarının daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Bunun nedeni olarak da öğretmenlerin kurumla ters düşmemeyi istemeleri, olumsuz durumdan kaçınmak ve kendinden daha kıdemli öğretmenlere göre sessiz kalmayı tercih etmeleri gösterilmiştir. Öğretmenlerin kıdemi arttıkça kurum yararını daha çok gözettileri, kıdemi az olan öğretmenlere göre kurumun açıklarını, sırlarını daha iyi gizledikleri, kurumun zarar görmesini önlemek için sessiz kalmayı tercih ettikleri görülmüştür. Bu meta-analiz çalışması sonuçları bağlamında özellikle 10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin kabullenici ve prososyal sessizlik algılarının daha fazla olduğu söylenebilir. Uçar (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin kıdemlerinin arttıkça sessiz kalma düzeylerinin yükselmesinin nedeni olarak itirazları, önerileri ve fikirlerinin nasıl karşılanacağını, dönütünün nasıl olacağını öngörmeleri ve olumsuz durumlarla karşılaşmamak olduğu ifade edilmiştir. Bu meta-analiz çalışmasının sonucunun aksine Şahin (2016) ve Uğur (2017) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça sessizliği tercih etme oranının azaldığı görülmektedir.

Sonuç olarak okullarda öğretmenlerin örgütsel sesizlik algılarının azaltılmasına yönelik dışsal faktörlerde (okul kültürü, çalışma koşulları, yönetim biçimi, ücret, kariyer olanakları vb.) iyileştirmeler yapılması önerilebilir. Öğretmenlerin örgütsel sesizliğe ilişkin görüşleri bağlamında kıdem değişkeni açısından 10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin düşük düzeyde de olsa daha fazla algılamalarının nedenlerinin ortaya çıkartılmasına yönelik nitel ve nicel araştırmalar yapılması önerilebilir. Bu meta analiz çalışması sonuçları bağlamında öğretmenlerin kıdem değişkeni dışında örgütsel sessizliği yordayıcı yönetim biçimi, okul kültürü, branş, okul türü ve cinsiyet gibi değişkenler kullanılarak meta analiz çalışmaları yapılabilir.

## Kaynaklar

*Yıldız imi (\*) ile işaretlenmiş kaynaklar, meta-analize dâhil edilen çalışmaları göstermektedir.*

Akbarian, A., Ansari M., Shaemi A. and Keshtiaray, N., (2015). Review organizational silence factors. *Journal of Scientific Research and Development*, 2(1). 178-181.

\*Apak, F. (2016). *Okul yöneticilerinin gücü kullanma biçimleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

\*Aydın, F. (2016). *Ortaokul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç türleri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

\*Aydın, Y. (2015). *Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın, Y. (2016). Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 22(2), 165-192.

Batmunkh, M.(2011). *Liderlik tarzları ile örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki ve bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. and Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. West Sussex-UK: John Wiley & Sons Ltd.

Brinsfield, C. T. (2009). *Employee silence: Investigation of dimensionality, development of measures, and examination of related factors*. Doctoral dissertation, The Ohio State University, USA.

Brown, A. D. and Coupland, C. (2005). Sounds of silence: graduate trainees, hegemony and resistance. *Organizations Studies*, 26(7), 1049-1069.

\*Burulday, V. (2018). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık, örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. New York: The Guilford Press.

Cemaloğlu, N. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Cemaloğlu, N., Daşçı, E. ve Şahin, F. (2013). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşama nedenleri: Nitel bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 112-124.

\*Ceviz, T. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin işle bütünleşme ile örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey:Lawrence

Cooper, H., Hedges, L. V. and Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd ed.). New York: Russell Sage.

- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- \*Çakal, G. (2016). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okul yönetimine katılma ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki (Tekirdağ ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çakıcı, A. (2007). Örgütlerde sessizlik: Sessizliğin teorik temelleri ve dinamikleri. *Ç.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16( 1), 145-162.
- Çakıcı, A. (2008). Örgütlerde sessiz kalınan konular, sessizliğin nedenleri ve algılanan sonuçları üzerine bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 117-134.
- Çalışkan, A. ve Pekkan, N.Ü. (2016). Örgütsel sessizliğin iş performansına etkisi: etik ikliminin aracılık rolü. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* 2 (1), 1-19.
- Çiçek Sağlam, A. ve Yüksel, A. (2015). Liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşleri. *International Periodical For The Languages*,10 (7), 317-332.
- \*Çitli, İ. İ. (2015). *Örgütsel sessizlik ile tükenmişlik arasındaki ilişki ve bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- \*Dal, H. (2017). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizliğe ilişkin öğretmen görüşleri (Ankara ili Çankaya ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dal, H. ve Atanur-Baskan, G. (2018). Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizliğe ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24 (1), 45- 91.
- \*Demir, E. ve Cömert, M. (2018). Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 148-165.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık.
- \*Dönmez, E. (2016). *Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ellis, P. D. (2012). *The essential guide to effect sizes* (5th edition). Cambridge-UK: Cambridge University Press.
- \*Eryılmaz-Ballı, F. (2018). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin gösterdiği karizmatik liderlik davranışlarının okullarda görülen örgütsel sessizliği yordama düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- \*Gencer, M. (2018). *Güç merkezi oluşturma oyunlarının örgütsel sessizlik ve örgütsel sosyalleşmeye etkisi*. Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gökçe, N. (2013). *Lise öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyleri (Maltepe ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Göven, E. K. ve Şentürk, İ. (2019). İlkokullarda örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir çalışma). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (Özel Sayı), 27-37.

- \*Güler, T. (2017). *Ortaokul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki (Antalya ili Manavgat ilçe örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Hartung, J., Knapp, G. and Sinha, B. K. (2008). *Statistical meta-analysis with applications*. New Jersey: Wiley Publishing Inc.
- \*İşleyici, K. (2015). *Örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi (Zonguldak ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- \*Kahveci, G. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- \*Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38 (167), 50-64.
- \*Karaman, A. (2015). *Mobbing ile işgören sessizliği arasındaki ilişki: Afyonkarahisar merkez ilköğretim kurumları örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- \*Karaman, G. (2016). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kaygın, E. ve Atay, M. (2014). Mobbingin örgütsel güven ve örgütsel sessizliğe etkisi-kamu kurumunda bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 18(2), 95- 113.
- \*Kolay, A. (2012). *Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- \*Köylüoğlu, A. S., Bedük, A., Duman, L. ve Büyükbayraktar, H. H. (2015). Analyzing the relation between teachers' organizational silence perception and whistle blowing perception. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 207, 536-545.
- \*Kurtulmuş, F.Ö. (2018). *Öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel sosyalleşme ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- \*Kurudirek, M.A, Gezer, E, Kurudirek, M.I., Gezer, H., Katkat, D. and Mizrak, O. (2016). Investigation of the correlation between organizational justice and organizational silence of Turkish physical education teachers. *International Journal of Sport Studies*, 6 (10), 12-619.
- Lipsey, M. W. (2009). Identifying interesting variables and analysis opportunities. In H. Cooper, L. V. Hedges ve J. C. Valentine (Eds.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis*. New York: Russell Sage Foundation.
- Morrison, E. W. and Rothman, N. B. (2009). Silence and the dynamics of power. J. Greenberg, Marissa S. Edwards (Ed.). *Voice and Silence in Organizations*, (p. 111-135).
- Morrison, E. W. and Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: a barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25, 706-725.

- \*Nartgün, Ş.S. ve Demirer, S. (2012). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 47-67.
- \*Nartgün, Ş.S. ve Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile iş yaşamında yalnızlık düzeylerine ilişkin görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 139-156.
- \*Öncü, B. (2017). *Okul öncesi yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ile okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları örgütsel sessizlik arasındaki algılarının incelenmesi (Kırıkkale ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- \*Özdemir, Ş. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (İstanbul-Ümraniye ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- \*Öztürk Çiftci, D., Meriç, E. ve Meriç, A. (2015). Örgütsel sessizlik, tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: Ordu ili özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bir uygulama. *Journal of International Social Research*, 8 (41). 996-1007.
- Pettiti, D. B. (2000). *Meta-analysis, decision analysis, and cost-effectiveness analysis* (2nd Ed.). New York: Oxford University Press.
- Petticrew, M. and Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. MA-USA: Blackwell Publishers Ltd.
- Pinder, C.C. and Carlos, K.P. (2001). Employee silence: quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, (20), 331–369.
- Premeaux, S. F. and Bedeian, A. G., (2003). Breaking the Silence: The Moderating Effects of Self-Monitoring in Predicting Speaking Up in the Workplace. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1537-1562.
- \*Sevgin, A. (2015). *Liselerde çalışan öğretmenlerde örgütsel bağlılık ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin saptanması (Eyüp İlçe Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın ve Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, H. (2016). *Örgütsel sessizlik ve çalışanların performansları arasındaki ilişki: izmir ili çişli ilçesi devlet ilkokullarına ilişkin bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Taşkıran, E. (2010). *Liderlik tarzının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel adaletin rolü ve bir araştırma*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tulanay-Ateş, Ö. ve Önder, E. (2018). Eğitimcilerin örgütsel sessizliklerinde cinsiyetin ve medenî durumun etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 209-232.
- Thalheimer, W. and Cook, S. (2002). *How to calculate effect sizes from published research articles: a simplified methodology*. [Http://Work-Learning.com/Effect\\_Sizes.Htm](http://Work-Learning.com/Effect_Sizes.Htm) adresinden 20 Nisan 2019 tarihinde erişilmiştir.
- \*Uçar, R. (2017). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (Özel Sayı 2), 209-232.

- Uğur, E. D. (2017). *Örgütsel sessizlik iklimi ve çalışan sessizlik davranışlarına ilişkin bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- \*Ünlü, Y. (2015). *İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet alguları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Van Dyne, L., Soon, A. and Botero, I. C. (2003) Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 40 (6), 1359-1392.
- \*Yangın, D. (2015). *Etkileşim adaleti ve yöneticiye güven ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- \*Yıldırım, A. ve Çarıkçı, O. (2017). Mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 8(19), 33-43.
- \*Zengin, T. (2018). *Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının örgütsel sessizliğe etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

The most important element in the success of educational organizations is the qualification and professional competence of teachers. Therefore, it is important to increase the quality and professional development of teachers. Teachers can express their thoughts and ideas freely in educational organizations, participate in the management process, offer solutions to problems encountered in school, share their knowledge, skills and experiences with students and colleagues will increase the quality of education. Teachers' silence due to reasons such as not trusting administrators, seeing speech as risky, fear of isolation, past experiences, fear of damaging relations, complaining and problematic will negatively affect the development and success of schools (Dal and Chair, 2018). In the context of this study; it means that teachers do not express their thoughts and ideas on school-related issues for various reasons and remain silent. In recent years, the increasing number of studies on teachers' opinions about the students in schools revealed the need to compile and synthesize these results by taking into account the sample numbers. When the literature was examined, it was seen that there was no study examining teachers' opinions about organizational silence means of meta-analysis method in terms of seniority variable. The problem of the research is to determine whether the experience of teachers is effective in perception of organizational silence. The main purpose of this study is to determine the effect size of seniority in teachers' perceptions. Research scope of organizational silence on the subject of the status of teachers in Turkey, in accordance with article 33 master's and doctoral dissertation research with the inclusion criteria for the study of the relationship between employee and organizational silence is taken. As a result of the browsing, it was seen that there are 33 studies between 2000 and 2019 which are deemed appropriate for the inclusion criteria.

### **Method**

As one of the methods used to synthesize research results and used in the re-analysis of the findings of empirical studies, meta-analysis method was used in the study. MA and PhD theses and research articles discussing this issue in Turkey were taken into the scope of this study. Keywords such as "silence", "organizational silence", and "teacher silence" were searched in YOK National thesis archive and various search engines (Web of Science, ERIC, ULAKBİM, EBSCOhost, Google Academic) in order to access the related researches. As a result of this browsing, it was observed that 33 studies were appropriate for the inclusion criteria.

### **Findings**

Orwin's Fail-Safe N calculation was also made for publication bias. For the average effect size, which was found as 0,05 as a result of the metaanalysis, to reach the level of 0,01 (trivial) - to reach almost zero effect level – the necessary number of studies is 126. In other words, it shows how many more studies are needed in order to eliminate significance in meta-analysis findings. However, 33 studies which were included in this study are the total number of studies which meet the inclusion criteria and which are available among all the studies conducted on this subject in Turkey. Since there is not any possibility to reach 126 more studies apart from these 33 studies, the acquired result has been accepted as another indicator of the absence of publication bias in this meta-analysis. In addition, Kendall's Tau coefficient was -0.14 and  $p=0.24$ . Since the p-value does not make a significant difference, that is, the expectation that it is greater than 0.05 is met (Dinçer, 2014), it has been shown statistically that there is no bias in the publication. From the point of seniority variable (33 studies), an effect size with statistical significance at an insignificant level ( $d=-0,08$ ) was determined for the benefit of teachers with 10 years or more experience as indicated by random effects model. From the point of effect sizes of researches, the difference for the benefit of teachers who have 10 years or more experience has still continued. It was identified that effect sizes of studies do not vary by publication type ( $p=0,74$ ), school type ( $p=0,41$ ), education level ( $p=0,53$ ), the region where study was carried out ( $p=0,33$ ), teacher branche ( $p=0,33$ ) and gender of the researcher ( $p=0,59$ ). In terms of the teaching



level, pre-school education ( $d = -0.32$ ) and special education ( $d = 0.10$ ) level of teachers with 10 years and older seniority perceptions were higher than the teachers working in the other level. The results of the surveys conducted outside the Southeastern Anatolia region ( $d = 0.10$ ) in the context of the provinces where the researches were conducted show that teachers with a seniority of 10 years and above have higher perceptions of PM.

### **Results, Discussion and Suggestions**

As a result of this research, a statistically significant effect size of  $-0.08$  was found in favor of teachers who have seniority of 10 years or more. This result is a low level according to Cohen (1988) and Thalheimer and Cook (2002) classification. When these results are evaluated together, it can be said that the seniority of teachers has a low level of effect on their perceptions. This result parallel with the results of research conducted by Batmunkh (2011), Cicek-Saglam and Yuksel (2015), Kurudirek et al., (2016), Dal and Atanur-Chairman (2018), Karaman (2015), Aydin (2016), Dal (2017). As there was no meta-analysis study on teachers' perceptions, it wasn't possible to compare these results. As a result, improvements in external factors (school culture, working conditions, management style, wage, career opportunities, etc.) may be suggested in order to reduce teachers' perceptions of teachers. In the context of teachers' opinions about the students, it can be suggested that qualitative and quantitative researches should be conducted in order to reveal the reasons why teachers with 10 years or more seniority are perceived more, albeit at a low level. In the context of the results, meta-analysis studies can be performed by using variables such as teachers' predictive management style, school culture, branch, school type and gender, except for seniority variable.

## Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eşit İşaretine İlişkin Anlamalarının İncelenmesi

Pınar YILDIZ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi  
ABD, Çanakkale  
akdalpınar@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6729-7721>

Azime ATAY

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi ABD, Kayseri  
azime.atay@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0377-5277>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.602915

Geliş Tarihi: 06.08.2019

Revizyon Tarihi: 04.12.2019

Kabul Tarihi: 04.12.2019

### Atf Bilgisi

Yıldız, P. ve Atay, A. (2019). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin eşit işaretine ilişkin anlamalarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 426-438.

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin eşit işaretine ilişkin anlamalarını incelemektir. Araştırma nitel araştırma kapsamında yapılandırılmış bir durum çalışmasıdır. Çalışma 15 ortaokul beşinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunun seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırma verileri açık uçlu sorulardan oluşan bir ölçme aracı ve yapılandırılmamış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmaya katılan 15 öğrenciden ölçme aracındaki soruları yanıtlamaları istenmiştir. Bu öğrencilerin arasından belirlenen beş öğrenci ile ise görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz birlikte kullanılmıştır. Analiz sürecinde ilk olarak ölçme aracından ve görüşmeden elde edilen veriler düzenlenmiş, ses kayıtları çözümlenmiştir. Çözümlenmeler bir araya getirilerek her bir öğrenciye ilişkin veri seti oluşturulmuştur. İçerik analizi sürecinde her bir soru bazında sınıflandırılan veriler kapsamında kodlamalar yapılmıştır. Veri analizinin son aşamasında ise sınıflandırılan ve kodlanan veriler betimlenerek yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunun eşit işaretini eşitliğin iki tarafındaki sayısal ilişkileri ifade eden bir ilişki sembolü olarak değil, sonuca götüren bir işlem sembolü olarak gördükleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan az sayıda öğrenci eşitlikteki sayısal ilişkileri kullanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaokul öğrencileri, cebir, eşit işareti, eşitlik.

## Investigating Middle School Fifth Grade Students' Understanding of Equal Sign

### ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate fifth grade students' understanding of equal sign. Case study design was employed among qualitative design. Participants of the study is 15 middle school fifth grade students (9 female and 6 male). A convenience sampling method were used to select participants. The research data were collected through a questionnaire consisting of open-ended questions and unstructured interviews. Fifteen students were asked to answer the questions in the assessment tool. Interviews were conducted with five students selected among participants. Content analysis and descriptive analysis were used together in the analysis of the research data. In the analysis process, the data obtained from the written exam and the interview were first edited and the audio recordings were analysed. The result of analyses were brought together to form a data set for each student. In the content analysis process, coding were made within the scope of the data classified on the basis of each question. In the last stage of the data analysis, the classified and coded data were described and interpreted. As a result of the research, it was determined that most of the students who participated in the study view the equal sign as a transaction symbol that leads to the result, not as a relational symbol expressing the numerical relations on both sides of the equality. Few students used numerical relationships in equality.

**Keywords:** Middle school students, algebra, equal sign, equality.

### Giriş

Öğrenciler cebirle ilgili öğrenmelerini aritmetikteki öğrenmeleri üzerine kurarlar. Öğrencilerin aritmetikteki eksik veya hatalı öğrenmeleri, cebir konu ve kavramlarını öğrenirken birçok zorluk yaşamalarına neden olmaktadır (Behr, Erlwanger ve Nichols, 1980; Blanton, Otálora, Brizuela, Gardnier, Sawrey, Gibbins ve Kim, 2018; Byrd, McNeil, Chesney ve Matthews, 2015; Kieran, 1981;

Usta ve Özdemir, 2018; Vermeulan ve Meyer, 2017). Özellikle eşitlik gibi cebirsel düşünmenin temelini oluşturan kavramlara yönelik ilkökulda oluşan kavram yanılgıları öğrencilerin cebir konularını doğru olarak anlamlandırmalarına engel olmaktadır. Öğrencilerin eşitlik kavramına ilişkin hatalı öğrenmeleri denklem kavramını ve denklem çözümünü nasıl anlamlandırdıklarını da belirlemektedir (Jones, Inglis, Gilmore ve Dowens, 2012; Knuth, Alibali, Hattikudur, McNeil, Weinberg ve Stephens, 2008; Knuth, Alibali, McNeil, Weinberg ve Stephens, 2005; Stephens, Knuth, Blanton, Isler, Gardiner ve Marum, 2013). Eşit işaretinin, denklemin iki tarafının niceliksel olarak eşit olması anlamına geldiğini anlayan öğrenciler cebir alanında, eşit işaretini işlemsel olarak algılayan öğrencilerden daha başarılıdır (Şimşek, Xenidou-Dervou, Karadeniz ve Jones, 2019).

Öğrencilerin eşitlik kavramının matematiksel anlamını doğru bir şekilde anlamaları, eşitlik kavramını temsil eden bir matematik sembolü olarak eşit işaretini doğru olarak anlamalarını gerektirmektedir. Öğrenciler eşit işaretini denklemin her iki tarafının denkleğini gösteren bir sembol olarak değil, “işlem yap ve sonuç bul” şeklinde algılamaktadırlar (Oktaç, 2010). Öğrenciler eşit işaretini soldan sağa gerçekleştirilen bir eylemi gösteren bir işlem sembolü olarak düşündükleri için eşit işaretinden sonra bir cevap geleceğini düşünmektedirler. Eşit işaretini, eşitliğin iki tarafı arasında sayısal ilişkilerin kullanılmasını gerektiren ilişkisel bir sembol olarak görmemektedirler (Behr, Erlwanger ve Nichols, 1980; Blanton vd., 2018; Byrd, McNeil, Chesney ve Matthews, 2015; Hattikudur ve Alibali, 2010; Leong, 2010; Vermeulan ve Meyer, 2017; Yaman, Toluk ve Olkun, 2003). Van de Walle, Karp ve Bay-Williams (2010) öğrencilerin eşit işaretinin ilişkisel anlamını kavradıklarında problem çözme sürecinde de ilişkisel düşünceyi kullanabildiklerini belirtmiştir. İlişkisel düşünmeyi ise eşitliğin iki tarafını nicelik olarak hesaplamak yerine sayısal ilişkileri kullanmayı gerektiren bir süreç olarak tanımlamışlardır.

Öğrencilerin eşit işaretine ilişkin anlamaları üzerine gerçekleştirilen araştırmalar önemli sonuçlar ortaya koymaktadır (Falkner, Levi ve Carpenter, 1999; Kieran, 1981; Yaman, Toluk ve Olkun, 2003). Falkner, Levi ve Carpenter (1999) 145 altıncı sınıf öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin eşitlik kavramı hakkındaki anlamalarını incelemişlerdir. Öğrencilere  $8 + 4 = \square + 5$  eşitliğinde kutu içerisine hangi sayı yazılması gerektiği sorulmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çoğunun kutu yerine 12 veya 17 yazılması gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Eşitlikte, eşit işaretinden sonra cevap geleceğini düşünen öğrenciler kutu yerine 12, eşitlikteki bütün sayıların toplanacağını ( $8 + 4 = 12 + 5 = 17$ ) düşünen öğrenciler ise kutu yerine 17 yazmışlardır. Bu bulgular öğrencilerin eşit işaretini ve eşitlik kavramını sınırlı bir şekilde algıladıklarını göstermektedir. Bu konuda yapılan başka bir çalışma Yaman, Olkun ve Toluk (2003) tarafından, 10 ilköğretim öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıf düzeylerinden ikişer öğrenci katılmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilerin eşit işaretini nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmak amacıyla, üç sözel problem, sembol içeren üç eşitlik sorusu ve doğru yanlış içeren yedi eşitlik sorusu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun eşit işaretini ilişki ifade eden bir sembol olarak değil, bir işlem sembolü olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Çalışmadan elde edilen bir diğer önemli sonuç da öğrencilerin eşit işaretinden sonra bir sonucun gelmesi gerektiğini düşünmeleridir. Öğrenciler eşit işaretinden sonra tek bir sayı gelmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu durumla ilişkili olarak çoğu öğrenci  $\_ = a + b$  ifadesinin yanlış veya ters olduğunu belirtmiştir. Kieran (1981) ise eşitlik kavramı konusundaki çalışmasında, öğrencilerin eşitlik kavramına ilişkin hatalı öğrenmelerinin denklemleri çözme sürecini önemli ölçüde etkilediği üzerinde durmaktadır. Eşit işaretinden sonra bir sonucun geleceği yönündeki düşünceler denklem çözümlerinde hatalı gösterimlerin kullanılmasına neden olmaktadır. Örneğin,  $3x(14 + 36) = 14 + 36 = 50x3 = 150$  şeklindeki hatalı gösterimleri cebir konularında da devam ettirmektedirler. Öğrenciler bilinmeyen eşitliğin sol tarafında yer aldığı denklemlerinin (örn.  $3x + 5 = 26$ ) yanlış olduğunu düşünmektedirler. Bilinmeyen eşitliğin sağ tarafında ve her iki tarafında olan denklemleri (örn.  $3x + 5 = 2x + 2$  veya  $27 = 4x + 3$ ) daha kolay çözmektedirler. Öğrenciler eşit işaretinin anlamını tam olarak kavrayamadıkları için eşit işaretini alışılmışın dışında kullanmakta zorlanmaktadır. Yani eşit işaretinin onlara ne tür matematiksel işlem özgürlükleri sağladığının tam olarak farkında olmadıkları için farklı stratejiler geliştiremediklerini göstermektedir. Öğrencilerin farklı stratejileri kullanmaları kendi bilişsel düzeyleri ile yakından ilişkili olup (Yıldız, Baltacı ve Kuzu, 2018) denklem çözümlerinde kullanılan farklı stratejilerin (eşitliğin her

iki tarafına aynı işlem uygulanması, ters işlem) anlaşılmaması ve süreçte yapılan en temel hatalar eşit işaretinin tam olarak anlaşılmamasından kaynaklanmaktadır (Kieran, 1981).

Blanton vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen, anasınıfı öğrencilerinin eşitlik kavramına ilişkin anlamalarının derinlemesine incelendiği çalışma da önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu çalışma ile Amerika Birleşik Devletleri'ndeki anasınıfı öğrencilerinin eşitlik kavramına ilişkin ilk düşüncelerini incelemeyi amaçlamışlardır. Özellikle, çocukların formal olarak eşit işareti anlatılmadan önce eşit işareti hakkında sahip oldukları anlayışları incelenmiştir. Öğrencilerin eşit sembolü hakkında ilişkisel düşüncelerini geliştirmek için tasarlanan 8 haftalık bir sınıf öğretimi deneyi boyunca anlayışlarının nasıl değiştiğini incelemek amacıyla nitel yöntemler kullanılmıştır. Bulgular, formal öğretimden önce bile, küçük çocukların eşit işaretiyle ilişkili operasyonel bir görüşe sahip olduklarını ve bu operasyonel görüşü öğretim süresince de ısrarla sürdürdüklerini göstermiştir. Bu erken ve ısrarcı operasyonel perpektif kreş çağında ve hatta okul öncesinde çocukların yaşayacağı matematiksel deneyimlerin çok özenli olarak tasarlanmasının gerekliliğinin altını çizmektedir. Bu tarz bir yaklaşım, öğrencileri birinci sınıfta formal olarak eşit işareti öğrendikleri zaman eşit işareti üzerine ilişkisel bir anlayış geliştirmeye yönlendirecektir.

Eşit işaretinin, çift yönlü niceliksel bir ilişkiyi belirttiğinin kavranması cebirsel düşünmenin gelişimi için oldukça önemlidir. Blanton vd. (2018) çalışmalarında belirttikleri şekilde, eşit işaretinin temel bir matematiksel ilişkiyi gösteren bu anlamının cebir öncesi dönemde geliştirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda yapılan birçok araştırma da aritmetikten cebire geçiş sürecinde cebir öncesi dönemin önemine işaret etmektedirler (Akkan, Baki ve Çakıroğlu, 2012; Booth, 1988; Herscovics ve Linchevski, 1994; Malisani ve Spagolo, 2009; McCrory, Floden, Ferrini-Mundy, Reckase ve Senk, 2012; Slavitt, 1999; Stephens vd., 2013; Warren, 2003). Öğrenciler cebirsel anlamalarını aritmetikteki anlamaları ile ilişkilendirerek yapılandırır. Öğrencilerin cebirsel ilişkileri anlamada zorlanmalarının nedeni aritmetikteki temel kavramları iyi bir şekilde kavrayamamalarından kaynaklanmaktadır (Akkan, Baki ve Çakıroğlu, 2012; Booth, 1988; Herscovics ve Linchevski, 1994; Warren, 2003). Kieran (1992) cebir ile aritmetik arasındaki karşılıklı bir ilişki olduğunu ve cebirin köklerini aritmetikten aldığını ifade etmiştir. Cebir sembolize etme, genelleme; aritmetik ise akıl yürütme için geniş imkânlar sunar ve cebir güçlü bir aritmetik temel üzerine inşa edilir. Cebir öncesi ise aritmetikten cebire geçişte informal keşif dönemidir. Cebir öncesi dönem cebirsel düşünme ve aritmetik düzeyinde informal simgeleme ve denklem çözümü için gerekli olan aritmetiksel temellerin geliştirilmesini ve güçlendirilmesini içerir (Kieran, 1992).

Ülkemizde uygulanmakta olan Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) aritmetikten cebire geçiş 6. sınıf düzeyinde başlamaktadır. Öğrencilerin cebir öncesi öğrenmeleri kapsamında İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda eşitlik kavramına ilişkin önemli kazanımlar yer almaktadır. Örneğin, "eşit işaretinin matematiksel ifadeler arasındaki eşitlik anlamını fark eder" kazanımı ile eşit işaretinin ilişkisel anlamı vurgulanmış ve bu durum "eşit işaretinin her zaman işlem sonucu anlamı taşımadığı, eşitliğin iki tarafındaki matematiksel ifadelerin denge durumunu da (eşitliğini) gösterdiği vurgulanır" şeklinde belirtilmiştir. Öğrenciler aritmetikten cebire geçiş sürecinde yeni öğrenmelerini bu anlamaları üzerine yapılandırır. Bu durumla ilişkili olarak, aritmetikten cebire geçmeden, cebir öncesi dönemde öğrencilerin temel cebir kavramlarından biri olan eşitlik kavramına ilişkin önbilgilerinin anlaşılması önemlidir. Bu bağlamda bu çalışmada, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin eşit işaretiyle ilişkili anlamalarının incelenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin eşit işaretiyle ilişkili anlamalarının incelendiği bu araştırma nitel araştırma kapsamında yapılandırılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması sınırları açıkça tanımlanabilir durumlara yönelik derinlemesine bir anlayış kazanılmasında uygun bir desen olup (Creswell, 2007; Punch, 2005), araştırma

konusunu farklı yönleriyle derinlemesine anlamayı amaçlayan bir araştırma desendir (Merriam, 2009). Bu çalışmada ele alınan durum, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin eşit işaretiyle ilişkin anlamalarıdır.

### Çalışma Grubu

Araştırma Marmara Bölgesinde bir ilde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda öğrenim gören 15 ortaokul beşinci sınıf öğrencisi (%60 kız, %40 erkek) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda sadece bir tane beşinci sınıf şubesi bulunmaktadır ve bu şubedeki bütün öğrenciler çalışmaya katılmıştır. Araştırma verileri, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde, kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ise araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak amaçlı kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### Verilerin Toplanması

Öğrencilerin eşit işaretiyle ilişkin anlamalarını belirlemek için gerçekleştirilen bu çalışmanın verileri bir ölçme aracı ve yapılandırılmamış görüşmeler ile toplanmıştır. Veri toplama sürecinde ilk olarak öğrencilerden ölçme aracındaki soruları yanıtlamaları istenmiştir. Ölçme aracı, araştırmaya katılan 15 öğrencinin eşit işaretini nasıl anladıklarını belirlemek için oluşturulan 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Ölçme aracındaki sorular ilgili alan yazından (Behr, Erlwanger ve Nichols, 1980; Falkner, Levi ve Carpenter, 1999) yararlanılarak hazırlanmıştır. İlk aşamada 13 soru içeren bir ölçme aracı oluşturulmuştur. Ölçme aracının iç geçerliğini sağlamak için ölçme aracı ilköğretim matematik eğitimi alanında uzman üç kişi tarafından incelenmiş ve benzer olan sorular çıkarılarak 6 soruluk yeni bir ölçme aracı oluşturulmuştur. Örneğin ilk veri toplama aracında yer alan “ $1+5=5+1$ ,  $4+1=1+4$  ve  $8=8$ ” şeklindeki üç farklı sorunun benzer olduğu düşünülmüş ve “ $8=8$ ” sorusunun kullanılmasının yeterli olacağı kanısına varılmıştır. Öğrenciler ölçme aracındaki soruları yazılı olarak yanıtlamışlardır. Aşağıda ölçme aracında yer alan sorular verilmiştir.

1. “=” sembolü neyi ifade etmektedir? (Anlamı nedir?) Örnek veriniz.
2.  $3 + 5 = \square$  ifadesinde  $\square$  yerine hangi sayı gelmelidir? Açıklayınız.
3.  $\square = 3 + 5$  ifadesinde  $\square$  yerine hangi sayı gelmelidir? Açıklayınız.
4.  $8 + 4 = \square + 5$  ifadesinde  $\square$  yerine hangi sayı gelmelidir? Açıklayınız.
5.  $8 = 8$  ifadesinin doğru veya yanlış olduğunu belirtiniz. Sebebini açıklayınız.
6.  $6 = 2 + 4$  eşitliğini sözel olarak ifade ediniz.

Veri toplama sürecini ikinci aşamasında öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiş ve bu öğrenciler arasından tanımları farklılık gösteren beş öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrenciler ile eşit işaretini ilişkin anlamaları hakkında daha detaylı bilgi sahibi olmak amacıyla yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme, öğrencilerin ölçme aracındaki sorulara verdikleri yanıtları detaylandırmaya yönelik gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler ortalama 15 dakika sürmüştür. Görüşmeler öğrencilerin kendi okulunda boş bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde temel amaç çalışmaya katılan ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin eşit işaretiyle ilişkin anlamalarının incelenmesi, açıklanması ve yorumlanmasıdır. Bu kapsamda veri analizinde içerik ve betimsel analiz birlikte kullanılmıştır. Analiz sürecinde ilk olarak ölçme aracından ve yapılandırılmamış görüşmelerden elde edilen veriler düzenlenmiş, ses kayıtları çözümlenmiştir. Çözümlemeler bir araya getirilerek her bir öğrenciye ilişkin veri seti oluşturulmuştur. İçerik analizi sürecinde her bir soru bazında sınıflandırılan veriler kapsamında iki araştırmacı tarafından kodlamalar yapılmış ve %91 oranında uyumlu kodlar elde edilmiştir. Uyum sağlanamayan cevaplar için alan yazın tekrar incelenerek görüş birliği sağlanmıştır. Veri analizinin son aşamasında ise sınıflandırılan ve kodlanan veriler betimlenerek yorumlanmıştır. Betimleme sürecinde bulgular yorumlanır ve araştırma verilerinin anlamlı olabilmesi için doğrudan alıntılara yer verilir (Creswell,

2007; Patton, 2002). Bu sebeple, öğrencilerin eşit işaretine ilişkin anlamalarına yönelik doğrudan alıntılarla sunulan veriler ölçme aracından elde edilen verileri destekleyecek ve detaylandırılacak şekilde ilişkilendirilmiştir.

## Bulgular

### Eşit İşaretinin Anlamı

Öğrencilerin eşit işaretinin anlamına ilişkin bilgilerini belirlemek için “=” sembolü neyi ifade etmektedir? (Anlamı nedir?) Örnek veriniz.” sorusu sorulmuştur. Öğrenci yanıtları incelendiğinde, eşit işaretinin anlamına yönelik *sayıların eşitliği* ve *çözüm-sonuç* şeklinde oluşan iki tema Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1

#### Birinci Soruya İlişkin Veriler

Tema	f
Sayıların eşitliği	11
Çözüm-sonuç	4

Çalışmaya katılan 11 öğrenci eşit işaretini *sayıların eşitliği* olarak açıklamıştır. Aşağıda bu öğrencilerin ifadelerinden örnekler sunulmuştur.

“İki sayının birbirine eşit olmasıdır.”  $2=2$  (K-1)

“Sayıların eşitlenmesini anlatıyor.”  $3+2=1+4$  (K-3)

“Sayıların eşit olduğunu gösterir.”  $15+5=5+15$  (K-8)

Çalışmaya katılan 4 öğrenci ise eşit işaretini *çözüm-sonuç* olarak açıklamışlardır. Aşağıda bu öğrencilerin ifadelerinden örnekler sunulmuştur.

“Bir soruyu çözdüysek bulduğumuz sonucu gösterir.”  $3+5=8$  (K-15)

“Matematik işleminin sonucunu gösterir.”  $42+5=47$  (K-10)

Görüşmeden elde edilen bulgular, eşit işaretini sayıların eşitliği olarak açıklayan öğrencilerin de eşit işaretini daha çok işlemsel bir sembol olarak algıladıklarını göstermiştir. Öğrenciler eşitlikteki sayılar arasındaki ilişkiyi kullanmamışlardır. Eşitlikteki toplam değeri bularak sayıların eşit olup olmadığına bakmışlardır. Eşit işaretini “matematik işleminin sonucunu gösterir” şeklinde açıklayan Katılımcı 10, yapılan görüşmede aşağıdaki açıklamayı yapmıştır.

**Araştırmacı:** ‘=’ sembolünün matematik işleminin sonucunu gösterdiğini belirtmişsin. Biraz daha açıklar mısın?

**Öğrenci:** Yani, evet. Matematik sorularını çözdüğümüzde hep bir sonuca ulaşıyoruz. Burada hep eşittiri kullanıyoruz. Sonucu bulmamız için işlemleri çözmemiz gerekiyor. Sonunda bir şey bulmalıyız.

**Araştırmacı:** Eşittir sadece bir işlemin sonucunu bulmak mıdır?

**Öğrenci:** İşte toplama, çıkarma yaparız bir sonuç buluruz.”

Görüşme yapılan sadece bir öğrenci (K3) eşitliğin iki tarafı arasındaki sayısal ilişkiye odaklanmıştır.

**Araştırmacı:**  $3+2=1+4$  ifadesini örnek olarak vermişsin. Bu eşitliği nasıl açıklarsın?

**Öğrenci:** İşte sağdaki ve soldaki sayıların eşit olması gerekiyor. Solda 5, sağda 5 oluyor.

**Araştırmacı:** Bunu başka türlü açıklayabilir misin?

**Öğrenci:** Mmm. 4, 3'den 1 fazla. 2 de 1'den 1 fazla olur. Sayılar yine eşit oluyor."

### **a+b=□ ve □=a+b Yapısındaki Eşitlikler**

Bu kapsamda öğrencilere " $3+5=\square$  ifadesinde  $\square$  yerine hangi sayı gelmelidir? Açıklayınız." ve " $\square=3+5$  ifadesinde  $\square$  yerine hangi sayı gelmelidir? Açıklayınız." soruları sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

#### *İkinci ve Üçüncü Soruya İlişkin Veriler*

Soru	Öğrenci Cevabı	f
$\square=3+5$	8	15
$3+5=\square$	8	15

Öğrencilerin hepsi iki eşitlikte de kutu yerine hangi sayı gelmesi gerektiğini doğru olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin açıklamalarına bakıldığında ise, *sorunun cevabı, sonuç, işlemin sonucu, toplam* ifadelerini kullandıkları görülmüştür. Aşağıda öğrenci ifadelerinden örnekler sunulmuştur.

"Sonuç 8'dir. Çünkü buradaki eşittir sorunun cevabını bulmak içindir." (K-7)

"8, çünkü eşittir yani 5 ile 3'ü toplayınca cevap geldi." (K-11)

"8 sayısı gelmelidir, çünkü işlemin sonucudur." (K-2)

Üç öğrenci ise açıklamasında  $\square=3+5$  ifadesinin yanlış yazıldığını ve tam tersi  $3+5=\square$  şeklinde olması gerektiğini belirtmiştir. Yapılan görüşmede Katılımcı 7'nin açıklamaları bu durumu yansıtmaktadır.

**"Araştırmacı:** Eşitlikteki sayıların yerlerini değiştirmişsin. Açıklar mısın?

**Öğrenci:** Evet, çünkü burada 8 sonuç olduğu için eşittirden sonra gelmesi gerekir. Ters yazılmış. Sorunun cevabı 8'dir."

### **a+b=□+c Yapısındaki Eşitlikler**

Bu kapsamda öğrencilere " $8+4=\square+5$  ifadesinde  $\square$  yerine hangi sayı gelmelidir? Açıklayınız." sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

#### *Dördüncü Soruya İlişkin Veriler*

Öğrenci Cevabı	f
7	11
12	4

4 öğrenci soruda kutu yerine 12 gelmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu öğrencilerin açıklamalarına bakıldığında toplama işlemine odaklandıkları görülmüştür.

"12 gelmelidir. Toplama işlemi olduğu için toplanması gereken sayıları toplamalıyız. Çünkü arada artı işareti var." (K-3)

“12 sayısı gelmelidir. Çünkü 8 ile 4 toplanırsa 12 eder.” (K-5)

Katılımcı 3 ve Katılımcı 5 ile yapılan görüşmede öğrencilerin eşit işaretinden sonra tek bir şey gelmesi gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Öğrenciler toplama işleminin sonlandırılması gerektiğini ve eşit işaretinden sonra bir sonuç gelmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu öğrencilerden Katılımcı 5 ile yapılan görüşme bu durumu yansıtmaktadır.

**“Araştırmacı:** 8 ile 4’ü toplayarak eşit işaretinden sonra 12 gelmesi gerektiğini belirtmişsin.. Açıklar mısın?

**Öğrenci:** Evet, burada toplama işlemi var. Toplama işleminden bir sonuç buluruz. Eşittir koyup sonucu yazarız. Cevabı elde ederiz.”

11 öğrenci soruda kutu yerine 7 gelmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu öğrenciler eşitliğin her iki tarafındaki toplamın eşit olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler doğru sayılar arası ilişkileri kullanarak değil, toplam değer üzerinden bilinmeyen değeri doğru olarak bulmuşlardır. Öğrenciler işlem, sonuç, cevap ifadelerini kullanmışlardır.

“Çünkü diğer işlemin sonucu 12, aralarında eşittir olduğu için cevabı da 12 olmalıdır. 12 sayısını bulmak için 7 gelmelidir.” (K-6)

Katılımcı 6 yapılan görüşmede ise aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır.

**“Araştırmacı:** “Çünkü diğer işlemin sonucu 12, aralarında eşittir olduğu için cevabı da 12 olmalıdır. 12 sayısını bulmak için 7 gelmelidir”ifadesini kullanmışsın. Başka şekilde nasıl yapardın?

**Öğrenci:** Yani ikisinin de 12 ye eşit olması gerekiyor. Burada 12 var. Burada 5 var. İkisi de aynı sonuca eşit. 12’de 5’i çıkarırız.”

### a=a Yapısındaki Eşitlikler

Bu kapsamda öğrencilere “8=8 ifadesinin doğru veya yanlış olduğunu belirtiniz. Sebebini açıklayınız.” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4

#### Beşinci Soruya İlişkin Veriler

Öğrenci Cevabı	f
Doğru	8
Yanlış	7

Çalışmayan katılan 8 öğrenci eşitliğin doğru, 7 öğrenci ise yanlış olduğunu belirtmiştir. 8=8 ifadesinin doğru olduğunu belirten öğrenciler iki sayının da birbirine eşit, iki sayının da aynı olduğunu belirtmiştir. 8=8 ifadesinin yanlış olduğunu belirten öğrenciler ise toplama-çıkarma veya bir sonuç olmadığını belirtmiştir. Aşağıda 8=8 eşitliğinin yanlış olduğunu belirten öğrencilerin ifadelerinden örnekler sunulmuştur.

“Çünkü toplama ya da çıkarma olması lazım.” (K-15)

“Arada toplama yok, yanlıştır.” (K-8)

“Burada bir cevap yok.” (K-9)

Bu öğrencilerden K-9 ile yapılan görüşmede öğrencinin eşit işaretini bir sonuç ile ilişkilendirdiği görülmektedir.



**Araştırmacı:**  $8=8$  eşitliğinin yanlış olduğunu ve bir cevap olmadığını ifade etmişsin. Biraz daha açıklar mısın?

**Öğrenci:** İşte aynı sayı yazılmış, değişik bir şey, işlem yapılmamış.

**Araştırmacı:** Nasıl olsa doğru olurdu peki?

**Öğrenci:** İkisinin toplamı olabilirdi oradan bir sonuç bulabilirdik.

**Araştırmacı:** Hangi ikisi?

**Öğrenci:**  $8+8=16$  olabilir.”

## Sözel Durumlar

Bu kapsamda öğrencilere “ $6=2+4$  eşitliğini sözel olarak ifade ediniz.” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5

### Altıncı Soruya İlişkin Veriler

Öğrenci Cevabı	f
2 ile 4’ün toplamı 6’ya eşittir.	9
6, 2 ile 4’ün toplamına eşittir.	6

Dokuz öğrenci  $6=2+4$  eşitliğini, “2 ile 4’ün toplamı 6’ya eşittir” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu öğrencinin arasından belirlenen üç öğrenci ile yapılan görüşmede,  $6=2+4$  eşitliği için “6, 2 ile 4’ün toplamına eşittir, şeklinde ifade edilebilir mi?” sorusu sorulmuştur. Öğrenciler bu ifadenin yanlış, tersten söylenmiş bir ifade olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin eşit işaretini sonuca götüren bir işlem sembolü olarak anlamlandırdıklarının bir diğer göstergesidir. Katılımcı 4 ile yapılan görüşme bu durumu yansıtmaktadır.

**Araştırmacı:** Eşitliği «2 ile 4’ün toplamı 6’ya eşittir şeklinde ifade etmişsin. «6, 2 ile 4’ün toplamına eşittir» olarak ifade edemez miyiz?

**Öğrenci:** :O zaman ters söylemiş oluruz. 2 ile 4’ü toplarsak 6 eder çünkü. 6 elde ederiz.”

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Cebir öncesi dönemde eşit işaretinin doğru olarak anlaşılması, sonraki cebir konularının anlaşılması için önemli bir temeldir. Bu çalışma, altıncı sınıf cebir konularına geçmeden önce, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin eşit işaretine ilişkin anlamalarını incelemek için yapılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun eşit işaretini eşitliğin iki tarafındaki sayısal ilişkileri ifade eden bir ilişkisel sembol olarak değil, sonuca götüren bir işlem sembolü olarak gördükleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan az sayıda öğrenci eşitlikteki sayısal ilişkileri kullanmışlardır. 11 öğrenci  $8+4=\square+5$  ifadesinde kutu yerine 7 gelmesi gerektiğini belirterek doğru cevap vermişlerdir. Ancak öğrenciler sayılar arası ilişkileri kullanarak değil, toplam değer üzerinden bilinmeyen değeri bulmuşlardır. Öğrencilerin yaptıkları işlemler incelendiğinde “ $8+4=12$ ,  $12-5=7$ ” şeklinde sonuca ulaştıkları görülmüştür. Araştırmada elde edilen bu bulgular alan yazında var olan bulgular ile benzerlik göstermektedir ve bu durum öğrencilerin eşit işaretini bir işlemin sonucunu gösteren bir sembol olarak algılamalarından kaynaklanmaktadır (Behr, Erlwanger ve Nichols, 1980; Blanton vd., 2018; Byrd, McNeil, Chesney ve Matthews, 2015; Hattikudur ve Alibali, 2010; Leong, 2010; Vermeulen ve Meyer, 2017; Yaman, Toluk ve Olkun, 2003).

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu eşit işaretini *sayıların eşitliği* olarak açıklamalarına rağmen, eşitlikteki sayısal ilişkileri kullanmamışlardır. Eşitlikteki toplam değeri bularak eşitliğin iki tarafındaki sayıların eşit olup olmadığına bakmışlardır. Bununla birlikte, öğrenciler açıklamalarında *sorunun cevabı, sonuç, işlemin sonucu, toplam* gibi eşitliği sonuca götüren bir işlem sembolü olarak belirten ifadeler kullanmışlardır. Bu anlayış ile ilişkili olarak öğrencilerin  $\square=a+b$  şeklindeki bir ifadenin yanlış olduğunu düşündükleri görülmüştür. Öğrenciler  $\square=3+5$  ifadesinin yanlış yazıldığını ve tam tersi  $3+5= \square$  şeklinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Alan yazında yapılan çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin eşit işaretini ilişkisel bir sembol olarak değil, bir işlem sembolü olarak algılamalarından kaynaklanmaktadır (Behr, Erlwanger ve Nichols, 1980; Yaman, Toluk ve Olkun, 2003).

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun  $6=2+4$  eşitliğini “2 ile 4’ün toplamı 6’ya eşittir” şeklinde ifade etmeleridir. Yapılan görüşmede üç öğrenciye  $6=2+4$  eşitliği için “6, 2 ile 4’ün toplamına eşittir, şeklinde ifade edilebilir mi?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler ise bu ifadenin tersten söylenmiş bir ifade olduğunu söylemişlerdir. Bu bulgular öğrencilerin eşit işaretini sonuca götüren bir işlem sembolü olarak anlamlandırdıklarının bir diğer göstergesi olarak kabul edilebilir. Behr, Erlwanger ve Nichols (1980) de yaptıkları araştırma sonucunda benzer bulgular elde etmişlerdir. Çalışmaya katılan bazı öğrenciler  $5=2+3$  ifadesini “5, 2 ile 3’ün toplamına eşittir.” şeklinde ifade etmişler, ancak bu gösterimin yanlış olduğunu ve  $2+3=5$  şeklinde olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında elde edilen bu sonuçlar, çalışmaya katılan ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin eşit işaretine ilişkin anlamalarının sınırlı ve hatalı olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bu anlamalarının cebir öncesi dönemdeki önemi göz önünde bulundurulduğunda araştırmadan elde edilen bulgular, cebir öğretimine geçiş öncesinde öğrencilerin eşit işaretini nasıl yorumladıkları hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Matematik eğitimi araştırmacıları, öğrencilerin eşit işaretinin ilişkisel anlamını cebir öncesi dönemde kavradıklarında cebir problemlerinin çözümünde de ilişkisel düşünmeyi kullandıklarını belirtmektedir (Kieran, 1981; Wan de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2010). Bu ilişkinin aritmetik öğrenme sürecinde anlaşılması veya yanlış anlamaların geliştirilmesi, cebir öğrenme sürecine geçişi ve ileri matematik konularının öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Ayrıca, öğrencilerde oluşan hatalı öğrenmeler cebir öğrenme sürecinde daha da artmaktadır (Kieran, 1981; 1992). Bu sebeple cebir öncesi dönemde öğrencilerin eşit işaretinin matematiksel anlamını doğru olarak kavramaları önemlidir. Ortaokul matematik dersi öğretim programı beşinci sınıf kazanımlarında (MEB, 2018) eşit işaretinin ilişkisel anlamını vurgulanmaktadır. Programda “Eşit işaretinin her zaman işlem sonucu anlamı taşımadığı, eşitliğin iki tarafındaki matematiksel ifadelerin denge durumunu da (eşitliğini) gösterdiği vurgulanır.” ifadesine yer verilmiştir. Öğretim sürecinde  $5+6=10+1$ ;  $15-3= 18-6$ ;  $8+7 = 20-5$ ;  $18= 16+2$  şeklindeki eşitlik ifadelerinin kullanılması önerilmektedir. Bu kapsamda, cebir öncesi dönemde öğrencilerin eşit işaretinin ilişkisel anlamını kavramalarına olanak sağlayan öğretim uygulamalarına yer verilmesi oldukça önemlidir.

**Açıklamalar:** Bu araştırma, 19-22 Haziran 2019 tarihlerinde Ankara Üniversitesinde düzenlenen 6. International Eurasian Educational Research Congress de sunulmuş sözlü bildirinin genişletilmiş halidir. Araştırmanın özeti yayımlanmış ancak tam metin olarak basılmamıştır.

## Kaynaklar

- Akkan, Y., Baki, A. ve Çakıroğlu, Ü. (2012). 5-8. sınıf öğrencilerinin aritmetikten cebire geçiş süreçlerinin problem çözme bağlamında incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 1–13.
- Behr, M., Erlwanger, S. and Nichols, E. (1980). How children view the equals sign. *Mathematics Teaching*, 92, 13–15.
- Blanton, M., Otálora, Y., Brizuela, B. M., Gardiner, A. M., Sawrey, K. B., Gibbins, A. and Kim, Y. (2018). Exploring kindergarten students' early understandings of the equal sign. *Mathematical Thinking and Learning*, 20(3), 167–201.
- Booth, L. (1988). Children's difficulties in beginning algebra. In A. F. Coxford, ve A. P. Shulte (Eds.). *The ideas of algebra, K-12* (pp. 20-32). Reston: VA.
- Byrd, C. E., McNeil, N. M., Chesney, D. L. and Matthews, P. G. (2015). A specific misconception of the equal sign acts as a barrier to children's learning of early algebra. *Learning and Individual Differences*, 38, 61–67.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). London: Sage.
- Falkner, K.P., Levi, L. and Carpenter, T. P. (1999). Childrens understanding of equality: A foundation for algebra. *Teaching Children Mathematics*, 6, 231–236.
- Hattikudur, S. and Alibali, M. W. (2010). Learning about the equal sign: Does comparing with inequality symbols help?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107(1), 15–30.
- Herscovics, N., ve Linchevski, L. (1994). *A cognitive gap between arithmetic and algebra*. *Educational Studies in Mathematics*, 27(1), 59–78.
- Jones, I., Inglis, M., Gilmore, C. and Dowens, M. (2012). Substitution and sameness: Two components of a relational conception of the equals sign. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113, 166–176.
- Kieran, C. (1981). Concepts associated with the equality symbol. *Educational Studies in Mathematics*, 12, 317–326.
- Kieran, C. (1992). The learning and teaching of school algebra. In D.A. Grouws (Eds.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 390-419). New York: Macmillan.
- Knuth, E. J., Alibali, M. W., Hattikudur, S., McNeil, N.M., Weinberg, A. and Stephens, A.C. (2008). The importance of equal sign understanding in the middle grades. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 13(9), 514–519.
- Knuth, E. J., Alibali, M. W., McNeil, N.M., Weinberg, A. and Stephens, A. C. (2005). Middle school students' understanding of core algebraic concepts: Equivalence ve Variable. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 37(1), 68–76.
- Leong, R. K. E. (2010). Case study: What does the equal sign mean to children? *Learning Science and Mathematics*, 20–24.

- Malisani, E. and Spagnolo, F. (2009). From arithmetical thought to algebraic thought: The role of variable. *Educational Studies Mathematics*, 71, 19–41.
- McCrorry, R., Floden, R., Ferrini-Mundy, J., Reckase, M. D., ve Senk, L. (2012). Knowledge of algebra for teaching: A framework of knowledge and practices. *Journal for Research in Mathematics Education*, 43(5), 584–615.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Oktaç, A. (2010). Birinci dereceden tek bilinmeyenli denklemler ve ilgili kavram yanılgıları. *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri*, (2. Baskı) içinde (241-262). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (Çev. Bayrak, D., Arslan, H. B., ve Akyüz, Z.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Slavit, D. (1999). The role of operation sense in transitions from arithmetic to algebraic thought. *Educational Studies in Mathematics*, 37, 251–274.
- Stephens, A. C., Knuth, E. J., Blanton, M. L., Isler, I., Gardiner, A. M. and Marum, T. (2013). Equation structure and the meaning of the equal sign: The impact of task selection in eliciting elementary students' understandings. *The Journal of Mathematical Behavior*, 32, 173–182.
- Şimşek, E., Xenidou-Dervou, I., Karadeniz, I. and Jones, I. (2019). The conception of substitution of the equals sign plays a unique role in students' algebra performance. *Journal of Numerical Cognition*, 5(1), 24–37.
- Usta, N. ve Özdemir, B. G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 427–453.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S. and Bay-Williams, J. M. (2010). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (7th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Vermeulen, C. and Meyer, B. (2017). The equal sign: teachers' knowledge and students' misconceptions. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 21(2), 136–147.
- Warren, E. (2003). The role of arithmetic structure in the transition from arithmetic to algebra. *Mathematics Education Research Journal*, 15(2), 122–137.
- Yaman, H., Toluk, Z. ve Olkun, S. (2003). İlköğretim öğrencileri eşit işaretini nasıl algılamaktadırlar?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 142–151.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A., Baltacı, S. ve Kuzu, O. (2018). The investigation of students' cognitive and metacognitive competencies according to different variables. *European Journal of Education Studies*, 4(10), 81–98

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Equality which is used in arithmetic and then in algebra, is one of the most basic mathematical concepts that contributes to the formation of mathematical and algebraic thinking. Inadequate or incorrect learning in arithmetic causes students to have many difficulties while learning algebra subjects and concepts (Behr, Erlwanger and Nichols, 1980; Kieran, 1981; Usta and Özdemir, Vermeulan and Meyer, 2017). Misconceptions developed in elementary school especially for concepts that form the basis of algebraic thinking such as equality prevent students from correctly interpreting algebra topics (Jones, Inglis, Gilmore and Dowens, 2012; Knuth, Alibali, McNeil, Weinberg and Stephens, 2005). Understanding correct mathematical meaning of the equality requires an appropriate understanding of equal sign as a mathematical symbol representing the concept of equality. Van de Walle, Karp and Bay-Williams (2010) stated that when students comprehend the relational meaning of equal sign, they can use relational thinking in problem solving process. They defined relational thinking as a process that requires using numerical relations instead of quantifying both sides of equality.

As stated by Blanton et al. (2018), this meaning of equal sign indicating a basic mathematical relationship should be developed in the pre-algebra period. Many studies conducted in this context indicate the importance of pre-algebra period for transition process from arithmetic to algebra (Akkan, Baki and Çakıroğlu, 2012; Booth, 1988; Malisani and Spagolo, 2009; Stephens, Knuth, Blanton, Isler, Gardiner and Marum, 2013). Transition from arithmetic to algebra start in sixth grade mathematics curriculum in Turkey. Primary School Mathematics Curriculum includes many important objectives in the concept of equality within the scope of pre-algebra learning of students. In this context, it is important to understand the students' pre-knowledge about concept of equality, which is one of the basic concepts of algebra, before moving from arithmetic to algebra. In this context, it is aimed to determine fifth grade students' understanding of equal sign.

### **Method**

Case study design, one of the qualitative research designs, was employed as research method. The sample of this study is 15 middle school fifth grade students (9 female, 6 male) in a public middle school in a city in Marmara Region. A convenience sampling method was used to determine participants. The data of the study was collected through a written exam including 6 open-ended questions designed to determine how fifth grade students understand the equal sign and unstructured interviews. During the data collection process, students answered the questions in the written exam. In the second stage of the data collection process, students' responses to these questions were examined and five students who have different definitions were identified. Unstructured interviews were conducted with chosen five students in order to have more detailed information about their understanding of equal sign. Content analysis and descriptive analysis were used together to analyze data. Firstly, the data obtained from the written exam and from unstructured interview were edited, and the audio recordings were analysed. Then, results of analyses were brought together to form a data set for each student. In the content analysis process, some codes are created within the scope of the data classified on the basis of each question. In the last stage of the data analysis, the classified and coded data were described and interpreted.

### **Findings, Discussion and Results**

Results of the study has showed that most of the students who participated in the study view equal sign as an operation symbol that leads to the result, not as a relational symbol expressing the numerical relations on both sides of the equality. Although most of the students explained the equal sign as the equality of numbers, they did not use numerical relations in equality. Few participants used numerical relations in equality. For example, most students (11 students out of 15 students) found the correct answer by stating that  $8 + 4 = \square + 5$  should be 7 instead of box. However, the students found the unknown value over the total value of equation, not using the relationships between numbers. They found the total value in the equation and looked at whether the sum of numbers on both sides of the

equation were equal. However, the students used expressions in their explanations as «the answer to the question, the result, the result of the operation, the total» which defines equal sign as a symbol of the process that leads to the result. As a result of this understanding, it has been observed that some students think that the expression  $\square = a + b$  is incorrect. The students stated that  $\square = 3 + 5$  is written incorrectly and they claimed that it must be written as  $3 + 5 = \square$ . These findings are similar to those obtained in the literature (Behr, Erlwanger and Nichols, 1980; Byrd, McNeil, Chesney and Matthews, 2015; Hattikudur and Alibali, 2010; Vermeulen and Meyer, 2017).

Researchers in mathematics education state that students use relational thinking in solving algebra problems when they understand the relational meaning of equal sign in pre-algebra period (Kieran, 1981; Wan de Walle, Karp and Bay-Williams, 2010). If students do not understand or misunderstand relational meaning of equal sign, they have difficulty to learn algebra and advanced mathematics. In addition, students' misleading learning increases even more in the algebra learning process. For this reason, it is important that students understand the mathematical meaning of equal sign correctly in the pre-algebra period. The relational meaning of equal sign is emphasized in the fifth grade middle school mathematics curriculum objectives (MEB, 2018). In the curriculum, it is emphasized that “Equal sign does not always mean the result of an operation, and mathematical expressions on both sides of the equation also show the equilibrium status”. Equality expressions like  $5 + 6 = 10 + 1$ ;  $15 - 3 = 18 - 6$ ;  $18 = 16 + 2$  are recommended. Considering these situations, the findings of the research provide important information about how students interpret the equal sign.

## Problem Genişletme Etkinliklerinin Problem Çözme Başarısına ve Üstbiliş Etkisi

Seyfi ALAN  
Dr. M. Hilmi Güler Bilim ve Sanat Merkezi, Ordu  
seyfialan52@gmail.com  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7313-6572>

Gökhan ÖZSOY  
Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ordu  
gozsoy@odu.edu.tr  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1250-624X>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.604524

Geliş Tarihi: 09.08.2019

Revizyon Tarihi: 26.11.2019

Kabul Tarihi: 27.11.2019

### Atıf Bilgisi

Alan, S. ve Özsoy, G. (2019). Problem genişletme etkinliklerinin problem çözme başarısına ve üstbiliş etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 439-458.

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı, problem genişletme etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme başarısına ve üstbiliş becerisine etkisinin incelenmesidir. Bu doğrultuda araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen üzerine modellenmiştir. Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Rize İli Merkez İlçesi'nde bir ilkokulda, 31'i deney ve 30'u kontrol grubunda olmak üzere, toplam 61 öğrenci ile dokuz hafta boyunca yürütülmüştür. Araştırmada, deney grubunda yer alan öğrencilere problem genişletme etkinlikleri uygulaması yapılırken, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğrenme sürecine herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Araştırmada kullanılan veriler; problem çözme başarı testi ile üstbilişsel bilgi ve beceri ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin uygulama süreci sonunda hem problem çözme başarısında hem de üstbilişsel bilgi ve beceri düzeylerinde artış olduğu görülmüştür. Ayrıca bu artışın deney grubunda, kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanında hem kontrol hem deney test ve son-testte problem çözme başarı testi ile üstbiliş bilgi ve beceri ölçeğinin yüksek düzeyde korelasyona sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre, problem genişletme etkinliklerinin hem problem çözme başarısında hem de üstbiliş bilgi ve becerilerinde artış sağladığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul matematik öğretimi, problem çözme, problem genişletme, problem çözme başarısı, üstbiliş.

## Effect of Problem Extending Activities on Problem Solving and Metacognition

### ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the effect of problem extending activities on students' problem-solving achievement and metacognition skills. Accordingly, the research was modeled on experimental design with pre-test and post-test control groups. The research was carried out for nine weeks in a primary school in the central district of Rize province with a total of 61 students in 31 experimental and 30 control groups in the second semester of 2015-2016 academic year. In the study, while the problem extending activities were applied to the students in the experimental group, no intervention was made to the learning process of the students in the control group. The data used in the research; problem solving achievement test and metacognitive knowledge and skills inventory. As a result of the research, it was seen that both the problem-solving achievement and metacognitive knowledge and skill levels increased in the experimental group at the end of the application process. In addition, this increase was higher in the experimental group compared to the control group. In addition, it was observed that there was a high correlation between metacognitive knowledge and skills inventory and problem-solving achievement test in both control and experimental test and post-test. According to the results, it was determined that problem-extending activities increased both problem-solving achievement and metacognitive knowledge and skills.

**Keywords:** Elementary school mathematics teaching, problem solving, problem extending, problem solving achievement, metacognition.

### Giriş

Problem, insan zihnini karıştıran, ona karşı meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlanmaktadır (Baykul, 2000). Schoenfeld (1992), problemi iki şekilde; "Matematikte herhangi bir şeyin yapılması gerektiği durum" ve "Kafa karıştırıcı veya zor olan bir soru" olarak

tanımlamaktadır. Tanımlara göre problem, hem matematik kitaplarında yer alan hesap işlemleri yapmak kadar basit olabilir hem de bir grup matematikçinin çözüme ulaşmak için uzun zaman beraber çalışması gerektiği kadar da karmaşık ve güç olabilir (Karataş, 2008). Piaget'in (1976) de açıkladığı gibi, bireyin bilişsel dengesi yeni bir durumla karşılaşınca ve herhangi bir nesneye zihninde mevcut bilgileri ile anlam veremediği zaman bozulur. Bu duruma bilişsel ikilem veya karmaşa da denilebilir. Çoğu zaman yeni durumla, bireyin var olan bilgileri örtüşmüyorsa zihinsel denge bozulur ya da birey doğal olarak karmaşayı çözme durumunda kalır. Böylelikle bu durum birey için bir problem halini alır (Baki ve Bell, 1997).

Çocukların günlük hayatlarında karşılaştıkları problemleri çözmelerinde, diğer disiplinlerde başarılı olabilmeleri ve üst düzey düşünme becerilerin geliştirmelerinde matematik önemli bir araçtır (Temur ve Kılınç, 2016). Matematik öğretimi ve öğrenimi üzerine çoğu yetkili kurum (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000; National Mathematics Advisory Panel [NMAP], 2008) problem çözmeyi matematik eğitiminin odak noktası yapmayı savunmaktadır. Matematik alanındaki artmakta olan araştırmalar ve eğilimler, matematik araştırmaları ve uygulaması üzerinde bu tezin etkisini yansıtmaktadır (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Problem çözme araştırmalarının en genel amacı, yeni bir problemle karşılaştığımızda yapılacaklara karar verme durumunda kullandığımız stratejileri belirlemek, sorunu temsil etmenin bir yolunu bulmak ve amacımıza ulaşmayı mümkün hale getirecek bir eylem seçmektir (Smith ve Kosslyn, 2014). Matematik öğretmenin en önemli amaçlarından birisi, öğrencilerimizin iyi bir problem çözücü olmalarını desteklemektir. Matematik dersi öğrencilere problem çözme becerisini kazandırmak isterken temel amaç, onları ileride karşılaşabilecekleri günlük hayat problemlerinin çözümüne hazırlamaktır (Özsoy ve Ataman, 2009). Ayrıca problem çözmek sadece matematik öğrenmenin bir amacı değil, aynı zamanda onun temel aracıdır.

Problem çözme konusunda yapılan araştırmalar öğrencilerin arzu edilen başarı düzeyine ulaşamadıklarını göstermektedir (Özsoy, 2005; Polya, 1988; Schoenfeld, 1985; Tertemiz ve Çakmak, 2003). Bununla birlikte Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS] 2015 ön raporuna göre, 4. sınıf düzeyinde, Türkiye 483 puan ile matematik başarı ortalaması olarak 49 ülke arasında 36. sırada yer almıştır. Ayrıca dördüncü sınıf matematik sonuçları Türkiye'nin TIMSS puanının 2011 sonucuna göre 14 puan arttığını göstermektedir (Polat, Gönen, Parlak, Yıldırım ve Özgürlük, 2016). Bunun yanında Programme for International Student Assessment [PISA] 2015 raporuna göre matematik okuryazarlığı alanında katılan tüm ülkelerin ortalaması 461 iken, Türkiye ortalaması 420'dir (Taş, Arıcı, Ozarkan, ve Özgürlük, 2016). PISA sınavlarındaki matematik okuryazarlığı alanındaki ortalama puanlar sınav yıllarına göre incelendiğinde Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 performansının PISA 2009 ve PISA 2012'ye göre daha düşük seviyede olduğu görülmektedir. PISA ve TIMSS 2015 sonuçlarına göre matematikte en fazla temel işlem/basit problem çözebilen ve bu düzeyin altında olan öğrencilerimizin oranı %76 ve daha kötüsü matematikte "gerçekleştirdikleri akıl yürütmelerini anlatabilenler" ise %1'dir. İnsanoğlunun en önemli ve farklı becerisi olan problem çözme ve akıl yürütme kısmında bu kadar zayıf olmamız her alanda gelişmemizi engelleyen en önemli eksikliklerimizden biridir (Karabey, 2017).

Haylock ve Cockburn'a (2014) göre herhangi birinin matematikte problem çözmeyi başaramamasının genel nedeni, düşüncelerini bir yerde kısıtlamasıdır. Tüm olası sonuçları düşünmezler, probleme nasıl yaklaşacaklarına dair genellikle tek bir fikirleri vardır, takıldıklarında başka yaklaşımları düşünmeyi başaramazlar. Gelişmiş problem çözme becerileri için, alışılmışın dışında bir yaklaşıma ihtiyaç olduğu açıktır. Bu ihtiyaçtan hareketle bu araştırmanın temel amacı problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak yaklaşımları denemektir. Bir problem çözülüp kontrol edildikten sonra, hemen ardından buna benzer yeni bir probleme geçmek yerine hâlihazırda çözülen problemin genişletilmesinin çok daha faydalı olacağı düşünülmüştür. Problemin genişletilmesine yönelik bu etkinlikler, problem çözme başarısında en önemli faktörlerden birisi olan tecrübe gelişimine, strateji birikimine ve bu birikimin sonraki durumlara transfer edilmesini sağlayacaktır. Bu yöntemin problem çözme ve üst düzey bilişsel beceriler bakımından önemli katkılar getireceği öngörülebilir.



Problem çözme becerisi, belki de insanoğlunun neslinin varlığını devam ettirebilmesi için gerekli en temel yetenektir. İnsanın toplum hayatında ne zaman ne tür zorluklarla karşılaşacağı veya nasıl ihtiyaçlarının oluşacağı bilinemez. Bunun için çağdaş eğitim kendi kendine zorlukların üstesinden gelebilen kişiler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bundan dolayı problem çözme ve dolayısıyla problem çözme öğretimi çok önemlidir. Matematik problemi kişinin kolaylıkla çözüme ulaşması için gerekli stratejiye sahip olmadığı, çözmek için çaba göstermesi gerektiği ve çözüm bulma isteği uyandıran ya da ihtiyacı hissettiren bir görevdir (Lester, 1983).

George Polya (1981) matematiksel problem çözmenin dört adımını göstermiştir. Bu adımlar birçok ders kitabında ve kaynak kitabında yer yer almaya devam etmektedir. Bu adımların bilinmesi problem çözme becerilerini geliştirebilir; çünkü ne istendiğinin bilinmesi, hangi yöntemin seçileceği gibi tercihler, çözen kişinin seçimine bağlıdır. Bu dört aşama: Problemi anlama, Çözüm için plan hazırlama, Planı uygulama ve Çözümü değerlendirme şeklindedir.

Problemi anlama: Kısaca problemin ne ile ilgili olduğunu anlamaktır. Öğrenci bu aşamada problemi kendine göre anlamlandırmaya çalışır. Problemlerle ne anladıklarını öğrenciler kendi ifadeleriyle, kendi kelime, şekil ve sembolleri ile yeniden açıklarlar. Öğrenciler problem çözme etkinliğini grup çalışması olarak gerçekleştiriyorlar ise onlar bu aşamada problemi başkasının anlayacağı şekilde yeniden ifade edip, yazıp, çizip veya anlatmalıdırlar. Problemi ifade eden tablo, grafik, şekil oluşturmaya çalışır. Problemdaki verileri düzenler ve eksik veya fazla bilgileri belirlemeye çalışır. Çözüm için kullanacağı bilgileri düzenler.

Çözüm için plan hazırlama aşaması: Bu aşamada öğrenci problemi nasıl çözeceğini düşünür ve problemde verilenleri ve istenenleri belirlemeye çalışır, süreci planlar. Bu belirlemeden sonra verilenleri kullanarak nasıl çözüme gidilebileceğini araştırır. Bu süreçte şekil, tablo, grafik ve denklemlerden yararlanır. Ayrıca planlama yeteneği, iyi problem çözücü ve kötü problem çözücü arasındaki farklardan biridir. Bu yetenek beceriye, ön bilgilere ve problem çözme stratejilerinden haberdar olmasına dayalı olan becerilerdir. İyi problem çözücüler ileriye yönelik planlama yaparlar ve problem çözme sırasını ve önceliğini daha etkili bir şekilde koordine ederler (Bruning vd., 2014).

Planı uygulama aşaması: Problem çözümü için kullanılacaklar arasında tablolar var ise onlar oluşturulur. Grafikler kullanılacaksa verilerden ve formüllerden yararlanarak grafikler çizilir. Bunlardan yararlanılarak çözüm için deneysel gözlemler, doğrulamalar veya genellemeler yapılmaya çalışılır veya formüller kullanılır. Kurulan denklemler çözülerek problemin çözümüne ulaşmaya çalışılır. Kısacası problem çözümünde tabloların, grafiklerin, seçilen formüllerin ve stratejilerin denklemlerin çözüme katkı sağlayıp sağlamadığına bakılır.

Değerlendirme aşaması: Bu aşama öğrenciler tarafından, belki de en önemli fakat en çok ihmal edilen aşamadır. Bu aşamada öğrenci problem çözümü boyunca yaptıkları üzerinde düşünür. Geriye dönerek çözüm için hazırlanan planını ve çözüm yolunu değerlendirir. Çözüm yolu sonuca ulaştırmışsa başka çözüm yollarının olup olmadığına veya problemin koşulları değiştiğinde aynı çözüm yolunun kullanılıp kullanılmayacağına bakar. Eğer hazırlanan plan veya çözüm yolu sonuca ulaştırmamışsa öğrenci başa döner problemi doğru anlayıp anlamadığına bakar ve planında gerekli düzenlemeleri yaparak yeniden çözüme ulaşmaya çalışır (Polya, 1981). Herhangi bir kimse “çözümleri değerlendirmek önemsizdir” diye düşünebilir, çünkü normalde değerlendirme problem çözüldükten sonra yapılır. Fakat işin aslı böyle değildir. Problem çözme sürecini ve ürününü değerlendirmekte başarısız olan kişiler bu becerileri geliştirmek için mükemmel bir fırsatı kaçırmışlardır (Bruning vd., 2014). Ayrıca Polya’ya (1981) göre problemin çözümünü kontrol etme aşamasında şu adımlar izlenmeli ve sorulara yer verilmelidir:

- Elde edilen çözümü inceleyin. Çözümü kontrol edebilir misiniz?
- Farklı bir çözüm elde edebilir misiniz? Bunu bir bakışta görebilir misiniz?
- Sonucu ya da stratejiyi başka bir problem için kullanabilir misiniz?

## **Problem Genişletme**

Problem genişletme, alan yazında bu başlıkla ayrı bir kavram olarak ele alınmamakla ve ayrıntılı biçimde tanımlanmamakla birlikte, bazı çalışmalarda (Contreras, 2007; Schoenfeld, 2014; Turhan, 2011; Van de Walle, Karp, Lovin ve Bay-Williams, 2010) ‘problem çözme ve problem kurma’ başlıkları altında değişik şekillerde önerildiği görülmektedir. Problem genişletme çalışmalarında, problem çözüldükten sonra yeni bir probleme geçilmeden, sistemli ve düzenli bir şekilde çözülen probleme farklı sorular eklenip, ana problem genişletilerek probleme ve problem çözmeye farklı ve daha etkili bir boyut kazandırılabilir. Bu yolla çözülen problemdeki yöntem, strateji ve birikim, karşılaşılabilecek yeni durumlara transfer edilebilir ve böylece problem çözme becerisinin gelişimine daha yüksek düzeyde bir katkı sağlanabilir. Bununla birlikte Contreras’ın (2007) çalışmasında, temel problemin matematiksel bir özelliğinin, özgün bir matematiksel özelliğe ait özel bir durumla değiştirilerek özel problemler oluşturulabileceğinden bahsedilmiştir. Temel probleme ait matematiksel bir özellik ile benzer bir özellik yer değiştirilerek genişletilmiş problemler üretilebilir. Van de Walle ve arkadaşları (2007) problem çözmeye ‘Değerli genişletmelere zemin oluşturunuz’ şeklinde ifade kullanmaktadır. Burada problemi sınıf düzeyinden önce bitiren öğrencilere, “... olsa ne olurdu?” ya da “Bu fikir sence bu durum için de uygulanabilir mi” gibi sorularla öğrencilerin düşüncelerini onları motive ederek devam ettirmelerini sağlamak önerilmektedir (Van de Walle vd., 2010). Bu çalışmada ise çeşitli araştırmacılar tarafından (Contreras, 2007; Schoenfeld, 2014; Van de Walle vd., 2010) önerilen yaklaşımlar sistematik hale getirilerek “problem genişletme” adıyla problem çözme sürecinin ve problem çözme çalışmalarının bir parçası olarak tanımlanması uygun görülmüştür.

Problem genişletme etkinlikleri, problem çözme başarısı sağlamada en önemli öğelerden birisi olan tecrübe gelişimine, strateji birikimine ve bu birikimin sonraki problem durumlarına transfer edilmesini sağlamaya önemli katkılar getirecektir. Ayrıca problem genişletme çalışmaları, matematiksel problem kurma becerilerinin gelişiminde de faydalı olacaktır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Problem genişletme üzerine örnekler literatürde ve matematik kitaplarında hâlihazırda yoktur. Problem genişletme örnekleri üzerine çalışmalar yapılarak matematik öğretiminde kullanılmaları sağlanabilir.

Polya (1988), problemin çözüm ve değerlendirme aşamasından sonra öğrencilerdeki yaratıcı ve eleştirel düşüncenin gelişimine katkı sağlamak için ek aktivitelerin yapılabileceğini belirtmiştir. Örneğin; öğrencilerden problemi farklı yollardan çözmeleri, eldeki probleme benzer yeni problem üretmeleri, problemin çözümünde kullandıkları yöntem ve stratejileri önceden problem çözerken kullanmış oldukları yöntem ve stratejilerle mukayese edebileceklerini belirtmiştir.

Contreras'a göre (2007) Verilen bir problemde yeni matematik problemleri üretmede, ispat etme, tersine çevirme, ayrıntılara girme, genelleştirme ve genişletme olmak üzere birbirini izleyen matematiksel süreçler uygulanarak, bazı problemler değiştirilip yeni problemler üretilebilir. Bu süreçleri uygulayarak, ispat problemleri, karşıt problemler, özel problemler, genel problemler ve genişletilmiş problemler olmak üzere birbirini izleyen problemler üretilebilir. Ana problemde, bilinen bir özellik bilinmeyen bir özellik ile değiştirilerek ve tersine çevrilerek karşıt problemler üretilebilir. Temel problemin matematiksel bir özelliğini, özgün bir matematiksel özelliğe ait özel bir durumla değiştirilerek özel problemler üretilebilir. Temel probleme ait matematiksel bir özellik ile benzer bir özellik yer değiştirilerek genişletilmiş problemler üretilebilir (Turhan, 2011). Öğrenciler farklı problem türlerini tanımaya ve hem problem türleri arasında ayırım hem de matematiksel bilgi birikimlerinin daha iyi bir genellemesine götüren çeşitli problemlere karşılaşmaya ihtiyaç duymaktadırlar (Bruning vd., 2014).

Problem genişletmenin, beyin temelli öğrenme kuramı açısından da ele alınabileceği ve bu kuramla ilişkili olabileceği de düşünülmektedir. Beyin temelli öğrenme kuramı göre araştırmacılar, öğrenme ile beyin hücreleri arasındaki ilişkiyi inceleyip, öğrenme süreci sonucunda nöronlarda yeni akson iplikçiklerinin oluştuğunu belirtmektedirler. İnsan beyninin işlemler sırasında zorlanması onun gelişimini sağlamaktadır. Buna göre, her öğrenme deneyimi ve çalışması yeni sinaptik bağların oluşması demektir. Öğrenme, beyin temelli öğrenme yaklaşımında, fiziksel uyarılar sonucu beyinde

gerçekleşen biyokimyasal bir değişimdir. Bununla birlikte beyinde sinaptik bağlantıların birleşerek yeni nöral ağların oluşması, dentrit sayısının çoğalması ve yeni sinapsların oluşması olarak açıklanmaktadır. Bu duruma sinaptik plastisite ya da sinaptik filizlenme denilmektedir (Canbulat, 2016). Problem genişletmenin yapısı itibarı ve problemler arası strateji transferi içerdiğinden, beyin hücreleri arasında yeni bağlantılar oluşturarak, plastisite oluşumuna katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar doğrultusunda ortaya atılan “sinirlerin esnekliği (neural plasticity, plasticity, neuroplasticity)” kavramı ise öğrenme konusu için büyük bir önem taşımaktadır. Sinirlerin esnekliğini (plastisite) tanımlamak gerekirse; beyin, çevreye karşı olarak yapı ve kimyasındaki değişime yeteneği olarak tanımlanabilmektedir (Diamond, 1988). Sinirlerin esnekliği diğer bir ifade ile beyindeki sinir ağlarının yeni yaşantı ve deneyimlere bağlı olarak kendi içinde yeniden organize olabilme yeteneğidir. Elde edilen yeni bilgi ve beceriler öğretim süreci veya zihinsel deneyimler yoluyla, beyinde sürekli olarak işlevsel bir değişime neden olmaktadır (Chudler vd., 2000). Problem genişletmenin de rutinleşmiş problem çözme sürecinde buna benzer bir işlevsellik ya da değişim oluşturduğu söylenebilir. Düşünme süreci ne kadar çok uyarıcılarla desteklenir ve geliştirilirse sinapsların ve nöron bağlantılarının o kadar çok zenginleşmesini sağlar. Deneyimlerle bağlantılı olarak bilgimiz bütünlük sağlar, anlam kazanır ve onu içselleştiririz (Duman, 2007).

Transfer (aktarım) konusu problem genişletmenin içerisinde yer alan bileşenlerden biri olarak düşünülebilir. Problem genişletmede çözülen bir problem deki yöntem-stratejinin genişletilmiş probleme aktarımı yani transferi gerçekleştirilir. Bu transferi gerçekleştirmek için çözülen problemde, problemin tam olarak kavranması gerekmektedir. Aktarım çok kritiktir, çünkü o olmadan öğrenme sadece konu ve mekân (o yere) özgü olur. Öğrencilerin öğrendiklerini farklı içerik ve düzenlere çevirmeleri beklenir (Schunk, 2009).

Problem genişletmenin, Einstellung etkisi denilen problem çözümede aşırı genelleme sorununu gidereceği de düşünülebilir. Bu etki psikoloji alanında ilk olarak Luchins (1942) tarafından tanımlanmış “Einstellung etkisi” denilen, köklü ve ünlü bir olaydır. Bu olay, daha iyi, etkili ve daha uygun yöntemlerle yapılabilmesine rağmen, özelleştirilmiş bir şekilde verilen problemi çözmeye karşı kişiyi eğilimi anlamına gelir. Bu davranışı, bir kuralı aşırı genelleme yapacak ve bu kuralı uygun olmayan şekilde kullanacak çocuklarda (ve bazı yetişkinlerde) görürüz. Örneğin;

A 17 birim, B 8 birim, C 5 birim su olan üç sürahin ve bir haznen var. 14 birimlik suyu haznenin içine, ölçerek nasıl koyarsın?

Burada çözüm  $(A+C-B)$ 'dir. Çözümün ardından çocuklara, içinde her zaman çözümü iki sürahinin kapasitesini toplayıp ve diğerini çıkarmak olan bu tür bir dizi problem verilir. Ve en sonunda şu örnek verilir:

A 32 birim, B 20 birim ve C 8 birim su olan üç sürahi ve bir haznen var. 20 birimlik suyu haznenin içine nasıl ölçerek koyarsın?

İstenen 20 birimi ölçebilmek için B sürahisini kullanabilmelerine rağmen çocukların ve yetişkinlerin çoğu probleme  $(A+C-B)$  çözümünü verirler. Bu durum Einstellung etkisi olarak tanımlanır (Luchins, 1942). Bu yaratıcı düşünmenin düşmanı olan, düşünmede esnek olmamaya doğru bir eğilimi gösterir. Bu tür esnek olamam eğilimi gösteren çocuklar kuraları uygularlar ama her zaman daha iyi, daha şık, enteresan, daha etkili bir çözüm yolu olabilme ihtimaline karşı didaktiktirler basmakalıp cevaplara ve sıradan işlere daha az güvenirlere, matematikte mantıklı riskler almaya daha isteklidirler (Haylock ve Cockburn, 2014). Problem genişletme, bilinen matematiksel problemlerden farklı olduğu için bu şekildeki bir aşırı genelleme sorununa yol açmayacağı düşünülebilir, çünkü genişletilmiş problem her ne kadar ana problemin bir parçası olsa da kullanılan veriler ve yöntem açısından farklılık gösterir.

Problem genişletmenin doğasında var olan, çözülen problemdeki deneyimin yeni probleme aktarılması Ausubel'in (1968) anlamlı öğrenme kuramıyla da ilişkili olduğu düşünülebilir. Bu kuramda; bilinenenden bilinmeyene, basitten karmaşığa şeklinde bir hiyerarşi mevcuttur. Ausubel'e göre

öğrencinin önceki öğrenme yaşantılarında elde ettiği bilgi ve deneyimler, öğretim sürecinin planlanması ve uygulanması sırasında dikkate alınmalı, yeni bilgi ve deneyimler daha öncekilerin üzerine inşa edilerek öğretim gerçekleştirilmelidir. Öğrencinin önceden bildikleri, öğrenmeyi etkileyen en önemli faktördür. Öğrencinin var olan bu bilgileri ortaya çıkarılıp, onlara uygun şekilde öğretim planlanmalıdır. Bilişsel yapıda var olan bilgilerle, yeni öğrenilecek kavram ve bilgiler arasında bir ilişki varsa öğrenme anlamlıdır denilebilir. Anlamli öğrenme; kavramlar, olaylar ve nesnelere arasındaki ilişkinin bir sonucudur. Öğrenci aradaki bu ilişkinin farkında değilse, öğrendiklerini zihnindeki eski bilgileriyle bağ kuramıyorsa ve bütünleştiremiyorsa anlamlı öğrenme gerçekleşemez. Öğrenci tarafından daha önceden öğrenilenlerin doğru ve tam olarak öğrenilmiş olması, anlamlı öğrenmenin bir diğer gereğidir. Bu nedenle eksik ve yanlış bilgiler üzerine anlamlı, yeni bilgiler kurulamaz. Öğrencinin daha önceden öğrendiği bilgiler yanlış ise bu bilgiler yeni bilgilerle bütünleşemeyecektir. Dolayısıyla Öğrencinin zihninde anlamayı sağlayacak kaynaştırma, bağlantı kurma etkinlikleri yapılamayacak ve sonuç olarak yeni bilgiler öğrenilemeyecektir (Çakıcı, Alver ve Ada, 2006).

Problem genişletme uygulamasında, verilen bir problem Polya'nın problem çözme basamaklarına (anlama, planlama, uygulama, değerlendirme) uygun olarak çözülür. Bu basamaklarda problem genişletme açısından en kritik olan basamak kavrama basamağıdır. Ana problemi kavrayamayan bir öğrencinin diğer basamaklarda başarılı olması düşünülemez. Bunun yanında planlama aşaması da önemlidir. Çünkü bu basamakta oluşacak çözüm stratejisi genişletmede de kullanılabilir. Aşağıdaki örnekte bu durum açıkça görülebilir.

Problem 18) Okula bağışlanan 240 kitabın  $\frac{6}{8}$ 'sı 4-D sınıfına dağıtıldı, 34 tanesi de kütüphaneye verildiğine göre, geriye kaç kitap kalmıştır?

Yukarıdaki problem genişletme uygulama örneğindeki ana problemde, öğrenci problemi okuyup kavradıktan sonra çözüm için stratejiler geliştirecektir. Burada çözüm yollarından biri, kitap sayısının  $\frac{6}{8}$ 'sı bulduktan sonra bunlara kütüphaneye verilen 34 kitap daha eklenip, tüm kitap sayısından çıkarma olabilir. Genişletme soruları:

1) Okula 320 kitap bağışlansaydı, geriye kaç kitap kalırdı?

Genişletmeye geçildiğinde ana problemle genişletme arasında sadece baştaki kitap sayısının değiştiği görülmektedir. Öğrenci burada yeni veriyle ana problemdeki çözüm stratejisini kullanarak çözebilecektir.

2) Kitapların,  $\frac{3}{8}$  'ü 4-D sınıfına dağıtılsa, 86'sı da kütüphaneye verilseydi geriye kaç kitap kalırdı?

Genişletmenin bu bölümünde kesir kısmı ve eksilen kısımlar değiştirilmiştir. Değişen kısımlar incelendiğinde problem de ana problemdeki stratejinin aynı şekilde burada da kullanılacağı görülmektedir. Burada da strateji transferi söz konusudur. Transfer, bilgi ve becerilerde olduğu gibi stratejilerde de kullanılabilir (Phye, 2001). Problem çözmenin bu aşamasında bazı öğrenciler 1. problem genişletme etkinliğinin üzerine devam etmek gibi bir hata yaptıkları gözlemlenmiştir. Devam eden süreçle beraber her genişletmenin birbirinden bağımsız çözüleceği kavranmıştır.

3) 4-D sınıfına kitaplar dağıtıldıktan sonra, 96 kitap kütüphaneye verebilir miyiz? Neden?

Problem genişletmenin son sorusunda ise öğrenciye genişletilmiş bir problemle beraber üstbilişsel bir soru "neden?" yöneltilmektedir. Öğrenciden burada, ana problem çözümünün ilk basamağını hatırlaması ve ardından ikinci kısımdaki yeni değer için uygun olup olmadığını düşünerek fark etmesi beklenmektedir. Bu kısma üstbilişteki "neyi nasıl yaptığının farkında olmak" olarak bakılabilir (Özsoy ve Ataman, 2009).

## Üstbiliş

Üstbiliş, insanların kendi düşünme süreçleriyle ilgili bilgileridir (Bruning vd., 2014). Özsoy ve Ataman'a (2009) göre, kişinin kendi zihinsel faaliyetlerini gözleyebilmesi, izleyebilmesi ve kendi öğrenmesini denetlemesi gibi yetenekler, üstbiliş becerilerini oluşturmaktadır. Üstbiliş kavramı ilk defa Flavell tarafından 1970'li yıllarda kullanılmıştır (Flavell, 1979). Üstbiliş, kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu düşünme süreçlerini kontrol edebilmesi anlamına gelir (Akın, Abacı ve Çetin, 2007; Desoete ve Özsoy, 2009). Üstbiliş; planlama ve stratejiler seçme, öğrenme sürecinin farkında olunması ve bu süreci izlemesi, kişinin kendi hatalarını düzeltebilmesi ve kullandığı stratejilerin işe yarayıp yaramadığını kontrol edebilmesidir (Hacker ve Dunlosky, 2003). Ayrıca gerektiğinde öğrenme yöntemini ve stratejilerini değiştirebilme gibi yeteneklere sahip olmayı da beraberinde getirir (Larkin, 2010). Öğrenmenin etkili olması için kişinin bunu bilinçli olarak yapması gereklidir (Morin, 2003). Nitekim eğitim alanında yapılan araştırmalar da bu düşünceyi desteklemektedir (Erdoğan ve Şengül, 2017). Yapılan çalışmalar doğrultusunda, öğrencilere üstbiliş stratejilerini kazandırmaya dönük bir öğretim yapılmasının, matematik öğretiminde genel anlamda öğrencilerin başarısının artacağına, matematiğe karşı olumlu tutum geliştireceğine ve bilgilerin kalıcılığına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Matematik öğretiminin etkili biçimde yapılmasında, öğrencilere matematiksel beceriler kazandırılmasında, öğretimin kalıcı, eğlenceli ve faydalı olmasında üstbiliş stratejilerinin büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Problem genişletme de bilişsel kuramın 'analiz' basamağını oluşturduğundan, üstbilişsel bir beceridir denilebilir (Özsoy ve Ataman, 2009). Ayrıca, üstbilişsel yeteneğin öğrencilerin problem çözme konusundaki başarıları ve yeterlilikleri üzerinde doğrudan etkisi vardır (Bingölbali, Özmantar ve Alacaci, 2009).

Öğrencilerin çözdükleri bir problemle ilgili yeni bağlantılar oluşturmaları, probleme farklı veriler eklemeleri gibi genişletmeler öğrencilerin düşünme becerileri ve üretkenliklerini etkileyeceği düşünülmektedir. Bir problemi çözen öğrenciye, 'Problemde .... olsa ne olurdu?' gibi varsayımlı sorularla problemi genişleterek, var olan bilgi ve strateji birikimini genişletilmiş probleme aktararak, öğrenciyi farklı düşünme yollarına yönlendirmenin faydalı olacağı önerilmektedir (Van de Walle vd., 2010).

Bu araştırmada, problem genişletme etkinliklerinin problem çözme becerilerini ve diğer yandan kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması anlamına gelen üstbilişsel yeteneklerini geliştirebileceği öngörülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin düşünme ve yeni yollar keşfetme becerilerinin de artacağı öngörülmektedir. Öte yandan, ilgili literatür taramasında, Türkçe ve yabancı kaynaklarda, problem genişletme (problem extending) başlığı altında, daha önce yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat bazı araştırmalarda 'problemi değiştirme' ve 'problemi genişletme' şeklinde, problem çözme ve kurma konuları içinde, değişik biçimlerde yer aldığı görülmektedir. Araştırmanın problem çözmeye farklı bir boyut kazandıracağı, katkı sağlayacağı ve özellikle Polya'nın (1981) problem çözme sürecinin son aşaması olarak tanımlanan kontrol basamağına yeni bir bakış açısı kazandırabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın problemi: "Problem Genişletme Etkinliklerinin Problem çözme ve Üstbiliş Etkisi var mıdır?" olarak düzenlenmiştir. Yapılan araştırmanın problemine cevap bulabilmek için aşağıdaki alt problemler sınıanmıştır.

Alt Problemler:

- Problem Genişletme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Problem Çözme Başarı Testinden aldıkları puanlar açısından aralarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Problem genişletme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Üstbilişsel Bilgi ve Beceri Testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı: Problem genişletme etkinliklerinin problem çözme ve üstbiliş becerilerine etkisini incelemektir. Problem genişletme çalışmalarıyla gerçekleştirilecek matematik öğretiminin, öğrencilerin problem çözme başarılarına ve üstbiliş becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü çözülen bir problem, farklı sorularla genişletildiğinde, öğrencilerin var olan bilgi ve strateji birikimini yeni duruma daha kolay aktaracağı görülecektir. Bununla birlikte, öğrencinin genişletilmiş problemde, probleme birçok değişik açıdan bakarak ne yaptığını ve nasıl yaptığını daha iyi kavrayacağı düşünülmektedir. Üstbiliş öğrencinin ne bildiğinin ve ne yaptığının farkında olması olarak açıklanmaktadır. Bundan dolayı problem genişletme uygulamalarındaki oluşması beklenen stratejik tecrübe birikimin ve zihinsel farkındalığın, öğrencilerin üstbiliş becerileri üzerinde olumlu etkiler göstereceği varsayılmaktadır.

Araştırmaya konu olan problemin önemi; MEB (2015) matematik programında “Problem genişletme etkinlikleri, problem çözme başarısında en önemli faktörlerden birisi olan tecrübe gelişimine, strateji birikimine ve bu birikimin sonraki durumlara transfer edilmesini sağlamaya önemli katkılar getirecektir.” şeklinde problem genişletmeden bahsedilmektedir. Programda bu şekilde değinilmesine rağmen literatürde problem genişletmenin ne olduğuna yönelik bir tanım ya da problem genişletmeye yönelik örnekler detaylı biçimde bulunmamaktadır. Literatürde bulunan bu boşluğu doldurmaya yardımcı olmak, bu konuda araştırma yapacaklara ve problem genişletme etkinliği düzenleyecekler için örnek olmak bu araştırmanın önemini olarak görülebilir. Bununla birlikte, öğrencilerin problemi anlama, problemde istenenleri belirleme ve çözme sırasında genellikle zorlandıkları görülmektedir. Bu çalışmada, öğretim ilkelerindeki ‘basitten karmaşığa’ ve ‘bilinenden bilinmeyene’ ilkesinden hareketle, öğrencilerin çözdüğü bir problem üzerinde değişiklikler yapıp, problem genişletilerek öğrencilerin problem çözme etkinliklerinde daha başarılı olacakları varsayılmaktadır (Demirel, 2010). Mevcut problem çözme süreçlerinde, problem çözüldükten sonra yeni bir probleme geçilir. Bu durumda oluşan bilgi ve strateji birikimi unutulmaktadır. Problem genişletme yönteminde, çözülen problemdeki bilgi ve strateji birikimi yeni biçimlerde kullanılacağından, bu sayede zayıf durumdaki öğrencilerinde strateji gelişimi sağlanacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte ‘Problem Genişletme’ başlığı altında daha önce bir araştırma olmadığından bundan sonraki araştırmalar içinde örnek teşkil edeceği umulmaktadır.

Problem genişletmede, çözülen bir problem farklı sorularla genişletilerek, öğrencilerin var olan bilgi ve strateji birikimini yeni duruma daha kolay aktarması sağlanır. Bu yöntemde problem çözme sürecinde öğrencinin ne yaptığının daha çok farkında olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı problem genişletme yapısı itibarıyla üst düzey zihinsel davranışlar gerektiren bir beceridir. Araştırmanın deney grubunda yürütülen dokuz haftalık uygulama süreci, Problem genişletme becerilerinin tam olarak gelişmesi için yeterli olmayabilir. Ancak araştırma süreci planlanırken, problem çözme üzerine daha önce yapılan çalışmalardaki uygulama zamanları da incelenmiştir. Bunun sonucunda uygulama için ayrılan sürenin sonunda öğrencilerin üstbilişsel bilgi ve beceriler bakımından ölçülebilecek düzeyde değişim gösterebilecekleri düşünülmüş ve böyle bir değişim için uygulanan öğretim etkinliklerinin ve dokuz haftalık öğretim süresinin yeterli olduğu varsayılmıştır. Ayrıca Problem Çözme Başarı Testindeki çoktan seçmeli soruların problem çözme başarısını ölçebileceği varsayılmaktadır. Diğer yandan bu araştırma;

- 31 deney ve 30 kontrol olmak üzere 2 grupta,
- 2015-2016 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında müfredattaki 4. Sınıf 4 işlem problemleri ve genişletmeleriyle,
- 15 soruluk, çoktan seçmeli, problem çözme başarı testleriyle,
- Üstbilişsel bilgi ve beceri ölçeğinin oluşturulmasında esas alınan üstbiliş becerileri; tahmin, planlama, izleme ve kontrol ile sınırlıdır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, yarı deneysel bir araştırmadır. Bu doğrultuda araştırma, ön test-son test kontrol gruplu, yarı deneysel desen üzerine modellenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1

#### Araştırma Modeli

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney Grubu	Problem Çözme Başarı Testi (Ön test)	Uygulama (Problem Genişletme etkinlikleri yoluyla problem çözümü uygulaması)	Problem Çözme Başarı Testi (Son test)
	Üstbilişsel Bilgi ve Beceri Ölçeği (Ön test)		Üstbilişsel Bilgi ve Beceri Ölçeği (Son test)
Kontrol Grubu	Problem Çözme Başarı Testi (Ön test)	Var olan normal süreç.	Problem Çözme Başarı Testi (Son test)
	Üstbilişsel Bilgi ve Beceri Ölçeği (Ön test)		Üstbilişsel Bilgi ve Beceri Ölçeği (Son test)

### Evren ve Örneklem

Araştırma, 2015-2016 öğretim yılının ikinci yarısında Rize ili Merkez ilçesindeki bir ilkokulda, deney grubunda 31 kontrol grubunda 30 öğrenci olmak üzere 61 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma için ilgili makamlardan gerekli izinler resmi yazışma yoluyla alınmıştır. Grupların birbirlerine denkliklerine, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Problem Çözme Başarı Testi ile bakılıp, buna göre 1 deney, 1 kontrol grubu oluşturulmuştur. Seçilen deney grubunda problem genişletme çalışmalarlarıyla, problem çözme etkinlikleri yapılmıştır. Deney grubu %48'i kız, %52'si ise erkek olmak üzere toplam 31 öğrenciden oluşmuştur. Kontrol grubunda ise %57'si kız, %43'ü erkek olmak üzere toplam 30 öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol grupları belirlenirken öğrencilerin içinde buldukları sınıfların grup olarak alınmasının sebebi, bu sınıfların Millî Eğitim Bakanlığı sistemi içinde önceden oluşturulmuş ve yapılandırılmış olmasıdır. Mevcut sınıf düzenleri bozulmadan, sistem içindeki imkânlar dâhilinde grupların denkliğini araştırmak amacıyla gruplar bazı nitelikleri bakımından karşılaştırılmıştır. Bu amaçla önce okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş ve bu yetkililer tarafından, genel başarıları bakımından iki sınıf arasında bir fark olmadığı sözlü olarak belirtilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilere, Problem Çözme Başarı Testi ile Üstbiliş Bilgi ve Becerileri Ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçek ve testler öğrencilere araştırmadan önce ön-test, araştırmadan sonra da son-test olarak uygulanmıştır.

#### Problem Çözme Başarı Testi

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan problem çözme başarısını ölçmek amacıyla hazırlanan Problem Çözme Başarı Testi araştırmacı tarafından 2015-2016 yılında MEB'in 4. Sınıf matematik ders kitabı baz alınarak geliştirilmiştir. Testi cevaplayan öğrenciler arasındaki matematiksel bilgi farklılıklarının etkisini en aza indirebilmek için bu testte sadece dört işlem (toplama, çıkarma, çarpma, bölme) yardımıyla çözülebilecek sorulara yer verilmiştir. Problem Çözme Başarı Testi hazırlama aşamasında, araştırmacı tarafından örnek 20 soru hazırlanmıştır. Daha sonra bu sorular 25 öğrenci üzerinde uygulanmış ve soruların madde güçlük ve ayırıcılık indeksine bakılarak içinden en uygun olan 15 soru seçilerek gruplara uygulanmıştır. Ayrıca 2015-2016 yılında uygulanan ilkokul 4. sınıf matematik programına uygun olmasına dikkat edilmiştir.

Tablo 2  
Problem Çözme Başarı Testi Analiz Sonuçları

N	Soru Sayısı	Testin Ortalama Güçlüğü	Testin Ortalama Ayırcılığı	KR-20
25	20	0.67	0.54	0.87

Tablo 2’de belirtildiği gibi 20 maddeden oluşan Problem Çözme Başarı Testi’nin KR-20 güvenirliği .87; ortalama ayırcılığı .54 ve ortalama güçlüğü .67 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler doğrultusunda testin uygun bir veri toplama aracı olduğuna karar verilmiştir.

### Üstbilişsel Bilgi ve Beceri Ölçeği

Bu araştırmada öğrencilerin üstbiliş düzeylerinin ölçülmesi için, Üstbilişsel Bilgi ve Beceri Ölçeği (Ozsoy ve Ataman, 2009) kullanılmıştır. Üstbilişsel bilgi ve beceri ölçeği temelde, üstbilişsel bilgi (yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve durum bilgisi) ve üstbilişsel kontrol (tahmin, planlama, izleme, değerlendirme) becerilerini ölçmeye dayanmaktadır. Toplam 58 maddeden oluşan ölçekteki maddelerin 30’u üstbilişsel bilgiyi, 28’i de üstbilişsel kontrolü yoklamayı amaçlamaktadır. Bir öğrencinin minimum sıfır, maksimum 122 puan alabildiği bu ölçekte aynı zamanda üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrolün alt bölümlerini oluşturan; tahmin/değerlendirme, planlama, izleme, bildirimsel bilgi, durum bilgisi ve yordam bilgisi puanları da elde edilebilmektedir. Ölçeğin güvenirlik değerleri; bildirimsel bilgi için  $\alpha=.71$ ; yordam bilgisi için  $\alpha=.70$ ; durum bilgisi için  $\alpha=.79$ ; tahmin için  $\alpha=.73$ ; planlama için  $\alpha=.78$ ; izleme için  $\alpha=.80$  ve değerlendirme için  $\alpha=.76$  olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliği ise  $r=.85$  ( $p<.05$ ) olarak elde edilmiştir (Ozsoy ve Ataman, 2009).

### Araştırma Sürecinde Yapılan Uygulamalar

#### Deney Grubundan Yürütülen Çalışmalar

Uygulama sürecinde deney grubundaki öğrencilere problem genişletmenin öğrenciler tarafından kavranması için 40 dakikalık hazırlık dersi yapılmıştır. Hazırlık dersinde öğrencilere örnek üzerinde sürecin nasıl uygulanacağı, problem çözme basamakları anlatılmıştır. Deney grubunda yürütülen tüm çalışmalar, hazırlanan sorular, uzmanların, uygulayıcının görüşleri ve öğrencilerden gelen dönütlere göre araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Problem genişletme etkinlikleri, benzer bir örneği olmadığından tamamı araştırmacı tarafından uzman görüşlerine başvurularak hazırlanmıştır. Uygulama bilgilendirme ve tanıtımla birlikte, 9 hafta (19 ders saati) sürmüştür. Uygulamanın yapıldığı 18 ders saati boyunca 26 adet problem genişletme etkinliği uygulanmıştır. Haftada 2 ders olarak uygulanan problem genişletme çalışmaları, bazen hafta da 2 çalışma bazen de haftada 3 çalışma olarak uygulanmıştır. Etkinlikler genellikle 1 ana problem ve hemen ardından 3 problem genişletme şeklinde düzenlenmiştir. Bazı etkinliklerde genişletme sayısı 2 olarak düzenlenmiştir. Ana problemin çözümü Polya’nın problem çözme başmaklarına göre (kavrama, plan yapma, uygulama-çözüm, değerlendirme) olarak düzenlenmiştir. Problem genişletme kısmında ise bu adımlara ayrıca yer verilmemiş, genişletme ana problemin bir parçası olduğundan gerek duyulmamıştır.

Deney grubundaki uygulamalar araştırmacı dışında bir sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüş ve dersler araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Uygulamalarda ana problemin öğrenciler tarafından çözülmesi istenmiş, ardından problem genişletmeye geçilmiştir. Sınıf seviyesinin üzerinde olan öğrencilere ana problemin çözümünün ve kontrolünün ardından problem genişletmelerini de yapmalarına izin verilmiştir. Diğer öğrenciler için de çözüm için yeterli süre verildikten sonra ana problem tahtada çözülmüş ardından problem genişletme kısmına geçmeleri sağlanmıştır. Uygulamanın ilk haftalarında, problem genişletme sorularının 2. ya da 3. sorularında bazı öğrencilerin her genişletme sorusunda ana problemde hareket edeceğini unutarak, genişletmeyi 1. problem genişletme sorusu üzerine devam ettirdikleri görülmüştür. Bu sorun 2. ve 3. haftadan sonra, her problemle genişletmenin birbirinden bağımsız çözülmesi gerektiğinin anlatılması ve uygulamanın kavranmasıyla hemen hemen ortadan kalkmıştır.



## Kontrol Grubunda Yürütülen Çalışmalar

Kontrol grubunda, kontrol grubu öğretmenine problem genişletme hakkında herhangi bir bilgi verilmemiş, gruba Problem Çözme Başarı Öntesti ve Üstbilişsel Bilgi ve Beceri Testi uygulanmıştır. Kontrol grubunda mevcut matematik programına göre derslere devam edilmiştir. Deney grubuna uygulanan 9 haftalık uygulamadan sonra kontrol grubuna da Problem Çözme Başarı Testi ile Üstbilişsel Bilgi ve Beceri Testi son test olarak aynı hafta uygulanmıştır. Ardından elde edilen sonuçlar istatistik tablolarına dönüştürülerek analiz edilmiştir.

## Verilerin Analizi

Verilerin normal dağılım kontrolü Kolmogorov-Smirnov testi ile yapılmıştır. Grup varyanslarının homojenlik kontrolü Levene testi ile yapılmıştır. Varsayımları yerine getiren değişkenlerin karşılaştırılmasında üç faktörlü faktörlerden birinin seviyeleri tekrarlanan ölçümlü varyans analizi kullanılmıştır. Tekrarlanan ölçümler zaman faktörünün seviyelerinde dikkate alınmıştır (ön-test, son-test). Farklı ortalamalar Tukey çoklu karşılaştırma testi ile belirlenmiş sonuçları harfli gösterim şeklinde ifade edilmiştir. Varsayımları yerine getirmeyen değişkenlerin karşılaştırılmasında bağımsız iki grup için Mann-Whitney U-testi, bağımlı iki grup için Wilcoxon Sıralı İşaret testi kullanılmıştır. Değişkenlerin ortalama±standart hata, standart sapma, medyan ve en düşük-en yüksek değer gibi tanıtıcı istatistik değerleri hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve Spearman korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Verilerin analizinde ve sonuçların yorumlanmasında %5 önem düzeyi dikkate alınmıştır.

Ayrıca araştırmanın analizlerinden hareketle sonuçların etki büyüklüğü hesaplanmıştır. İki grubun ortalamaları arasındaki farkın hesaplandığı istatistiksel yöntemlerde (tek grup t-test, ilişkili örneklem için t-testi, ilişkisiz örneklem için t-test, vb.) için gerekli olan etki büyüklüğü hesaplanmasında Cohen's *d* formülü (Cohen, 1988) yaygın şekilde tercih edilmektedir. Hesaplamalar sonucunda elde edilen *d* değeri şu şekilde yorumlanır:  $d \leq 0.20$  küçük etki büyüklüğü;  $0.20 < d < 0.80$  orta;  $d \geq 0.80$  ise büyük etki büyüklüğü (Cohen, 1988). Ayrıca Cohen's *d* değeri aynı zamanda çalışılan örneklem büyüklüğünün kestirilmesi için de kullanılmaktadır. Cohen's *d* formülü ile elde edilen hesaplamalardaki küçük etki büyüklükleri, daha büyük örneklem kullanmanın gerekliliğini gösterir (Özsoy ve Özsoy, 2013).

## Bulgular

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen veriler istatistiksel tekniklerle analiz edilmiş, elde edilen bulgular alt problemler dikkate alınarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Problem Çözme Başarı Testi puanları bakımından ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı, t-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

*Problem Çözme Başarı Testi sonuçlarına ait tanıtıcı istatistik değerleri ve karşılaştırma sonuçları*

Grup	Test	N	$\bar{x}$	S	$\bar{x}_{son} - \bar{x}_{ön}$	sd	t	p	Cohen's d
Deney	Ön Test	31	10.839	3.769	1.419	30	-3.54	.001*	.284
	Son Test	31	12.258	3.821					
Kontrol	Ön Test	30	11.300	3.109	-0.100	29	0.24	0.811	
	Son Test	30	11.200	3.624					

\*  $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde Problem Çözme Başarı Testi ön-test ortalamaları, deney grubunda  $\bar{X}=10.84$  ( $S=3.77$ ) iken, kontrol grubunda  $\bar{X}=11.30$  ( $S=3.11$ ) olarak gerçekleşmiştir. Bu durum problem çözme ön-test puanlarında kontrol grubunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte son-test ortalamalarına bakıldığında deney grubu  $\bar{X}=12.26$  ( $S=3.82$ ) kontrol grubu ise  $\bar{X}=11.20$  ( $S=3.62$ ) olarak gerçekleşmiştir. Ortalamalar incelendiğinde deneysel uygulama sonrasında ortalama puanların deney grubu lehine artış gösterdiği görülmektedir. Burada dikkat çekici bir nokta ise kontrol grubu puanlarındaki düşüştür. Problem Çözme Başarı Testi bakımından yapılan eş-yapma t-testi sonucunda deney grubunda ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<.01$ ). Deney grubunda son test ortalaması ön-testten yüksektir. Kontrol grubunda ise Problem Çözme Başarı Testinin ön-test ve son-test ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>.01$ ). Bu problemin bulgularında Cohen's  $d$  değeri 0.284 olarak bulunmuştur. Bu durum etki büyüklüğü açısından orta derecede olarak görülmektedir. Etki büyüklüğü değerinin küçük etki büyüklüğü değerine yakın olması, araştırmannın örnekleminin sınır seviyede olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Problem genişletme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Üstbilişsel Bilgi ve Beceri Testinden aldıkları ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırmalı analizi Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

*Üstbiliş Bilgi ve Beceri Ölçeği sonuçlarına ait tanıtıcı istatistik değerleri ve karşılaştırma sonuçları*

Grup	Test	N	$\bar{X}$	$S_x$	$\bar{X}_{\text{ön}} - \bar{X}_{\text{son}}$	sd	t	p	Cohen's d
Deney	Ön Test	31	65.42	13.50	12.65	30	7.87	0.000*	-0.09
	Son Test	31	78.06	15.54					
Kontrol	Ön Test	30	72.67	10.80	6.63	29	3.74	0.001*	
	Son Test	30	79.30	8.36					

\*  $p<.01$

Tablo 4 incelendiğinde, Üstbilişsel Bilgi ve Beceri Ölçeği ön-test ortalamaları, deney grubunda  $\bar{X}=65.42$  ( $S=13.50$ ) iken, kontrol grubunda  $\bar{X}=72.67$  ( $S=10.80$ ) olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuçlarda ön-test puanlarında kontrol grubunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanında son-test ortalamalarına bakıldığında deney grubu,  $\bar{X}=78.06$  ( $S=15.54$ ) kontrol grubu ise ortalama  $\bar{X}=79.30$  ( $S=8.36$ ) olarak gerçekleşmiştir. Ortalamalar incelendiğinde her iki grupta da ön-test ile son-test puanlarında artış olduğu görülmektedir. Deney grubundaki artış ( $\bar{X}_{\text{son}} - \bar{X}_{\text{ön}}$ ) 12.65 puan iken kontrol grubunda ise ( $\bar{X}_{\text{son}} - \bar{X}_{\text{ön}}$ ) 6.63 olarak gerçekleşmiştir. Ortalamalar arasındaki farkların anlamlılığını incelemek için yapılan t-testi sonucunda deney ( $t= 7.87$ ,  $p<.01$ ) ve kontrol ( $t=3.74$ ,  $p<.01$ ) gruplarında ön-test son-test ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bulgulara göre, etki büyüklüğü olan Cohen's  $d$  değeri -0.09 olarak görülmektedir. Bu durum etki büyüklüğü açısından hem küçük hem de kontrol grubu lehine görülmektedir. Bu durumun etki büyüklüğü değerinin Cohen's  $d$ 'nin 0.20'den küçük olması ve aynı zamanda bu değer negatif çıkması, problem genişletmenin üstbiliş üzerinde düşük etki büyüklüğüne sahiptir denilebilir. Bu durum, örneklemin oldukça küçük olmasından kaynaklanabilir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine problem genişletme etkinliklerinin, problem çözme ve üstbiliş becerilerine etkisinin ölçülmesi amaçlanan bir öğretim süreci uygulanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi; “Problem Genişletme Etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Problem Çözme Başarı Testinden aldıkları puanlar açısından aralarında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde problem genişletme etkinliklerinin problem çözme başarısı bakımından deney grubu lehine anlamlı bir artışa neden olduğu söylenebilir. Ancak bu artışın düşük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Daha geniş bir çalışma grubu ile çalışılması durumunda etki durumu daha sağlıklı biçimde gözlenebilir.

Polya (1988) problem çözme adımlarının yanında çözüme ulaşıp değerlendirme yapıldıktan sonra mevcut problemle ilgili ek çalışmalar yapılabileceğinden bahsetmiştir. Van de Walle ve arkadaşları (2010) da benzer bir yaklaşımı önermekte; problemin çözümünün ardından temel probleme, farklı sorular eklenmesini tavsiye etmekte ve genişletme yaklaşımından bahsetmektedir. Literatür incelendiğinde bu önerilerin tavsiye olarak kaldığı, bu konu üzerinde detaylı çalışma yapılmadığı görülmektedir. Diğer yandan Van de Walle ve arkadaşları genişletmenin özellikle sınıf seviyesinin üstünde olan ve problemini diğer öğrencilerden daha önce çözen öğrenciler için daha yararlı olacağını belirtmektedir. Bu araştırmanın uygulama safhasında da sınıf seviyesinin üstündeki öğrenciler üzerinde problem genişletmenin daha etkili olduğu gözlemlenmiştir. Buna karşın uygulama sırasında, ana problemi çözmekte zorlanan veya çözemeyen zayıf öğrencilere, ana problemin çözümü, çözüm stratejisi kavratıldıktan sonra genişletilmiş probleme mevcut stratejiyi aktarabildikleri gözlemlenmiştir. Deney grubunda ön-test ve son-test arasındaki farkın bu sebepten kaynaklandığı düşünülebilir. Bu çalışmada bir alt problem olarak ele alınmamış olmasına rağmen araştırmanın uygulama safhasında problem genişletme etkinliklerinin öğrenciler üzerinde problem çözmeye karşı olumlu tutum geliştirdiği gözlenmiştir. Problem genişletmenin, öğrencilerin problem çözmeye karşı tutumu ve zayıf öğrenciler üzerindeki etkisini incelemek gelecek araştırmaların konusu olabilir.

Problem çözme, birçok kurum ve araştırmacı tarafından (MEB, 2015; NCTM, 2000; Polya, 1981; Van de Walle vd., 2010) matematik öğretiminin en önemli amacı ya da amaçları arasında gösterilmektedir. Problem çözme üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada ise matematik öğretimin en önemli amacı olan problem çözme becerisini geliştirmek için “problem genişletme” yaklaşımı denenmiştir. Bu yaklaşımda ana problemi anlamadan, çözüm stratejisi belirlenmeden ve tam olarak çözülmeyen problem genişletmeye geçilemez. Problem genişletme çalışmalarında, problemde verilenlere yönelik olarak “... olsa ne olurdu?” sorusuyla, çoğunlukla aynı strateji farklı verilerle yeni durumlara uygulanır. Bu durum, uygulanan stratejinin pekiştirilmesi olarak da görülebilir.

Bir diğer açıdan bazı çalışmalarda (Akay, 2006; Mamona-Downs, 1993; Turhan, 2011) Polya'nın problem çözme basamaklarının beşincisi olarak “problem kurma” gösterilmektedir. Problem genişletme, problem çözme içinde, ana problemin bir parçası/devamı olduğundan, Polya'nın problem çözme basamaklarında yer alması önerilebilir. Problem çözümünde değerlendirme basamağından sonra ya da bu basamak içinde problem genişletme çalışmalarına yer verilmesinin problem çözme becerisinin gelişiminde fayda sağladığı görülmektedir. Problem kurma her ne kadar problem çözme içinde görülse de yapı olarak problem çözmeden farklı olarak düşünülebilir. Problem genişletme, temel problemin çözümünün ve değerlendirme basamağının da uygulanmasının ardından ana problemle işimizin daha bitmediğini bize gösterir. Öte yandan tartışılması gereken hususlardan birisi de problem genişletme yaklaşımının Polya'nın problem çözme basamaklarından en çok hangisi üzerinde etkili olacağı sorusudur.

Bir diğer açıdan, problem genişletmede öğrencinin belli bir bilgi birikimi ve strateji bilgisine sahip olması gerekmektedir. King (1991) tarafından problem çözme üzerine yapılan çalışmada görüldüğü üzere, strateji bilmenin problem çözme becerisine olumlu katkısı olduğu görülmüştür. Bu çalışmayı destekler şekilde problem genişletmenin bir bakımdan problem çözme stratejilerini daha kalıcı hale getirdiği düşünülebilir. Strateji eğitiminin problem çözme başarısına etkisi, Yazgan ve Bintaş'ın (2005) araştırmasında da görülmektedir. Problem genişletmede tecrübe gelişimi, strateji birikimi ve kullanılan problem çözme yöntem bilgisi sonraki problem durumlarına transfer edilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi; “problem genişletme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Üstbilişsel Bilgi ve Beceri Testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre, problem genişletme etkinlikleri sonunda üstbiliş puanları bakımından deney grubu lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Ancak farkın etki büyüklüğü oldukça düşük seviyededir. Problem genişletme, problem çözme içinde ele alındığında, bu araştırmayı destekler şekilde, üstbiliş ile problem çözme başarısı arasındaki olumlu ilişki birçok araştırmada (Chan ve Mansoor, 2007; Cornoldi, 1997; Erdoğan, 2013; Karakelle, 2012; Özsoy ve Ataman, 2009; Pehlivan, 2012) ortaya çıkmıştır. Gerek günlük yaşam becerileri gerekse de akademik başarı bakımından, öğrencilere üstbilişsel bilgi ve becerilerin kazandırılması önemlidir (Yabaş ve Altun, 2009). TIMSS ve PISA gibi uluslararası sınavlarda Türk öğrencilerin matematikte gerçekleştirdikleri akıl yürütmelerini ifade edebilenlerin oranı %1’dir. Bu sonuç, öğrencilerin ne öğrendiği kadar, neden ve niçin öğrendiklerini kavramaları; bilinçli bir şekilde öğrenmelerinin, dolayısıyla üstbiliş becerilerinin kavratılmasının önemini vurgulamaktadır.

Tüm bu sonuçlar birlikte yorumlandığında, problem genişletme etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme başarısı ve üstbilişsel bilgi ve becerileri üzerinde artış sağladığı görülmüştür. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, kontrol grubu üzerinde aynı etkiden söz edilememektedir. Matematikte yeni bir kavram olarak ele alınabilecek olan problem genişletmenin, araştırmanın problemine cevap olarak, problem çözme ve üstbiliş üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bu sonuçlara dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Problem genişletme etkinliklerinin, problem çözme başarısı ve üstbiliş üzerinde olumlu etkisi olmaktadır. Matematiksel problem çözme çalışmalarında bu yaklaşımın benimsenmesi, problem çözme becerilerinde ve üstbilişsel becerilerin gelişiminde önemli katkı sağlayabilir.
- İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nda (2015) problem genişletmeden bahsedilmiş ancak literatürde bu konuda detaylı çalışmalara rastlanmamıştır. Bu konuda ayrıntılı akademik çalışmalara ve bu doğrultuda öğretim etkinliklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır.
- Bu araştırmanın etki büyüklükleri düşük seviyede gözlemlendiğinden daha büyük çalışma gruplarında da araştırmanın yinelenmesi önerilebilir.
- Problem genişletme etkinliklerinin nasıl düzenleneceği tartışılmalı, sistematığı oluşturulmalıdır.

Ayrıca bu araştırma sonuçlarının, bir dizi araştırmaya daha yol açabileceği söylenebilir. Bunlar;

- Problem genişletme etkinlikleri hangi sınıf düzeyindeki öğrenciler açısından daha etkilidir?
- Problem genişletme etkinlikleri düzenlenirken, uygulanan yöntem daha farklı ve faydalı hale getirilebilir mi?
- Problem genişletme etkinliklerinin öğrencilerin problem kurma becerileri üzerinde bir etkisi var mıdır?
- Üstbilişsel bilgi ve beceri öğretiminin problem genişletme soruları çözümü üzerinde bir etkisi var mıdır?
- Problem genişletmenin, eleştirel düşünme ve akıl yürütme üzerinde etkisi var mıdır?

**Açıklamalar:** Bu çalışma, Seyfi ALAN’ın, Gökhan ÖZSOY’un danışmanlığında, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde tamamladığı “*Problem Genişletme Etkinliklerinin Problem Çözme ve Üstbiliş Etkisi*” başlıklı tezinden üretilmiştir.

Bu araştırma, Ordu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. Proje No: TP-1601

## Kaynaklar

- Akay, H. (2006). *Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akın, A., Abacı, R., ve Çetin, B. (2007). Bilişötesi farkındalık envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 655-680.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart ve Winston.
- Baki, A. ve Bell, A. (1997). *Ortaöğretim matematik öğretimi*. Ankara: YÖK Dünya Bankası.
- Baykul, Y. (2000). *İlköğretimde matematik öğretimi: 1-5. Sınıflar için*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Bingölbali, E., Özmantar, M. ve Alacaci, C. (2009). *İlköğretimde karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bruning, R., Schraw, G. ve Norby, M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. (Çev. ZN Ersözlü ve R. Ülker). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Canbulat, T. (2016). Beyin uyumlu öğrenme yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin yönetici işlevlerine etkisi. *International Journal of Active Learning*, 1(1), 29-48.
- Chan, C. M. E. and Mansoor, N. (2007). Metacognitive behaviours of primary 6 students in mathematical problem solving in a problem-based learning setting. *Paper Presented at the Redesigning Pedagogy, Culture, Knowledge and Understanding: Centre for Pedagogy and Practice Conference*. National Institute of Education, Singapore.
- Chudler E. H., Kuwana E. Y., Murray M. A. and Bleeker L. J. (2000). Neuroscience for kids: On-line and off-line activities for K-12 students and teachers. *Soc. Neurosci. Abstr*, 26, 41-56.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Contreras, J. (2007). Unraveling the mystery of the origin of mathematical problems: using a problem-posing framework with prospective mathematics teachers. *Mathematics Educator*, 17(2), 15-23.
- Cornoldi, D. L. C. (1997). Mathematics and metacognition: What is the nature of the relationship? *Mathematical Cognition*, 3(2), 121-139.
- Çakıcı, D., Alver, B., ve Ada, Ş. (2006). Anlamlı öğrenmenin öğretimde uygulanması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 71-80.
- Demirel, Ö. (2010). *Öğretme sanatı öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Desoete A. ve Özsoy, G. (2009). Metacognition, more than the lognes monster?. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 1-6.
- Diamond, M. C. (1988). *Enriching heredity*. New York: The Free Press.
- Duman, B. (2007). *Neden beyin temelli öğrenme*. Ankara: Pegem Yayınevi.

- Erdoğan, F. (2013). *Matematik öğretiminde üstbilişsel stratejilerle desteklenen işbirlikli öğrenme yönteminin, 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, üstbilişsel becerilerine ve matematik tutumuna etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Erdoğan, F. ve Şengül, S. (2017). Matematik dersinde üstbilişsel stratejilerle desteklenen işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin üstbilişsel becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 263-301.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-917.
- Hacker, D. J. ve Dunlosky, J. (2003). Not all metacognition is created equal. *New Directions for Teaching and Learning*, 95, 73–79.
- Haylock, D.Ö ve Cockburn, A. (2014). *Küçük çocuklar için matematiği anlama*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karabey, B. (2017). TEOG'da matematikten tam puan alırsak matematik yapmış olur muyuz? *Popular Science Türkiye Dergisi*, 57.
- Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250.
- Karataş, İ. (2008). *Problem çözmeye dayalı öğrenme ortamının bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisi*. Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- King, A. (1991). Effects of training in strategic questioning on children's problem-solving performance. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 307-320.
- Larkin, S. (2010). *Metacognition in young children*. New York, NY: Routledge.
- Lester, F. K. (1983). Trends and issues in mathematical problem-solving research. In R. Lesh and M. Landau (Eds.), *Acquisition of mathematics concepts and processes* (pp. 229-261). Orlando, FL: Academic Press.
- Luchins, A. S. (1942). Mechanization in problem solving: The effect of Einstellung. *Psychological Monographs*, 54(6), i-95.
- Mamona-Downs, J. (1993). On analyzing problem posing. *Paper presented at the Proceedings of the 17th International Conference for the Psychology of Mathematics Education*.
- MEB. (2015). *İlkokul Matematik Dersi (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Morin, E. (2003). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi*. Çeviren: H. Dilli. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics* (Vol. 1). National Council of Teachers of Mathematics.
- NMAP, N. M. A. P. (2008). *Foundations for success: The final report of the National Mathematics Advisory Panel*. US Department of Education.
- Özsoy, G. ve Ataman, A. (2009). The effect of metacognitive strategy training on problem solving achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(2), 67–82.

- Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 179-190.
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Pehlivan, F. (2012). *İlköğretim beşinci sınıf matematik dersinde üstbiliş stratejileri kullanımının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Phye, G. D. (2001). Problem-solving instruction and problem-solving transfer: The correspondence issue. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 571-590.
- Piaget, J. (1976). *Piaget's theory Piaget and his school* (pp. 11-23): Springer.
- Polat, M., Gönen, E., Parlak, B., Yıldırım, A. ve Özgürlük B. (2016). *TIMSS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Bilimleri Ön Raporu 4. ve 8. Sınıflar*. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Polya, G. (1988). *How to solve it*. New Jersey, NJ: Princeton University Pres.
- Polya, G. (1981). *Mathematical discovery: On understanding, learning, and teaching problem solving*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. (pp. 334-370).
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. San Diego, CA: Academic Press.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Smith, E. E. ve Kosslyn, S. M. (2014). *Bilişsel psikoloji zihin ve beyin* (Vol. 10). (Çev. Muzafer Sahin). Ankara: Nobel Yayınları.
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B. ve Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 Ulusal Ön Raporu*. Retrieved from: [http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015\\_Ulusal\\_Rapor.pdf](http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf)
- Temur, Ö. D. ve Kılınc, S. (2016). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi ve öğrenimi hakkındaki inanışları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 2557-2570.
- Tertemiz, N. ve Çakmak, M. (2003). *Problem çözme*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Turhan, B. (2011). *Problem kurma yaklaşımı ile gerçekleştirilen matematik öğretiminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme başarıları, problem kurma becerileri ve matematiğe yönelik görüşlerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Van de Walle, J., Karp, K. S., Lovin, L. A. H. and Bay-Williams, J. M. (2010). *Teaching student-centered mathematics: developmentally appropriate instruction for grades 3-5* (2nd ed.) Boston, MA: Pearson.

Yabaş, D. ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 201-214.

Yazgan, Y. ve Bintaş, J. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözüme stratejilerini kullanabilme düzeyleri: Bir öğretim deneyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 210-218.



## Extended Abstract

### Problem Statement

The main objective of this research is to try to develop approaches to problem solving and higher thinking skills. After a problem has been solved and checked, it is thought that it would be much more useful to expand the currently solved problem rather than a new problem. These activities aiming at extending the problem will enable the transfer of experience, which is one of the most important factors in the problem-solving, to the strategy accumulation and the transfer of this accumulation to the following situations. It can be predicted that this method will contribute significantly to problem solving and high-level cognitive skills. Although problem extending is not considered as a separate concept with this title in the literature and it is not defined in detail; in problem extending activities, different questions can be added to the problem and problem solving by adding different questions to the problem which is solved systematically and without any change to a new problem after the problem is solved.

In this study, it is envisaged that problem extending activities can improve students' metacognitive skills, which means that they are aware of their own cognitive processes. However, it is anticipated that the students will have the ability to think and discover new ways. However, in some researches, it is observed that there are different forms of problem solving and setting up, such as changing the problem and extending the problem. It is thought that the research will bring a different dimension to problem solving, contribute to it and especially give a new perspective to the control stage defined as the last stage of the problem-solving process of Polya.

### Method

The research was carried out on 61 students in a primary school in the central district of Rize province in the second half of the 2015-2016 school year and in the experimental group 30 students in 31 control groups. The equivalence of the groups to each other was examined with the Problem-Solving Achievement Test (KR-20=.87) developed by the researchers and an experimental and a control group were formed accordingly. In the selected experimental group, problem solving activities have been made with problem extending studies. The experimental group consisted of 31 students, 48% female and 52% male. In the control group, there are 30 students, 57% female and 43% male.

Metacognitive Knowledge and Skills Inventory was used to measure the metacognition level of the students. During the application process, a 40-minute preparation lesson were conducted for the students in the experimental group to comprehend the problem extending. The application lasted 9 weeks (19 lessons) with information and introduction.

### Findings and Discussions

When the post-test averages were examined, the experimental group was  $M=12.26$  ( $sd=3.82$ ) and the control group was  $M=11.20$  ( $sd=3.62$ ). It was observed that the average scores increased after the experiment in favour of the experimental group. Cohen's  $d$  value was found to be 0.284 in this problem. This situation is seen as moderate in terms of effect size. The effect size value is close to the small effect size value and it can be thought that the sample of the study is at the limit level.

Metacognitive Knowledge and Skills Inventory pre-test means were  $M=65.42$  ( $sd=13.50$ ) in the experimental group and  $M=72.67$  ( $sd=10.80$ ) in the control group. In these results, it was observed that the control group had higher mean scores in the pre-test scores. In the end-test mean, the experimental group was  $M=78.06$  ( $sd=15.54$ ) and the control group was  $M=79.30$  ( $sd= 8.36$ ). When the mean scores were examined, it was seen that the pre-test and post-test scores increased in both groups. The increase in the experimental group was 12.65 points and 6.63 in the control group. In order to examine the significance of the differences between the means, the difference between the pre-test post-test averages was found statistically significant in the experimental ( $t=7.87$ ,  $p<.01$ ) and

control ( $t=3.74$ ,  $p<.01$ ) groups. According to the results, the effect size Cohen's  $d$  value is seen as  $-0.09$ . This situation is seen in favour of both small and control groups in terms of effect size. The effect size value of this case is less than  $0.20$  and the negative value of this value is also negative effect of the problem expansion on metacognition. This may be because the sample is quite small.

### **Conclusions and Recommendations**

As a result, it can be said that problem extending activities cause a significant increase in favour of the experimental group in terms of problem-solving achievement. However, this increase has a low effect size. In the case of working with a wider working group, the situation can be observed in a healthier manner.

After the problem is solved, many researchers have suggested working on the problem with different questions. However, when the literature is examined, it is observed that there are no comprehensive studies on the effect of studies to extend the problem. In the implementation phase of this study, it was observed that the problem extension was more effective on the students above the grade level. On the other hand, during the applications, it was observed that the weak students who had difficulty in solving or not solving the main problem were able to transfer the existing strategy to the extended problem after the solution of the main problem and the solution strategy. It can be thought that the difference between pre-test and post-test in the experimental group is due to this reason.

On the other hand, at the end of the research, it was observed that the problem expansion activities applied had an effect on the development of metacognitive knowledge and skills. The problem expansion activities aim to enable the students to look at the problem from different angles, to question the problem fiction and to think about the different possibilities. The questions posed to the students during these activities are the triggers of high-level thinking skills. In this regard, it is expected that the activities implemented will improve the metacognitive skills.

## Öğretmenlerin Tasarım Odaklı Düşünmeye İlişkin Bilişsel Yapıları ve Kavramsal Değişimleri

Derya GİRGIN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Çanakkale  
deryagirgin@comu.edu.tr,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6114-7925>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.578729

Geliş Tarihi: 17.06.2019

Revize Tarihi: 17.10.2019

Kabul Tarihi: 31.10.2019

### Atıf Bilgisi

Girgin, D. (2019). Öğretmenlerin tasarım odaklı düşünmeye ilişkin bilişsel yapıları ve kavramsal değişimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 459-482.

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin tasarım odaklı düşünme eğitimine ilişkin bilişsel yapılarını ve kavramsal değişimlerini ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Rize il merkezinde ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan farklı branşlardaki 32 (16 erkek, 16 kadın) öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlere, 3 gün boyunca (günde 4 saat) olmak üzere toplam 12 saat tasarım odaklı düşünme eğitimi verilmiş, bu eğitimin öncesinde ve sonrasında kelime ilişkilendirme testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin bilişsel yapıları belirlenmiş, kavram yanlışları ortaya konmuş ve kavramsal değişim süreçleri irdelenmiştir. Öğretmenlerin kelime ilişkilendirme testine ilişkin ön test ve son test verileri karşılaştırılmıştır. Son test verilerinde anahtar kavrama yönelik üretilen kelime sayısı artış göstermiştir. Araştırmada öğretmenlerin anahtar kavram ile ilgili kurdukları cümleler incelendiğinde kavramsal değişim noktasında olumlu anlamda değişim gösterdiği, son testte anahtar kavramla ilgili bilimsel bilgi içeren cümlelerin sayısında artış olduğu, bilimsel olmayan ve yüzeysel bilgi içeren cümlelerin sayısında da azalma olduğu görülmüştür. Kavram yanlışlarının sayısı da ön testten son testte doğru azalmaktadır. Araştırma sonucunda kavramsal yapıyı ortaya koymada ve kavramsal değişimi belirlemede uygulanabilecek önemli bir yaklaşım olarak kelime ilişkilendirme testlerinin kullanılabilirliğine ilişkin önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Bilişsel yapı, kavramsal değişim, kelime ilişkilendirme testi, tasarım odaklı düşünme.

## The Cognitive Structure of Teachers Concerning Design-Based Thinking and Their Conceptual Change

### ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the cognitive structures and conceptual changes of teachers regarding design-based thinking education. For this purpose, the research was carried out in the screening model. The research is conducted in the 2018-2019 autumn term, in the centre of Rize province with the participants of 32 teachers (16 male, 16 female) who was working in different fields of study at the primary, middle, and high schools in the region. Word association test (WAT) is used for the data collection. In the study, 12 hours of design-based thinking training was given to the teachers for 3 days (4 hours per day) and word association test was applied before and after this training. Cognitive structures of teachers were determined, misconceptions were revealed and conceptual change processes were examined. Pre-test and post-test data of the teachers' word association test were compared. The number of words produced for the key concept in the last test data increased. In the study when teachers' sentences concerning the key concept were studied, there was a positive transformation in relation to conceptual change and the number of sentences with the scientific content concerning the key concept increased in the post-test, while non-scientific sentences with superficial information decreased. The number of misconceptions also decreased from pre-test to post-test. The study results include suggestions in applying the word association test as an important approach for revealing the cognitive structure and determining conceptual change.

**Keywords:** Cognitive structure, conceptual change, word association test, design-based thinking.

### Giriş

Tasarım odaklı düşünme, öğrencilerin yaratıcı güvenini geliştirmeye odaklanan bir öğrenme yaklaşımıdır. Empati geliştirme, eyleme yönelik önyargıları teşvik etme, düşünmeyi yönlendirme, meta bilişsel farkındalık geliştirme, aktif olma, problem çözme ve kişinin hayal gücünü kullanma gibi birçok unsuru içinde barındırır. Tasarım odaklı düşünme yoluyla öğretmenlerin pedagojik repertuarının genişletilmesi böylelikle üretim faaliyetlerinin artırılması söz konusudur. Tasarım odaklı

düşünme süreci bir problemin tanımlanması ile başlar, araştırmayı ve sıklıkla birbiriyle rekabet halinde görünen önceliklerin sıralanmasını içerir, çoklu çözümlerin uygulanabilirliğini prototiplerle test eder ve nesnelerin sosyal açıdan değerlendirilmesiyle son bulur (Davis, 1998).

Bireylerin yaşamlarındaki en önemli unsurun yaratıcı problem çözme olduğunu göz önüne aldığımızda tasarım odaklı düşünme karmaşık sorunlara yaratıcı çözüm bulma konusunda oldukça işlevsel bir yaklaşımdır (Carroll, Goldman, Britos, Koh, Royalty ve Hornstein, 2010; Vande Zande, Warnock, Nikoomanesh ve Van Dexter, 2014). Tasarım düşüncesi bireylerin eleştirel düşüncelerini, sosyal gelişimlerini, takım çalışma becerilerini destekleyerek öğrencilerin akademik anlamda da performansını destekler. Öğrencilerin anlama, tanımlama ve analiz sürecine katkıda bulunarak, onların akademik performansını artırır (Carroll vd., 2010; Vande Zande vd., 2014; Watson, 2015).

Tasarım odaklı düşünme işbirliğine dayalı, problem çözme yöntemlerini kullanan insan merkezli bir yaklaşımdır. Tasarım düşüncesinde sorgulama-keşif yaklaşımıyla bireylerin problem çözme veya yaratıcı yetenekleri, performansları artırılabilir (Treffinger, 1980). Tasarım düşüncesi bireye belirli beceriler ve bilgiler kazandırması için fırsat yaratmaktadır (Bootcamp Bootleg D.School, 2011). Bir tasarım düşünürü olmak; karmaşık problemleri çözmek bilinçli kararlar almaktır (Löwgren ve Stolterman, 2004). Eğitim bağlamında, pedagojik yaklaşımlarla tasarım düşünme becerileri öğrenilebilir. Sınıfta probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme ve sorgulamaya dayalı öğrenme içeren aktiviteler yapılabilir. Tasarım odaklı düşünme temelinde oluşturulan öğretim programlarında öğrencilerin işbirliği, problem çözme ve empati dahil belli beceriler kazanması beklenir (Carroll vd., 2010; Dukes ve Koch, 2012; Lee ve Bichard, 2008).

Brown (2008), tasarım odaklı düşünmede çizim düşüncesini vurgular. Bu süreçte empati, bütünleştirici düşünme, işbirliği ile ürün geliştirme stratejini merkeze alır. Tasarım düşüncesini kullanarak tasarımcının duyarlılık ve eşleştirme yöntemleri ile insanların ihtiyaçları nedir, teknolojik olarak ne uygulanabilir, nasıl uygulanabilir sorularına yanıt arar. Martin (2009) ise tasarım düşüncesinde yaratıcı düşünmeye odaklanır. Vaka çalışmaları üzerinden süreç odaklı olarak var olan zorluklar, kabul edilen açıklamalar, üretilen fikirler ve olası yeni çözümleri merkeze alır. Bu bağlamda Apple, IBM gibi şirketlerin tasarım düşüncesi ile öncesi ve sonrasında gerçekleştirdiklerini ortaya koyar. Bu şirketler diğerlerine göre daha hızlı büyüme ve başarı grafikleri gösterirler. Çünkü ürün ve hizmet yaratmada kullanıcı odaklı bir yaklaşım benimserler. Meinel ve Leifer (2011) tasarım düşüncesini insanı merkeze alarak iş ve teknolojiyi bütünleştirerek sorunları irdeleme ve çözme olarak ifade eder. Tasarım odaklı düşünmenin insan merkezli bir yaklaşım olduğunu, sosyal bilimler, mühendislik vb. gibi birçok disiplinin, alanın birleştirilerek harmanlanması ile oluştuğunu belirtir. İnsan odaklı olarak çok disiplinli bir yapıda işbirliği içerisinde interaktif iyileştirmeleri gerçekleştirdiğini, sezgisel olarak tasarım düşünme süreci uygulandığını ortaya koyar. Bu çerçevede tasarım odaklı düşünme yapısına ilişkin dört temel kategori alanı karşımıza çıkmaktadır. Tasarım odaklı düşünmeye yönelik dört temel kategori Brown'a (2008) şu şekilde ortaya konmuştur:

- İnsan odaklı tasarımdır.
- Bütünleştirici düşünmeyi sağlar.
- Tasarım yönetimi süreç aşamalarını içerir.
- Öğretim sürecinde bir strateji olarak kullanılır.

Tasarım odaklı düşünmenin en tanınmış ve öne çıkan kategori alanı insan merkezli tasarım ögesidir. İnsan odaklı tasarım, insanlara veya müşterilere ve onların ihtiyaçlarına odaklanmak olarak tanımlanır. Nussbaum (2009) bu süreçleri şöyle özetlemektedir: Gözlem, beyin fırtınası, hızlı prototipleme, test etme ve uygulama. Bunlarda kullanılan tasarım düşüncesinin temel ilkeleri bireyler hakkında derinlemesine bir anlayış geliştirmektir. Bu anlayış süreci saha araştırması empatik düşünme ile başlar; işbirliği içinde ortak çalışmalarla gerçek dünyada gözlemsel uygulamalarla devam eder. Tasarım düşüncesi multidisipliner ekipler oluşturarak radikal değerlendirmeye imkân sağlar. Uygulamalı deneyler sayesinde görselleştirme yoluyla öğrenmeyi hızlandırarak, oluşturulan prototiplerin denemesini sağlar. Tasarım düşüncesinin vurguladığı en önemli nokta uygulamalı denemeler ile bireylerin hızlı düşünüp, hızlı karar vererek, başarısızlığa uğradıklarında tekrar deneme

yapmaları ile öğrenmenin gerçekleşebileceğini vurgulamasıdır. Bu yüzden temel ilkesi hızlı düşün, hızlı yanıl, düzelt şeklindedir.

Tasarım odaklı düşünme yaklaşımı insan merkezli bir tasarım olmanın yanı sıra doğrusal olmayan yinelemeli işlemlerde içerir. Sorunun tanımlanması, ardından kullanıcının ve tasarım alanının keşfedilmesi, ortaya çıkarılması, beyin fırtınası, daha sonra test edilen prototipler oluşturma gibi bir dizi süreci içerir. Lockwood (2009) tasarım düşüncesinin, problemlerin çözülmesinde bir yaklaşım olarak değil de bir yöntem olarak görülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Liedtka'ya (2011) göre tasarım düşüncesi sürekli olarak yeniden tasarlanması gereken bir süreçtir. Simon (1996) tasarım düşüncesini, mevcut koşulların tercih edilenlere dönüştürülmesi olarak tanımlamıştır. Pink'e (2005) göre, tasarım düşüncesi, problem çözme için gerekli olan zihin çerçevesidir. Martin (2012) tasarım düşüncesini hem analitik hem de sezgisel düşünmeyi içeren yapı olarak tanımlar.

### **Okullarda Tasarım Düşüncesi**

Okullar sürekli öğrenci öğrenmesini ve donanımını geliştirmenin yeni yollarını aramaktadır. Öğrencilerin 21. yüzyılın ortaya koyduğu taleplerle başa çıkılmaları sağlayacak becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda tasarım odaklı düşünme öğrenciler arasında yaratıcılığı artıracığından ve onların inovasyon sürecini anlamalarına yardımcı olacağından umut verici bir yaklaşım olarak alan yazında vurgulanmaktadır (Brown, 2008; Martin, 2009). Tasarım düşüncesi öğrenme için yeni bir iç görü oluşturur (Pendleton- Jullian ve Brown, 2008) Öğretim sürecinde öğretmenler birincil tasarımcılardır çünkü sınıfta öğrencilerinin öğrenim deneyimlerini tasarlarlar (Kirschner, 2015). Öğretmenler öğrencileri için uygun araçları seçmeli ve oluşturmalarıdır. Öğretmenler amaca hizmet edecek hedefleri belirlemeli ve öğrencilerin yaratıcı şekilde sorunları yeniden çerçevlendirmelerine, çözmelerine yardımcı olmalıdır. Öğretmenler için tasarım odaklı düşünme, güçlü öğrenme için deneyim yaratmak demektir (Kali, McKenney ve Sagy, 2015). Bunlara ek olarak tasarım odaklı düşünme, sınıf içerisinde beklenmeyen ihtiyaçlara cevap verme fırsatları da sunar (Svihla, Reeve, Sagy ve Kali, 2015; Vaughn ve Parsons, 2013).

Tasarım düşüncesi, soyut bir problem için somut önerilere imkân yaratan insan merkezli süreçtir (Scheer, Noweski ve Meinel, 2012). Sosyal öğrenmeyi teşvik eder. İnsanların ihtiyaçlarını karşılamak için problem çözmeyi kullanır. Odak noktası insanlar ve onların var olan soyut problemlerden ziyade çözüm gerektiren açık problemleridir. Anderson'a (2012) göre tasarım düşünme becerileri gelecek için oldukça önemlidir. Okullar kendi öğretim programlarını tasarlama, farklı deneyimleri anlama için bu yaklaşıma yönelmektedir (Barseghian, 2010). Tasarım düşüncesi ile gerçekleştirilen derslerin genel öğrenci açısından önemli gelişmeler sağladığı yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Philloton ve Miller, 2011). Başka bir örnekte Krieger (2010), Hindistan ve Meksika'daki okullarda tasarım düşüncesini başarıyla uygulamaya koymuştur. Bu okullar, tasarım düşüncesini farklı bilim alanlarında belirli konularda kullanmışlardır (Kolodner, Camp, Crismond, Fasse, Gray, Holbrook ve Ryan, 2003). Matematik alanında (Goldman, Knudsen ve Latvala, 1998), teknoloji alanında (Kafai ve Resnick, 1996) ve dini çalışmalarda (Tan ve Wong, 2012) tasarım odaklı düşünme yaklaşımını öğretim sürecinde kullanmıştır. Bu çalışmalarda tasarım odaklı düşünme, öğrencilerin yaratıcılık ve problem çözme gibi becerilerini geliştirme potansiyeline imkân sağlamıştır. Ayrıca öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olmuştur (Todd, 1999).

### **Tasarım Odaklı Düşünme Sürecinin Aşamaları**

Bir çözüm geliştirmeden önce tüm paydaşlara ilişkin beyin fırtınası yapılırken yaratıcılığa vurgu yapılır. Tasarım düşünme süreci üç soru ile başlar (Brown, 2009; Rodgers ve Winton, 2010):

- Arzu edilebilirlik: İnsanlara ne mantıklı geliyor, insanlar ne arıyor, insanlar için ne gerekli? Soruları sorulur. Bu çerçevede bir çözüm veya bir dizi çözüm ortaya konur.
- Fizibilite: İşlevsel olarak mümkün olan nedir? Karmaşık soruna ilişkin çözüm ortaya konabilir. Ama önemli olan çözümün işlevsel olarak hayata geçirilebilmesidir.

•Canlılık: Çözümün sürdürülebilir olma olasılığı nedir? Sorusuna yanıt aranır. Buradaki anlam soruna ilişkin çözümün süreklilik arz etmesidir.

Bu üç soruyu göz önünde bulundurduktan sonra, tasarım düşüncesi çok aşamalı bir yaklaşım kullanır. Bunlar; beyin fırtınası, prototip geliştirme, test, revizyon ve tekrar testtir (Plattner, 2010).Tasarım odaklı düşünme süreci aşamalarını, Brown (2008) ise şu şekilde belirtmiştir:

1.Empati kurmak: Farklı bakış açısı kazanmayı sağlar.

2.Tanımlamak: Farklı bakış açıları ile durumu anladıktan sonra, net bir açıklama taslağı oluşturulmasını sağlar. Sorun hakkında tüm paydaşlarla görüşme yapıp, sorunun tanımlanması gerçekleştirilir.

3.Fikir üretmek: Tanımlanan soruna ilişkin geniş potansiyel çözümlerin oluşturulmasıdır. Bu aşamada, değerlendirme yapılmaksızın tüm olası fikirler önerilebilir.

4.Prototip geliştirmek: Soruna ilişkin oluşturulan daha büyük fikir havuzu ile fikrin hayat bulması aşamasıdır. Geliştirilen prototip sorun alanına bağlı olarak bir skeç, sunum olabileceği gibi bir diyagramda olabilir.

5.Test etmek: Yazılı veya tasarlanmış çözümlerin paydaşlarla paylaşılması aşamasıdır. Yapıcı geribildirim aldıktan sonra neyin iyi olduğu, neyin olmadığı ve neyin geliştirilebilir olduğu bu kısımda ortaya konur. Bu aşamada tanımlama aşamasına, fikir üretme ya da prototip geliştirme aşamalarına da geri dönülebilir.

Bilişsel yapının ölçülmesinde ve kavramlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde, kelime ilişkilendirme testi sıklıkla kullanılan bir tekniktir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2010). Kelime ilişkilendirme testleri alan yazında pek çok çalışmada kavram yanılgılarını tespit etme, verilen konuya yönelik bilişsel yapıları ortaya koyma, bireylerin kavramsal değişimlerini gözleme, belli bir konu ile ilgili algıyı belirlemek amacıyla kullanılmıştır (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999; Bahar ve Tongaç, 2009; Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010; Kaya ve Akış, 2015; Nakiboğlu, 2008; Özseveç ve Türkmen, 2014; Taşdere, Özata-Yücel ve Özkan, 2015; Yiğit ve Atabek-Yiğit, 2016). Bu araştırmalar incelendiğinde, genellikle öğrencilerin fen bilimleri ya da sosyal bilimler alanındaki kavramlara ilişkin bilişsel yapılarını belirlemek amacıyla kelime ilişkilendirme testlerinin kullanıldığı görülmektedir. Çok azda olsa farklı branşlarda özellikle fen bilimleri dışında sosyal bilimlerde kelime ilişkilendirme testinin kullanıldığı çalışmalar mevcuttur (Bahar ve Kılıç, 2001; Çiftçi, 2009; Deveci, Köse Çengelci ve Bayır Gürdoğan, 2014; Kaldırım, 2005; Tuncel ve Ayva, 2010). Aynı zamanda az sayıda da olsada öğretmen adaylarının bilişsel yapılarını ve kavramsal değişimlerini belirlemeye yönelik kelime ilişkilendirme çalışmaları son zamanlarda karşımıza çıkmaktadır (Atabek-Yiğit ve Balkan-Kıyıcı, 2019; Çetin ve Ünsal, 2019; Gürkan, 2019; Karip, 2019; Kaya ve Bozyiğit, 2018).

Öğretmenlerin bilişsel yapılarını ortaya koymaya yönelik ya da kavramsal değişimlerinin gözlenmesine ilişkin alan yazında kelime ilişkilendirme testi ile ilgili araştırmaların sayısı sınırlıdır. Bu araştırmanın amacı, alternatif bir ölçme ve değerlendirme tekniği olan Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) aracılığı ile farklı branşlardaki öğretmenlerin tasarım odaklı düşünmeye yönelik bilişsel yapılarını ve kavramsal değişimlerini ortaya koymaktır. Kelime ilişkilendirme testleri bilişsel yapıyı ve bu yapıdaki kavramlar arasındaki bağları, kavramlar arası ilişkilerin yeterli olup olmadığını veya anlamlı olup olmadığını ortaya koyan alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden birisidir (Bahar, Alex, Johnstone ve Sutcliffe, 1999). Bu bağlamda, öğretmenlerin eğitimde uygulanan yeni bir yaklaşım olan tasarım odaklı düşünmeye ilişkin bilgi organizasyonlarının belirlenmesinin ve nasıl yapılandırıldığının ortaya konmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kelime ilişkilendirme testleri; bireylerin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arası bağları, uzun dönemli hafızadaki kavramlar ile ilişkilendirmelerinin anlamlı olup olmadığını tespit edilebilmesi amacı ile kullanılan bir tekniktir. Bu teknikte, belli bir süre içerisinde (yaş grubuna göre genellikle 30-60 sn) verilen konu ile ilgili bir anahtar kavramın çağrıştırdığı kelimeleri cevap olarak verilmesi istenir. Bireylerin anahtar kelimelere verdikleri cevapların sayısına ve çeşidine göre onların konuyu tam olarak anlayıp anlamadıkları yorumlanabilir. Böylelikle bireylerin kelime ilişkilendirmesi yaptıkları konudaki kavramlar arasındaki ilişki belirlenebilir. Bir ölçme aracı ya da bir tanımlama aracı

olarak kullanılabilen kelime ilişkilendirme testleri; uygulama başında ön test, sonunda da son test olarak uygulanabilir. Uygulama tamamlandığında her iki testin sonuçları birbiriyle karşılaştırılır. Bu karşılaştırma ile kavram gelişimleri konusunda katılımcıların değişiklikleri izlenir (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2023 Eğitim Vizyon belgesinde tasarım odaklı düşünme yapısının "Tasarım-Beceri Atölyeleri" ismi ile ulusal standartlarının oluşturulup kurulması konusunda hedefi belirtilmektedir (MEB, 2018). Hedeflenen Tasarım-Beceri Atölyeleri ile öğrenilen bilgilerin yaşam becerisine dönüştürülmesi, çocukların yetenekleriyle ilişkilendirilmiş becerileri uygulama düzeyinde kazanabilmeleri sağlanacaktır. Alan yazında 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında tasarım-beceri atölyeleri ile hedeflenen tasarım odaklı düşünme sürecinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma bu bağlamda tasarım odaklı düşünmeye yönelik öğretmenlerin hem bilişsel yapılarının tespit edilmesi ve kavramsal değişimlerinin ortaya konması açısından hem de bunun ortaya konmasında kelime ilişkilendirme testi kullanılması bakımından da alan yazına katkı sağlayacaktır. Bu çerçevede araştırmanın amacı kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğretmenlerin tasarım odaklı düşünmeye yönelik bilişsel yapılarını ve kavramsal değişimlerini ortaya koymaktır.

## Yöntem

Bu araştırma farklı branşlardaki öğretmenlerin tasarım odaklı düşünme eğitimine ilişkin bilişsel yapılarını ve kavramsal değişimlerini ortaya koymayı amaçlayarak tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2014; Karasar, 2012). Bu modelde, araştırmacı herhangi bir şekilde araştırmaya müdahale etmemekte, bireyin ya da nesnelerin ait olduğu koşulları değiştirmemektedir. Tarama modelinde yapılan araştırmada, araştırmacı geniş bilgi içeren veri setine ulaşma imkânına sahiptir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Çalışmada öğretmenlerin tasarım odaklı düşünmenin temel kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarını ve kavramsal değişimlerini belirlemek amacıyla kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Rize ili merkezinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan farklı branşlardaki 32 (16 erkek, 16 kadın) öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmen seçiminde gönüllü, istekli olma, daha önce tasarım odaklı düşünme eğitimi kapsamında eğitim almamış olma, farklı branşlarda ve mesleki deneyimlerde olma gibi özellikler ön planda tutulmuştur. Bu bağlamda eğitime katılan ve uygulamayı gerçekleştiren öğretmenlerin mesleki kıdemi, mesleki deneyimleri ve branşları açısından katılımcılarda çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada gerçekleştirilen görüşmelere katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 1  
*Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri*

Katılımcı	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Branş
Ö <sub>1</sub>	Kadın	11-15 yıl arası	Sınıf öğretmeni
Ö <sub>2</sub>	Erkek	21-25 yıl arası	Türkçe öğretmeni
Ö <sub>3</sub>	Kadın	16-20 yıl arası	Matematik öğretmeni
Ö <sub>4</sub>	Erkek	16-20 yıl arası	Fen Bilimleri öğretmeni
Ö <sub>5</sub>	Erkek	6-10 yıl arası	Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni
Ö <sub>6</sub>	Kadın	11-15 yıl arası	Müzik öğretmeni
Ö <sub>7</sub>	Kadın	6-10 yıl arası	Bilişim Teknolojileri öğretmeni
Ö <sub>8</sub>	Erkek	21-25 yıl arası	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni
Ö <sub>9</sub>	Kadın	16-20 yıl arası	Görsel Sanatlar öğretmeni
Ö <sub>10</sub>	Erkek	21-25 yıl arası	Sınıf öğretmeni

Ö <sub>11</sub>	Erkek	11-15 yıl arası	Beden Eğitimi öğretmeni
Ö <sub>12</sub>	Kadın	21-25 yıl arası	Kimya öğretmeni
Ö <sub>13</sub>	Kadın	11-15 yıl arası	Türkçe öğretmeni
Ö <sub>14</sub>	Erkek	21-25 yıl arası	İngilizce öğretmeni
Ö <sub>15</sub>	Kadın	16-20 yıl arası	Teknoloji Tasarım öğretmeni
Ö <sub>16</sub>	Erkek	16-20 yıl arası	Sosyal Bilgiler öğretmeni
Ö <sub>17</sub>	Erkek	6-10 yıl arası	Bilişim Teknolojileri öğretmeni
Ö <sub>18</sub>	Kadın	11-15 yıl arası	Fen Bilimleri öğretmeni
Ö <sub>19</sub>	Kadın	6-10 yıl arası	İngilizce öğretmeni
Ö <sub>20</sub>	Erkek	21-25 yıl arası	Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni
Ö <sub>21</sub>	Kadın	11-15 yıl arası	Biyoloji öğretmeni
Ö <sub>22</sub>	Erkek	21-25 yıl arası	Matematik öğretmeni
Ö <sub>23</sub>	Kadın	16-20 yıl arası	İngilizce öğretmeni
Ö <sub>24</sub>	Erkek	16-20 yıl arası	Türkçe öğretmeni
Ö <sub>25</sub>	Kadın	6-10 yıl arası	Bilişim Teknolojileri öğretmeni
Ö <sub>26</sub>	Erkek	21-25 yıl arası	Sınıf öğretmeni
Ö <sub>27</sub>	Kadın	11-15 yıl arası	Fen Bilimleri öğretmeni
Ö <sub>28</sub>	Erkek	21-25 yıl arası	Teknoloji Tasarım öğretmeni
Ö <sub>29</sub>	Kadın	16-20 yıl arası	Sınıf öğretmeni
Ö <sub>30</sub>	Erkek	16-20 yıl arası	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni
Ö <sub>31</sub>	Kadın	6-10 yıl arası	Sosyal Bilgiler öğretmeni
Ö <sub>32</sub>	Erkek	21-25 yıl arası	Fen Bilimleri öğretmeni

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunda 15 farklı branştan öğretmen yer almaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında 6'sının 6-10 yıl arası mesleki kıdeme, 7'sinin 11-15 yıl arası mesleki kıdeme, 9'unun 16-20 yıl arası mesleki kıdeme ve 10'unun 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. Kavram; bireylerin zihninde anlaşılan, farklı durumlarda farklı olguların değişebilen özelliklerini temsil eden bilgi yapısıdır (Ülgen, 2004). Kavramlar, yapılan sınıflandırmalar ışığında hem varlıkların ayırt edilmesine katkı sağlar hem de olay, olgu, durum ve sürece ilişkin bağlantı kurulmasına olanak tanır (Senemoğlu, 2005). Bilişsel gelişim kavram öğrenimi temelinde gerçekleşir. Öğretmenlerin kavramsal olarak eğitsel etkinliği oluşturması, öğretim sürecinde etkililiği arttıracaktır. Öğretmenlerin düşünceleri, inançları, yaptıkları öğrenme türlerini şekillendiren önemli birer unsurdur (Fullan ve Hargreaves, 1991; McKenzie ve Turbill, 1999).

Bilişsel yapı algıları, algılar da eylemleri yönlendirir. Bilişsel yapının iki temel ögesi olan bilgi birimleri ve bilgi birimlerinin organizasyonu; öğrenmede, hatırd tutmada, öğrenilen yeni bilgi ile eski bilgiler arası bağlantı kurmada oldukça önemlidir. Bilindiği üzere bilişsel yapılar algıları, algılar da eylemleri dönüştürme özelliğine sahiptir (Gilbert, Boulter ve Rutherford, 1998a; Gilbert, Boulter ve Rutherford 1998b; Özenç-Uçak ve Ölşen- Güzeldere 2006; Shavelson, 1972; Ülgen, 2004). Kelime ilişkilendirme testi ile öğretmenlerin belli bir zaman diliminde bir konuyla ilgili verilen anahtar kavrama ilişkin kelimeler üretmeleri istenir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2014; Bahar ve Özatl, 2003; Hovardas ve Korfiatis, 2006). KİT'te öncelikle konu ile ilgili temel kavramlar başka bir deyişle anahtar kavramlar belirlenir. Belirlenen temel kavramlarla, konu ile ilgili diğer önemli kelimelerin ilişkilendirilmesine bakılır. Temel kavramlarla ilişkilendirilen kelimelerin bilimselliği, çeşidi, sayısı, anahtar kavramlar ilişkili olup olmama durumuna göre, zihinsel yapının güçlü olup olmadığına karar verilir. Zihinsel yapı güçlü ise konu birey tarafından biliniyor demektir (Çetin, 2010). Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan kelime ilişkilendirme testini uygulamak için, öğretmenlere tasarım odaklı düşünme anahtar kavram olarak verilmiştir. Tasarım odaklı düşünme eğitim sürecinin başında ve sonunda ön test ve son test şeklinde bu kavram öğretmenlere verilmiştir. Uygulamada anahtar kavram alt alta bir sayfada yazılarak verilmiştir. Örnek bir sayfa düzeni şu şekildedir:

Tasarım Odaklı Düşünme  
Tasarım Odaklı Düşünme



Tasarım Odaklı Düşünme \_\_\_\_\_  
Tasarım Odaklı Düşünme \_\_\_\_\_  
Tasarım Odaklı Düşünme \_\_\_\_\_  
Tasarım Odaklı Düşünme \_\_\_\_\_  
Tasarım Odaklı Düşünme \_\_\_\_\_  
Tasarım Odaklı Düşünme \_\_\_\_\_  
Tasarım Odaklı Düşünme \_\_\_\_\_  
İlgili Cümle: \_\_\_\_\_

Kelime ilişkilendirme testinin nasıl uygulanacağı konusunda çalışma grubunda yer alan öğretmenlere gerekli bilgilendirme yapılarak anahtar kavrama ilişkin kelime yazmaları için 30 saniye süre tanınmıştır. Alan yazın incelendiğinde KİT için verilen süre hedef kitlenin yaş düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Bazı çalışmalarda anahtar kavrama ilişkin kelime üretirken 30 saniye süre verilirken, bazı çalışmalarda 1 dakika süre verilmektedir (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999; Bahar ve Özatlı, 2003; Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010). KİT’te anahtar kavram alt alta bir sayfada yazılarak uygulanacak gruba verilir. Bunun nedeni; anahtar kavrama karşılık üretilen kelimelerden sonra tekrar anahtar kavrama dönülmesinin sağlanmasıdır. Çünkü eğer bu şekilde yazılmazsa yazılan kelimeler anahtar kavram ile değil, kişinin kendi ürettiği kelimelerle ilgili olacaktır. Bu şekilde yol izlenmesi zincirleme cevap riskini önlemektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2014; Bahar ve Özatlı, 2003; Kostova ve Radoynovska, 2008; Nakiboğlu, 2008). Uygulamada öğretmenlerin anahtar kavram ile ilgili cümle yazılması da istenmiştir. Öğretmenlerin anahtar kavramı bilmediği, kavram yanlışsının olup olmadığını tespit edebilmek için KİT formunun altında kavrama yönelik cümle yazmaları istenmiştir (Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010; Işıklı, Taşdere ve Göz, 2011; Nartgün, 2006). Öğretmenlerin yazacak olduğu cümleler yadıkları kelimelere göre daha karmaşık ve üst düzey yapıda olacağından cümlenin bilimsel nitelikte olup olmaması, kavram yanlışları içerip içermediği gibi durumlar da ortaya konabilmektedir.

### Verilerin Analizi

Süreçte öncelikle öğretmenlere tasarım odaklı düşünme anahtar kavramına ilişkin KİT uygulanmış daha sonra öğretmenlere 3 gün (günde 4 saat) olmak üzere 12 saat tasarım odaklı düşünme eğitimi verilmiştir. Bireyin anlamlı öğrenmesinin en önemli unsuru öğrendiği yeni bilgileri eğitim sonunda ortaya koyabilmesidir. Bu bağlamda tasarım odaklı düşünme eğitimi sonrasında öğretmenlere tekrardan KİT uygulanmıştır. KİT aracılığıyla elde edilen kelimelerin analiz süreci için şu adımlar takip edilmiştir:

- (1) katılımcı kâğıtlarını numaralandırma,
- (2) her kavram için üretilen kelimeleri listeleme,
- (3) kelimeleri alfabetik sıraya koyma,
- (4) kelimelerin frekanslarını tespit etme,
- (5) tüm kavramlar için satırda kelimelerin sütunda kavramların olduğu ortak frekans tablosu oluşturma,
- (6) Bahar, Johnstone ve Sutcliffe (1999) tarafından önerilen kesme aralıklarını ve bu aralıklara dâhil olan kelimeleri tespit etme,
- (7) kavram ağlarını çizme,
- (8) geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapma.

Verilerin analizinde ön test ve son test sonuçlarını değerlendirmek amacıyla tasarım odaklı düşünme anahtar kavramına ilişkin tüm cevaplar incelenmiştir. Anahtar kavram için tekrarlanan kelimeler ve frekans tablosu oluşturulmuştur. Frekans tablosu belirlendikten sonra kesme noktası tekniği ile kesme noktaları belirlenmiştir (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999). Kavram ağları ile kesme noktalarında yer alan ilişkilendirilmiş kelimeler bulgular kısmında verilmiştir. Bu bağlamda, anahtar kelime ile ilgili cümleler sahip oldukları özelliklere göre sınıflandırılmış ve analiz edilmiştir:

1. Bilimsel bilgi içeren cümleler
2. Bilimsel olmayan veya yüzeysel bilgi içeren cümleler

3.Kavram yanılığı içeren cümleler

4.Cevapsız (boş bırakılan)

Nitel araştırmalarda araştırmacının güven duyulabilirliğini; inandırıcılık (credibility), aktarılabilirlik (transferability), güvenilebilirlik (dependability) ve onaylanabilirlik (confirmability) ölçütleri sağlamaktadır. Araştırmanın doğrulanabilirliğinin sağlanabilmesi noktasında elde edilen verilerin sonuçlarının sistematik şekilde ve açık, net, anlaşılır bir dille ifade edilmesine çalışılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmada aktarılabilirlik ölçütünün karşılanması noktasında araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın bulgular bölümünde de ilgili cümleler için doğrudan alıntılara yer verilmiştir ve her alıntı öğretmenlerin kodlarına göre (Ö<sub>1</sub>),...,(Ö<sub>32</sub>) şeklinde temsil edilmiştir Çalışmada her temaya ilişkin kodlama işleminden sonra belirlenen kodlar birbirinden bağımsız iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Araştırmacı ve uzmanlar arasındaki görüş birliği ve ayrılıklarının, araştırmanın güvenilirliği üzerindeki etkisi Miles ve Huberman'ın (2015) formülünden [Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı)x100] yararlanılarak yapılmış ve bu inceleme sonucunda araştırmacı ve iki uzmanın görüşleri arasındaki uzlaşma (güvenirlik) %91 ve %93 olarak bulunmuştur.

### Bulgular

Araştırmada belirlenen anahtar kavrama yönelik ön testte ve son testte üretilen sözcüklere ilişkin frekans tablosu oluşturulmuştur. Anahtar kavrama ilişkin üretilen sözcüklerin sayıları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

*Anahtar Kavram ve Üretilen Kelimelerin Sayısı*

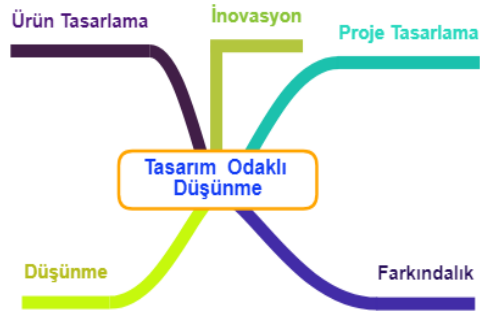
Anahtar kavram	Kelime sayısı		Cümle sayısı	
	Ön test	Son test	Ön test	Son test
Tasarım odaklı düşünme	63	79	37	49

Tablo 2'de görüldüğü gibi tasarım odaklı düşünme eğitimi öncesi uygulanan KİT'de öğretmenler 63 kelime üretirken, eğitim sonrası uygulanan KİT'de 79 kelime üretmiştir. Son testte anahtar kavrama yönelik üretilen kelime sayısı artış göstermiştir. Bu çerçevede anahtar kavram olan tasarım odaklı düşünme konusunda öğretmenlerin bilişsel yapılarının zenginleştiği ifade edilebilir. Anahtar kavram olan tasarım odaklı düşünmeye ilişkin üretilen kelimeler ile ilgili öğretmenlerin ön test sonucunda bilişsel yapılarını gösteren kavram ağları aşağıda verilmiştir.

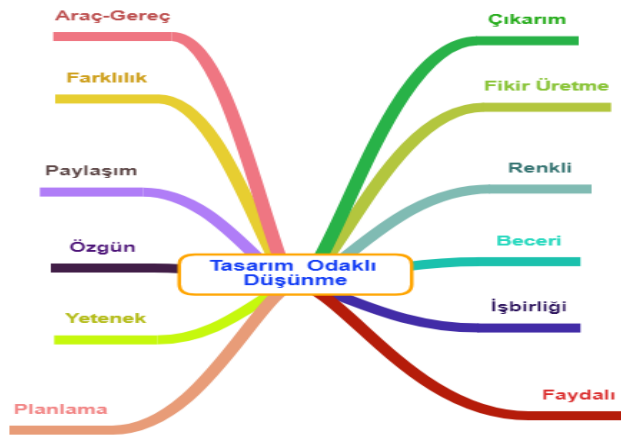
### Öğretmenlerin Ön Test Sonucunda Bilişsel Yapılarını Gösteren Kavram Ağları



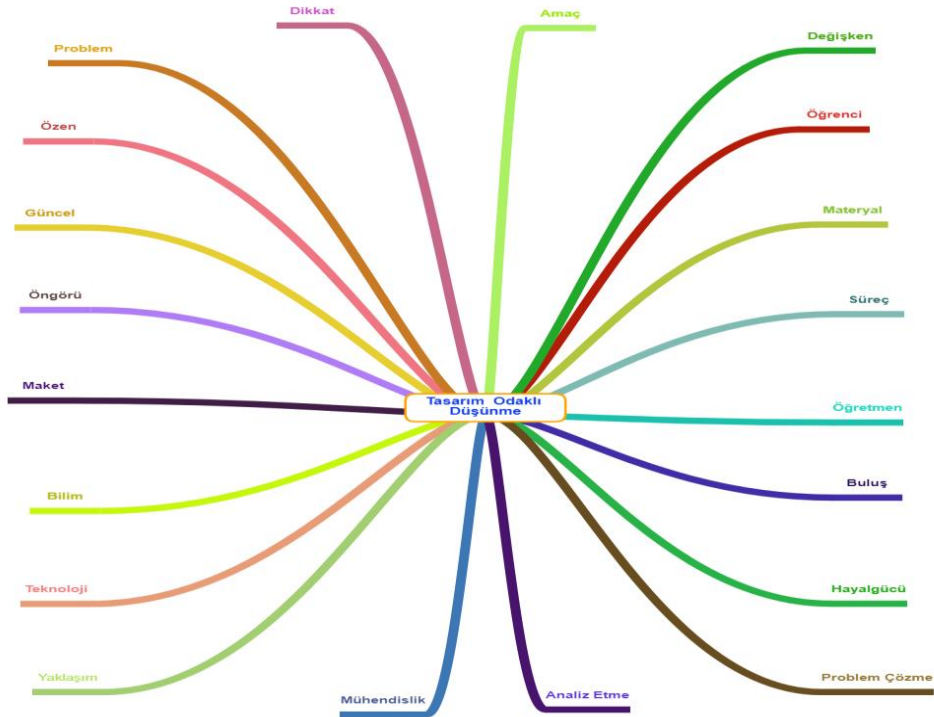
*Kesme noktası 20 ve yukarısı*



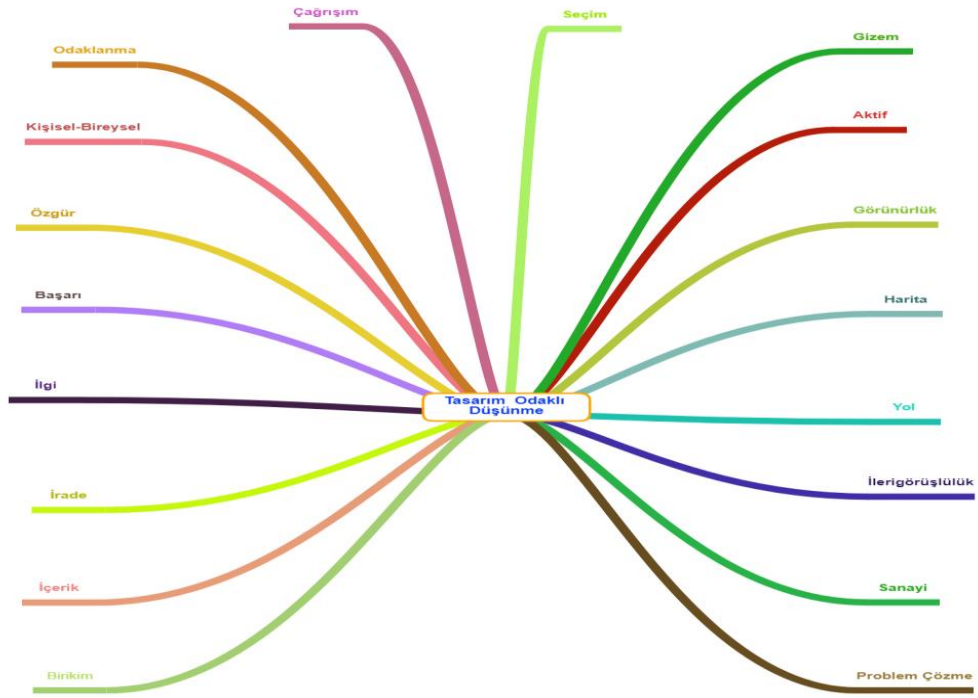
*Kesme noktası 15-19*



*Kesme noktası 10-14*



*Kesme noktası 5-9*



#### *Kesme noktası 1-4*

**Kesme Noktası 20 ve Yukarısı:** Bu kısımda tasarım odaklı düşünme ile yaratıcılık, yenilik, ürün ve tasarım ilişkilendirmeleri ortaya çıkmıştır. Kesme noktası 20 ve yukarısı için daha çok tasarım odaklı düşünme yapısının temel özellikleri ile ilgili kelimeler üretilmiştir.

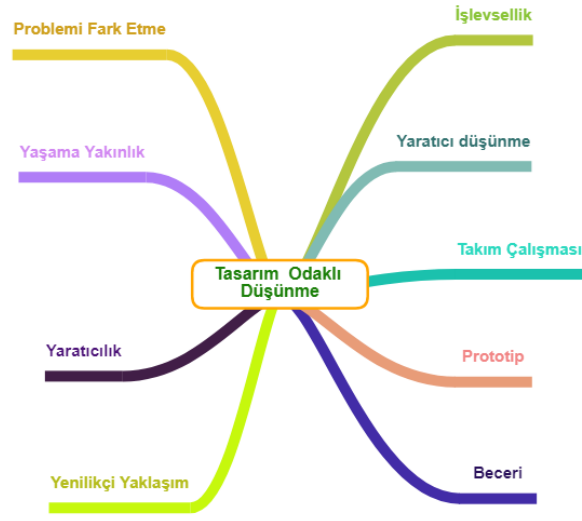
**Kesme noktası 15-19 arası:** Bu aralıkta ürün tasarlama, proje, tasarlama, düşünme, inovasyon ve farkındalık kelimeleri anahtar kavram ile ilgili olarak üretilmiştir.

**Kesme Noktası 10-14 arası:** Kesme noktası 10-14 arası için anahtar kavramla ilişkili kelimelerin sayısında artış gözlenmektedir. Bu aralıkta üretilen kelimeler daha çok tasarım odaklı düşünme sürecine yöneliktir.

**Kesme Noktası 5-9 arası:** Bu aralıkta anahtar kavrama ilişkin üretilen cevap kelimelerde önemli bir artış görülmektedir.

**Kesme Noktası 1-4 arası:** Kesme noktası 1-4 arası için anahtar kavrama ait birçok kelime üretilmiştir. Üretilen bu kelimelerden bazıları anahtar kavram ile ilişkili iken bazıları anahtar kavrama ilişkin kavram yanılıklarını beraberinde getirmiştir.

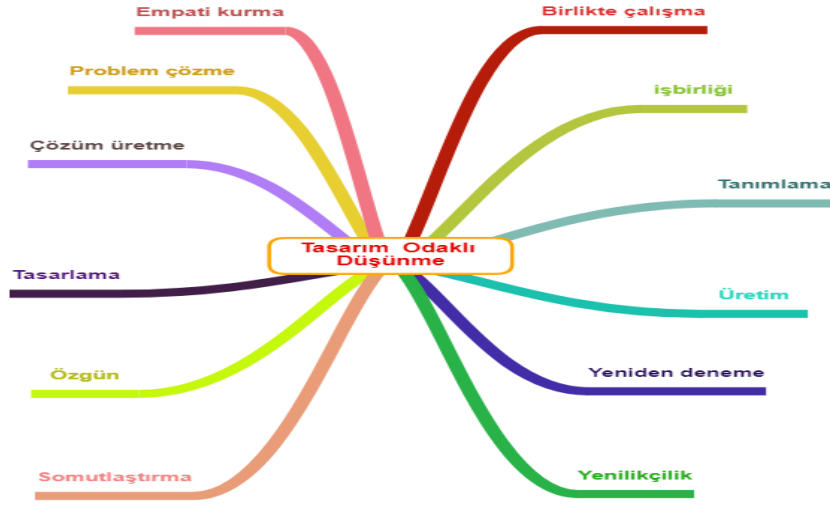
## Öğretmenlerin Son Test Sonucunda Bilişsel Yapılarını Gösteren Kavram Ağları



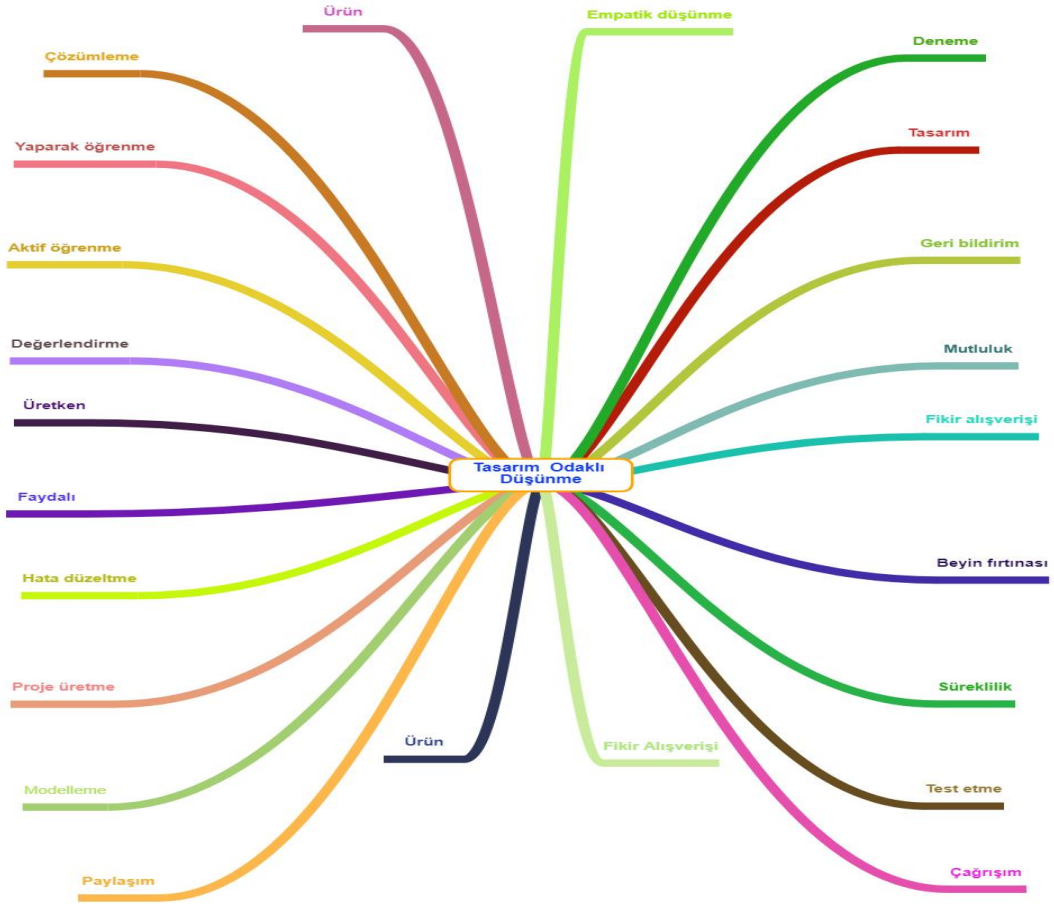
*Kesme noktası 20 ve yukarısı*



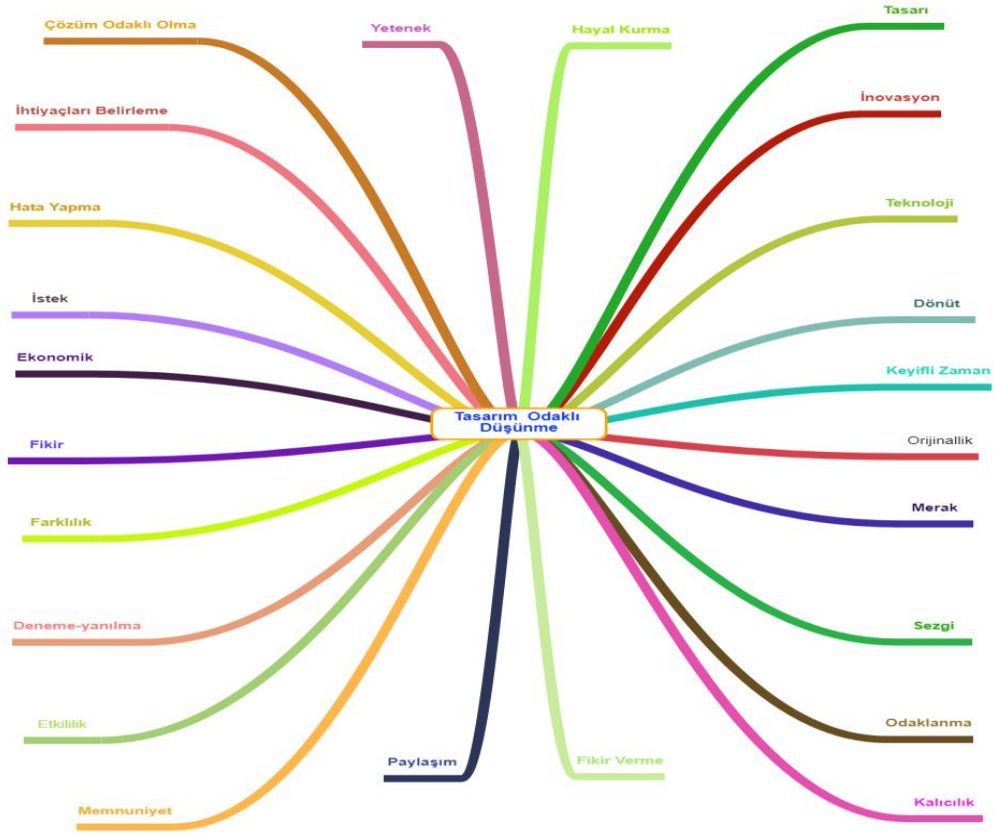
*Kesme noktası 15-19*



Kesme noktası 10-14



Kesme noktası 5-9



#### Kesme noktası 1-4

**Kesme Noktası 20 ve Yukarısı:** Bu aralıkta tasarım odaklı düşünme ile problemi fark etme, takım çalışması, işlevsellik, yaratıcı düşünme, prototip, hayalilik, beceri, yenilikçi yaklaşım ve yaratıcılık ilişkilendirmeleri ortaya çıkmıştır. Kesme noktası 20 ve yukarısı için tasarım odaklı düşünme yapısının temel özellikleri ile ilgili kelimeler üretilmiştir.

**Kesme noktası 15-19 arası:** Bu aralıkta tasarım odaklı düşünme sürecine yönelik anahtar kavram ile ilgili olarak üretilmiştir. Bu aralıkta anahtar kavram ile ilişkili kelimelerin sayısının çok fazla olmasına rağmen arttığı görülmektedir.

**Kesme Noktası 10-14 arası:** Kesme noktası 10-14 arası için anahtar kavramla ilişkili kelimelerin sayısında ciddi bir artış gözlenmektedir. Bu aralıkta üretilen kelimeler daha çok tasarım odaklı düşünme sürecine ve tasarım odaklı düşünme bileşenlerine yöneliktir.

**Kesme Noktası 5-9 arası:** Bu aralıkta anahtar kavrama ilişkin üretilen cevap kelimelerde artış görülmektedir.

**Kesme Noktası 1-4 arası:** Kesme noktası 1-4 arası için anahtar kavrama ait birçok kelime üretilmiştir. Üretilen bu kelimeler tasarım odaklı düşünme yapısının tüm bileşenlerini içermektedir. Tasarım odaklı düşünmeye ilişkin farklı kelimeler üretilerek zengin bir kavram ağı yapısı ortaya çıkmıştır.

#### Öğretmenlerin Ön Test ve Son Test Kavram Ağlarına Göre Bilişsel Yapıların Karşılaştırılması

- Kesme noktası 20 ve yukarısı için öğretmenlerin ön testte bilişsel yapılarında tasarım odaklı düşünmeye ilişkin birbirinden kopuk kelimeler üretilmiştir. Son testte ise tasarım odaklı düşünme ile birbirine bağlantılı kelimeler üretilmiştir.
- Kesme noktası 15-19 arasında ön testte ürün tasarlama üzerinden bağlantı kurulurken, son testte ise tasarım odaklı düşünme sürecine ilişkin olarak empati kurma, sorunu tanımlama, problem çözme, yeniden deneme gibi kelimeler üretilmiştir.
- Kesme noktası 10-14 arasında anahtar kavramla ilişkilendirilen kelime sayısında son testte artış olmakla birlikte kavramsal ağ yapısında önemli ölçüde bir değişiklik olmamıştır.

- Kesme noktası 5-9 arasında ön testte anahtar kavram ile birbiri ile ilişkisiz kelimeler üretilse de, son testte tasarım odaklı düşünme kavramına ilişkin uygulama aşamasındaki aktif öğrenme yaklaşımı, yapılan beyin fırtınaları, fikir alışverişi, yaparak yaşayarak deneyerek öğrenmenin üzerinde durulmuştur. Bunun yanı sıra duyuşsal anlamda hayal etme ve mutluluk kelimeleri de üretilmiştir.
- Kesme noktası 4-1 arasında son teste kavram ağının daha ilişkili yapıda olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra tasarım odaklı düşünme kavramı ile ilişkilendirilen kelimelerin sayısında son test lehinde önemli bir artış görülmektedir.

Çalışmada öğretmenlerin anahtar kavram ile ilgili kurdukları cümleler de incelenmiştir. Bu cümleler incelenmiş ve uygun bir şekilde sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin anahtar kavram için yazmış oldukları cümleler bilimsel bilgi ve kavram yanlışlığı içerip içermeme durumlarına göre sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin boş bıraktıkları, hiç cümle yazmadıkları, ilgisiz ya da anlaşılır olmayan cevapları da cevapsız kategorisinde ele alınarak sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda anahtar kavrama ilişkin öğretmenlerin kurdukları cümleler öne test ve son testte frekansları ile örnek cümleleri içeren halleri ile tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 3

*Anahtar Kavrama İlişkin Öğretmenlerin Kurduğu İlgili Cümlelerin Ön Test Frekans Tablosu*

Anahtar kavram	Bilimsel bilgi içeren cümle sayısı	Bilimsel olmayan veya yüzeysel bilgi içeren cümle sayısı	Kavram yanlışlığı içeren cümle sayısı	Cevapsız
Tasarım Odaklı Düşünme	11	9	5	4

Tablo 3 incelendiğinde anahtar kavrama ilişkin öğretmenlerin kurdukları cümlelerin 11'i bilimsel bilgi içeren cümle, 9'u bilimsel olmayan veya yüzeysel bilgi içeren cümle, 5'i de kavram yanlışlığı içeren cümle olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin 4'ünün anahtar kavramla ilgili olmayan ya da hiç cevap yazmadıkları görülmektedir.

Tablo 4

*Anahtar Kavrama İlişkin Öğretmenlerin Kurduğu İlgili Cümlelerin Son Test Frekans Tablosu*

Anahtar kavram	Bilimsel bilgi içeren cümle sayısı	Bilimsel olmayan veya yüzeysel bilgi içeren cümle sayısı	Kavram yanlışlığı içeren cümle sayısı	Cevapsız
Tasarım Odaklı Düşünme	24	5	2	2

Tablo 4 incelendiğinde anahtar kavrama ilişkin öğretmenlerin kurdukları cümlelerin 24'ü bilimsel bilgi içeren cümle, 5'i bilimsel olmayan veya yüzeysel bilgi içeren cümle, 2'si de kavram yanlışlığı içeren cümle olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin 2'sinin anahtar kavramla ilgili olmayan ya da hiç cevap yazmadıkları görülmektedir.

Tablo 3'de ön test ve Tablo 4'de son testlerde anahtar kavram olan tasarım odaklı düşünmeye ilişkin kurulan cümleler incelendiğinde kavramsal değişim noktasında olumlu anlamda değişim gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte tasarım odaklı düşünme eğitimi sonrasında uygulanan son testte anahtar kavramla ilgili bilimsel bilgi içeren cümlelerin sayısında artış söz konusudur. Ayrıca son testte bilimsel olmayan ve yüzeysel bilgi içeren cümlelerin sayısında da azalma vardır. Kavram yanlışlıklarının sayısı ön testten son testte doğru da azalmaktadır.

Öğretmenlerin frekans tablolarında cevapsız olarak nitelendirilen kısım öğretmenlerin tasarım odaklı düşünme kavramına ilişkin kavram düzeyinde öğrenemediğini ya da ortaya koyamadığını gösteren bir bulgu olarak ifade edilebilir. Tasarım odaklı düşünmeye ilişkin öğretmenlerin kurmuş oldukları cümleler irdelendiğinde öğretmenlerin bilimsel bilgi içeren cümlelerinin arttığı, kavram yanlışlıklarının azaldığı bir kavramsal değişim süreci yaşadıkları görülmektedir.



Tablo 5  
Ön Test Verilerine Göre Anahtar Kavram ile İlgili Cümle Örnekleri

Anahtar kavram	Bilimsel bilgi içeren cümle örnekleri	Bilimsel olmayan veya yüzeysel bilgi içeren cümle örnekleri	Kavram yanılığsı içeren cümle örnekleri
<b>Tasarım Odaklı Düşünme</b>	<p>*Planlı bir şekilde probleme ilişkin somut ürün oluşturmazdır. (Ö<sub>2</sub>)</p> <p>*Öğrencilerin problem çözme yönelik ürün oluşturmazdır. (Ö<sub>22</sub>)</p> <p>*Tasarım odaklı öğrenme ortamlarında çocuklar çok yönlü gelişir ve öğrenirler. (Ö<sub>13</sub>)</p>	<p>*Gelişen teknoloji çağında teknoloji odaklı düşünen çocuklar yetiştirmektedir. (Ö<sub>12</sub>)</p> <p>*Fikirlerimi tasarımlar yoluyla yansıtmayı seviyorum. (Ö<sub>5</sub>)</p> <p>*Tasarılma zihinde olur. Özgür kişisel bir ürün oluşturmazdır. (Ö<sub>9</sub>)</p> <p>*Hayatta farklı bakış açıları ile bakabilmektir. (Ö<sub>28</sub>)</p>	<p>*Teknoloji tasarım dersi ile ilgilidir. (Ö<sub>1</sub>)</p> <p>*Teknolojik olarak tasarlamazdır. (Ö<sub>6</sub>)</p> <p>*Daha çok kes-yapıştır, modelleme süreçlerini içerir. (Ö<sub>17</sub>)</p>

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin anahtar kavram olan tasarım odaklı düşünmeye ilişkin teknoloji tasarım dersi ile ilişkilendirme yaparak, daha çok kes – yapıştır etkinliklerini olduğunu ifade ettikleri kavram yanılığları görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler ön test verilerinde tasarım odaklı düşünmenin planlı, sistematik süreçte ürün oluşturulduğunu ortaya koyan bilimsel bilgi içeren cümleler ortaya koymuşlardır.

Tablo 6  
Son Test Verilerine Göre Anahtar Kavram ile İlgili Cümle Örnekleri

Anahtar kavram	Bilimsel bilgi içeren cümle örnekleri	Bilimsel olmayan veya yüzeysel bilgi içeren cümle örnekleri	Kavram yanılığsı içeren cümle örnekleri
<b>Tasarım Odaklı Düşünme</b>	<p>*Empati kurarak yaratıcı ve özgün problem çözebilme becerisidir. (Ö<sub>25</sub>)</p> <p>*Problemleri empatik düşünerek fikir verip problemleri çözebilecek örnek oluşturmazdır. (Ö<sub>21</sub>)</p> <p>*Yaşayarak yaparak ve sorunlara çözüm üreten sürece dayalı tasarımsal düşünme, süreci planlamazdır. (Ö<sub>4</sub>)</p> <p>*Empati ile problemlere yaklaşım uygun fikirleri test edebilmeye imkânı tanımaktır. (Ö<sub>14</sub>)</p> <p>*Problemleri empatik düşünerek fikir üretip problemleri çözebilecek örnek oluşturmazdır. (Ö<sub>26</sub>)</p> <p>*Empati kurarak bir sorunun çözümüne yönelik paydaşları mutlu edecek çözüm önerilerini düşünüp</p>	<p>*Özgün olmalıyız tasarlamalıyız. (Ö<sub>23</sub>)</p> <p>*Deneme yanılma şansı verilirse kişi en doğruyu bulur. (Ö<sub>29</sub>)</p> <p>*Herkesin mutlu olduğu bir eğitim sistemi yaklaşımıdır. (Ö<sub>18</sub>)</p>	<p>*Tasarım odaklı düşünme daha çok teknoloji tasarım dersinde kullanılır. (Ö<sub>11</sub>)</p>

*bu doğrultuda tasarımlar  
yapmaktır. (Ö<sub>32</sub>)  
\*Yaratıcılığı geliştirip ürün  
tasarlamaktır. (Ö<sub>8</sub>)  
\*Düşünceyi uygulama  
temelli şekillendirme  
eğitimidir. (Ö<sub>19</sub>)*

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin anahtar kavram olan tasarım odaklı düşünmeye ilişkin kavram yanlışları azalmaktadır. Bununla birlikte öğretmenler son test verilerinde tasarım odaklı düşünmenin aşamalarını, içeriğini, katkılarını ortaya koyacak birçok bilimsel bilgi içeren cümleler ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin anahtar kavramla ilişkili kurdukları örnek cümleler incelediğinde, bilimsel bilgi içeren cümlelerin ön testte de olduğu ama son testte çok daha kapsamlı şekilde yer aldığı görülmektedir. Bilimsel olmayan ve yüzeysel bilgi içeren cümlelere bakıldığında son testte frekanslarda azalma olduğu görülmektedir. Kavram yanlışlığı içeren cümlelere baktığımızda ön testte çok daha fazla kavram yanlışlığı tespit edilirken son testte kavram yanlışlığı büyük ölçüde giderilmiş, sadece iki kişide kavram yanlışlığı ortaya çıkmıştır. Tasarım odaklı düşünme eğitimi sonucunda son testte de kavram yanlışlarının ortaya çıkmasının nedeni eğitim ile hedeflenen kavramsal değişimin her zaman olumlu yönde ve istenen düzeyde gerçekleşemeyeceğinin göstergesidir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmenlerin bilişsel yapılarını tespit etmede, kavramsal değişim sürecini ortaya çıkarmada alternatif değerlendirme yaklaşımlarından biri olan kelime ilişkilendirme testleri kullanılmıştır. Değişen eğitim paradigmaları ile öğrenen öğretmen misyonu ile daha kalıcı, etkili, nitelikli öğrenmenin nasıl ölçülüp, değerlendirileceği büyük önem kazanmıştır. 2023 Eğitim Vizyon belgesinde Tasarım-Beceri Atölyeleri ile tasarım odaklı düşünme yapısının bir temel beceri ile hayata geçirilmesi vurgulanmaktadır (MEB, 2018).

21. yüzyıl becerilerinin odağında yer alan yaratıcı düşünme, işbirliği çalışmaları öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştiren tasarım odaklı düşünme sistem yapısı ile hayata geçirilmelidir. Bu bağlamda öğretmenlerin özellikle öğrencilerinin anlamlı öğrenmelerine katkı sağlamaları için birbiri ile ilişkili bilgi yapılarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi konusunda bir tanılama aracı olan kelime ilişkilendirme testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin tasarım odaklı düşünme anahtar kavramına ilişkin bilişsel yapısında nelerin olduğu, bunlara ilişkin bağlantıların nasıl kurulduğu ön ve son testle belirlenmiştir. Öğretmenlere tasarım odaklı eğitim öncesinde ve sonrasında uygulanan testler ile bilişsel yapıları ve kavramsal değişimleri hakkında veriler toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin kavramsal yanlışları da tespit edilmiştir. Çalışmanın sonuçları irdelendiğinde KİT'in bilişsel yapıyı ve kavramsal değişimi ortaya koymada etkili ve nitelikli bir ölçme değerlendirme yaklaşımı olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçları alan yazında KİT'in etkililiğine ilişkin öğretmenler ve öğretmen adayları ile yapılan farklı birçok çalışma ile de benzerlik göstermektedir (Atabek-Yiğit ve Balkan-Kıyıcı, 2019; Bahar ve Özatlı, 2003; Çetin ve Ünsal, 2019; Gürkan, 2019; Karip, 2019; Kaya ve Bozyiğit, 2018; Nakiboğlu, 2008).

Bu çalışmada farklı branşlardaki öğretmenlere tasarım odaklı düşünme eğitimi verilmiştir. Araştırma öğretmenlerle 3 gün boyunca (günde 4 saat) gerçekleştirilen toplam 12 saat tasarım odaklı düşünme eğitimi ile sınırlı olup, eğitim öncesinde ve sonrasında bilişsel yapılarındaki farklılık ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin eğitim sonundaki anahtar kavrama yönelik kelime ilişkilendirme sonuçlarında artış olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim sonunda derslerde öğrencilerine tasarım düşüncesi yaklaşımını nasıl uygulayacaklarını, tasarım odaklı düşünme aşamalarını, sürecini ve tasarım mantığını öğrendikleri kavramlarla ortaya konmuştur. Öğretmenler tasarım düşüncesinin olumlu anlamda duygulara yönelik katkılarını da belirtmiştir. Alan yazında da tasarım odaklı düşünme yaklaşımının öğrencilerin problem çözme, yaratıcı düşünme ve işbirliği içinde çalışmalarına olumlu katkı sağladığı yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Anderson, 2012; Scheer

ve Plattner 2011; Skaggs, Fry ve Howell 2009; Watson, 2015). Öğretmenler son teste anahtar kavrama ilişkin keyifli zaman, istek ve memnuniyet kavramlarını belirtmişlerdir. Tasarım düşüncesinin yapılandırmacı bir öğrenme stratejisi olarak öğrencinin motive edilmesini sağladığı alan yazında ortaya konmuştur (Bruton, 2010; Carrol, 2014; Scheer ve Plattner, 2011).

Düşünmeyi ve öğrenmeyi tasarlamak için bütüncül bir yaklaşım olan tasarım düşüncesi, gerçek hayat problemlerine yönelik yaratıcı bir şekilde problem çözme ve disiplinler arası takımlarda başarılı şekilde çalışmayı sağlamaktadır (Rauth, Köppen, Jobst ve Meinel, 2010). Carroll vd. (2010) ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmada tasarım düşüncesi ile öğrencilerin yaratıcı şekilde sürece katıldıklarını, yenilikçi düşünme sistemlerini teşvik ettiğini tespit etmiştir. Tasarım düşüncesinin problem çözme yaklaşımında, girişimcilik, inovasyon çalışmaları, sosyal yardım gibi farklı alanlarda ve disiplinlerde uygulanabilen bir yapı olarak güçlü, etkili ve geniş ölçüde anlamlı etki yaratan düşünme olduğu belirtilmiştir (Beckman ve Barry, 2007; Kimbell, 2011) Geleneksel öğrenme yaklaşımlarının aksine, tasarım düşüncesi dinamik ve doğrusal olmayan yapısı ile öğrenenlerde olumlu düşünmeyi arttırarak başarısızlık korkusunu ortadan kaldırmaktadır (Carrol, 2014; Kimbell, 2011). Tasarım düşüncesi ile yaratıcı düşünmenin rolü, tasarım odaklı düşünme ile yaratıcı düşünme yolları öğretmenler tarafından öğrencilere kazandırılması gereken önemli noktalar olarak belirtilmiştir (Melles, Howard ve Thompson-Whiteside, 2012).

Çalışma sonucunda KİT'in öğretmenlerin tasarım odaklı düşünmeye ilişkin kavramsal yapıyı ortaya koymada ve kavramsal değişimi belirlemede uygulanabilecek önemli bir yaklaşım olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. KİT ile öğretmenlerin sadece tasarım odaklı düşünme kavramına ilişkin hatırlama düzeyinde çağrışım yapan kelimeleri incelenmemiş ayrıca öğretmenlerin anahtar kavrama yönelik kavram yanlışlığının olup olmadığını ve bilimsel bilgiye sahip olup olmadığını tespit edebilmek içinde cümle yazmaları istenmiştir. Böylelikle anahtar kavrama ilişkin yazılan cümleler bilimsel bilgi, kavram yanlışları gibi durumlar bakımından da değerlendirilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin yazmış oldukları cümleler incelendiğinde son teste bilimsel bilgi içeren cümlelerin arttığı, kavram yanlışlığı içeren cümlelerin azaldığı görülmüştür. Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak şu öneriler getirilebilir:

- Öğretmenlerin kavramsal değişimlerini ortaya koyacak daha uzun süreli tasarım odaklı eğitim içeriği planlanarak, süreç öncesi ve sonrasındaki fark ortaya konulabilir.
- Öğretmenler alternatif ölçme-değerlendirme tekniği olan KİT'in kullanılması bağlamında teşvik edilebilir. Bu noktada öğretmenlere hizmet-içi eğitimler verilerek yeterlilikleri geliştirilebilir.
- Hizmet öncesinde öğretmen adayları tasarım odaklı düşünme konusunda donanımlı yetiştirilmeli, bu düşünce yapısını 21.yy temel becerileri kapsamında benimsemelidir. Bu bağlamda öğretmen adaylarına tasarım odaklı düşünme ile ilgili farkındalık eğitimleri verilebilir. Tasarım odaklı düşünmeye ilişkin öğretmen adaylarının bilişsel yapıları ve kavramsal değişimleri kelime ilişkilendirme testleri incelenebilir.

**Açıklamalar:** Bu çalışmadaki uygulama 4-6 Ekim 2018 tarihinde TÜBİTAK 4007 Bilim Şenlikleri Destekleme Programı kapsamında Rize Bilim Şenliği-2 projesinde Tasarım Odaklı Düşünüyorum ve Projelendiriyorum isimli atölyede gerçekleştirilmiştir.

## Kaynaklar

- Anderson, N. (2012). Design thinking: Employing an effective multidisciplinary pedagogical framework to foster creativity and innovation in rural and remote education. *Australian and International Journal of Rural Education*, 22(2), 43–52.
- Atabek-Yiğit, E. ve Balkan-Kıyıcı, F. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmen algısı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 6(1), 20-39.
- Bahar, M., Alex H., Johnstone ve Sutcliffe, R. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33, 134.
- Bahar, M., Johnstone, A. H. ve Sutcliffe, F. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33(3), 134-141.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2014). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri: Öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bahar, M., ve Özatlı, N.S. (2003). Kelime ilişkilendirme yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 5(1),75-85.
- Bahar, M. and Tongaç, E. (2009). The effect of teaching approaches on the pattern of pupils' cognitive structure: Some evidence from the field. *Asia-Pacific Education Researcher*, 18,(1), 21-45.
- Barseghian, E. (2010). Design thinking sparks learning in rural North Carolina. 14 Nisan 2019 tarihinde <http://blogs.kqed.org/mindshift/2010/11/design-thinking-sparks-learning-in-rural-n-carolina/> adresinden erişilmiştir.
- Beckman, S. L. and Barry, M. (2007). Innovation as a learning process: Embedding design thinking. *California Management Review*, 50(1).
- Bootcamp Bootleg D.School (2011). *Bootcamp bootleg, hassno platner & institute of design at stanford university (online)*. 4 Nisan 2019 tarihinde <https://dschool.stanford.edu/s/METHODCARDS-v3-slim.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Brown, T. (2008). *Design thinking. Harvard business review*. 21 Mayıs 2019 tarihinde <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-80052253102&origin=inward> adresinden erişilmiştir.
- Brown, T. (2009). *Change by design: How design thinking transforms organizations and inspires innovation*. New York: HarperCollins.
- Bruton, A. (2010). Teaching and learning for the 21st century. In international council for small business. *International Conference*. Cincinnati, Ohio: ICSB.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Carroll, M., Goldman, S., Britos, L., Koh, J., Royalty, A. and Hornstein, M. (2010). Destination, imagination and the fires within: Design thinking in a middle school classroom. *International Journal of Art and Design Education*, 29(1), 37-53.

- Carrol, M. P. (2014). Shoot for the moon! The mentors and the middle schoolers explore the intersection of design thinking and STEM. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 4(1).
- Çetin, A. (2010). *Fen ve teknoloji dersinde işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin başarı, tutum ve zihinsel yapılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2019). Öğretmen adaylarının değerlerle ilgili zihinsel yapıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 49, 187-210.
- Davis, M. (1998). Making a case for design-based learning. *Arts Education Policy Review*, 100 (2), 7-15.
- Deese, J. (1962). Form class and determinants of association. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2, 79 - 84.
- Dukes, C. ve Koch, K. (2012). Crafting a delightful experience: teaching interaction design to teens. *Interactions*, 19( 2), 46–50.
- Ercan, F., Taşdere, A. ve Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7 (2), 136–154.
- Fraenkel. J. R. and Wallen. N.E. (2006). *How to design and evaluate search in education*. New York: McGraw-Hill.
- Fullan, M. and Hargreaves, A. (1991). *What is worth fighting for in your school*. New York: Teachers College Press.
- Gilbert, J. K., Boulter,C. and Rutherford, M. (1998a). Models in explanations, part 1, horses for courses?. *International Journal of Science Education*, 20, 83-97.
- Gilbert, J.K., Boulter,C. and Rutherford, M. (1998b). Models in explanations, part 2, whose voice?whose ears?. *International Journal of Science Education*, 20, 187-203.
- Goldman, S., Knudsen, J. and Latvala, M. (1998). Engaging middle schoolers in and through real world mathematics. In L. Leutinger (Ed.), *Mathematics in the middle* (pp. 129–140). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Gürkan, B. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının “eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve öğretimi değerlendirme” kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 633-645.
- Hovardas, T. and Korfiatis, K. J. (2006). Word associations as a tool for assessing conceptual change in science education. *Learning and Instruction*, 16, 416-432.
- Işıklı, M., Taşdere, A. ve Göz, N. L. (2011). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğretmen adaylarının atatürk ilkelerine yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 50-72.
- Kafai, Y. and Resnick, M. (1996). *Constructionism in practice: Design thinking, and learning in a digital world*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kali, Y., McKenney, S. and Sagy, O. (2015). Teachers as designers of technology enhanced learning. *Instructional Science*, 43, 173–179.

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, F. (2019). Analyzing the cognitive structures of pre-service teachers who take art education classes related to art concept. *Universal Journal of Educational Research* 7(1), 178-189.
- Kaya, B. ve Akış, A. (2015). Coğrafya öğrencilerinin “hava” kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 557-574.
- Kaya, B. and Bozyiğit, R. (2019). Considerations of pre-service geography teachers related to the concept of geography. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 55-69.
- Kimbell, L. (2011). Rethinking design thinking: Part I. *Design and Culture*, 3(3), 285–306.
- Kirschner, P. A. (2015). Do we need teachers as designers of technology enhanced learning? *Instructional Science*, 43, 309–322.
- Kolodner, J. L., Camp, P. J., Crismond, D., Fasse, B., Gray, J., Holbrook, J. and Ryan, M. (2003). Promoting deep science learning through case-based reasoning: Rituals and practices in learning by design classrooms. In N. M. Steel (Ed.), *Instructional design: International perspectives* (p. 89 114). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kostova, Z. and Radoynovska, B. (2008). Word association test for studying conceptual structures of teachers and students. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 2(2), 209-231.
- Krieger, M. (2010). *Introduction to design thinking*. 21 Mayıs 2019 tarihinde <http://www.slideshare.net/mileyk/intro-to-design-thinking> adresinden erişilmiştir.
- Lee, Y. and Bichard, J. A. (2008) *Teen-scape: designing participations for the design excluded*. *Congress proceedings of PDC 2008*, Bloomington, USA. Indiana University: ACM, 128–37.
- Liedtka, J. (2011). Learning to use design thinking tools for successful innovation. *Strategy and Leadership*, 39(5), 13–19.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. A. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lockwood, T. (Ed.). (2009). *Design thinking: Integrating innovation, customer experience, and brand value*. New York, NY: Design Management Institute/Allworth Press.
- Löwgren, J. and Stolterman, E. (2004). *Thoughtful interaction design: A design perspective on information technology*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Martin, R. (2009). *The design of business*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Martin, R. (2012). *Design thinking: An interview with Martin Roger*. *Research Technology Management*, May–June (pp. 10–14).
- Mckenzie, B. and Trubill, J. (1999). *Professional development, classroom practice and students out comes: exploring the connecti-on in early literacy development*. 25 Mayıs 2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447453.pdf> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara 15 Ocak 2019 tarihinde <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.

- Meinel, C. and Leifer, L. (2011). Design thinking research. In H. Plattner, C. Meinel, ve L. Leifer (Eds.), *Design thinking: Understand improve apply*. Heidelberg, Germany: Springer.
- Melles, G., Howard, Z. and Thompson-Whiteside, S. (2012). Teaching design thinking: Expanding horizons in design education. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences 31*. Elsevier Ltd. 162 – 166.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: genişletilmiş bir kaynak kitap*. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Ed). Ankara: Pegem Akademi.
- Nakiboğlu, C. (2008). Using word associations for assessing non major science students' knowledge structure before and after general chemistry instruction: in the case of atomic structure. *Chemistry Education Research and Practice*, 9, 309-322.
- Nartgün, Z. (2006). Fen ve Teknoloji Öğretiminde ölçme ve değerlendirme, M. Bahar (Ed.), *Fen ve Teknoloji öğretimi içinde* (s. 355-415). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Nussbaum, B. (2009). *Latest trends in design and innovation-and why the debate over design thinking is moot*. *Business Week Online*. 21 Mayıs 2019 tarihinde [http://www.businessweek.com/innovate/NussbaumOnDesign/archives/2009/07/latest\\_trends\\_i.html](http://www.businessweek.com/innovate/NussbaumOnDesign/archives/2009/07/latest_trends_i.html) adresinden erişilmiştir.
- Özata-Yücel, E. and Özkan, M. (2015). Determination of secondary school students' cognitive structure and misconception in ecological concepts through word association test. *Educational Research and Reviews*, 10(5), 660-674.
- Özatlı, N.S. ve Bahar, M. (2010). Öğrencilerin boşaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konması. *Abant İzzet Baysal Ün. Dergisi*, 10(2), 9-26.
- Özenç-Uçak N. ve Olşen-Güzeldere, Ş. (2006). Bilişsel yapının ve işlemlerin bilgi arama davranışı üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 20(1), 7-28.
- Pendleton-Jullian, A., and Brown, J. S. (2011). *Design unbound: Evolving design literacy pathways of efficacy*. Draft manuscript, Charleston, SC.
- Philloton, E. ve Miller, M. (2011). *Design, build, transform*. 14 Nisan 2019 tarihinde <http://www.studio-h.org/about> adresinden erişilmiştir.
- Pink, D. H. (2005). *A whole new mind: Why right-brainers will rule the future*. New York: Riverhead.
- Plattner, H. (2010). *An introduction to design thinking: Process guide*. Stanford, CA: Hasso Plattner Institute of Design at Stanford University.
- Polat, G. (2013). 9. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme test tekniği ile tespiti. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 7(1) 97-120.
- Rauth, I., Köppen, E., Jobst, B. and Meinel, C. (2010). Design thinking: An educational model towards creative confidence. In *First International Conference on Design Creativity* (pp. 1–8). Kobe, Japan.
- Rodgers, P. and E. Winton. (2010). Design thinking a critical analysis. In proceedings of e&pde 2010, *The 12th International Conference on Engineering and Product Design Education-When Design Education and Design Research Meet*, Trondheim, Norway, September 2–3, 2010.

- Scheer, A. and Plattner, H. (2011). Transforming Constructivist Learning into Action: Design Thinking in education. *Design and Technology Education: An International Journal*, 17(3), 8–19.
- Scheer, A., Noweski, C. and Meinel, C. (2012). Transforming constructivist learning into action: Design thinking in education. *Design and Technology Education: An international Journal*, 7(3), 819.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (12. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shavelson, R. J. (1972). Some aspects of the correspondence between content structure in physics instruction. *Journal of Educational Psychology*, 63(3), 225-234.
- Skaggs, P., Fry, R. and Howell, B. (2009). innovations unlimited: Thinking about design thinking. In *The NCIIA 13th Annual Meeting* (p. 2009). Washington, D.C.
- Simon, H. A. (1996). *The sciences of the artificial* (3rd ed.). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Svihla, V., Reeve, R., Sagy, O. and Kali, Y. (2015). Supporting teacher designers: A synthesis of how teachers learn as they design, what they learn from design, and how they collaborate during design. *Instructional Science*, 43, 283–307.
- Tan, C. and Wong, Y. (2012). Promoting spiritual ideals through design thinking in public schools. *International Journal of Children's Spirituality*, 17(1), 25–37.
- Taşdere, A., Özsevgeç, T. ve Türkmen, L. (2014). Bilimin doğasına yönelik tamamlayıcı bir ölçme aracı: kelime ilişkilendirme testi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 2(2),129-144.
- Todd, R. (1999). Design and technology yields a new paradigm for elementary schooling. *Journal of Technology Studies*, 25(2), 26–33.
- Treffinger, D. J. (1980). *Encouraging creative learning for the gifted and talented*. Ventura, CA: Ventura County Schools/LTI.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme: Kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vande Zande, R., Warnock, L., Nikoomanesh, B. and Van Dexter, K. (2014). The design process in the art classroom: Building problem-solving skills for life and careers. *Art Education*, 67(6),20-27.
- Vaughn, M. and Parsons, S. A. (2013). Teachers as innovators: Instructional adaptations opening spaces for enhanced literacy learning. *Language Arts Journal*, 91, 81–93.
- Watson, A. (2015). Design thinking for life. *Art Education*,68(3), 12-18.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yiğit, C. and Atabek-Yiğit, E. (2016). Mechanical engineering students' learning styles and their perception of profession. *European Journal of Education Studies*, 2(12), 121-137.



## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Design-based thinking is a learning approach that is focused on developing students' creative confidence. It contains many elements such as developing empathy, encouraging preconceived opinion towards action, guiding thinking principles, improve meta-cognitive awareness, being active, solving problems and being able to use individual creative faculty. Word association test is the most frequently used technique in measuring the cognitive structure and determining the relationship between concepts (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2010). Design-based thinking is called "Design-Skills Workshop" in 2023 Turkey Education Vision document with the aim of creating and constructing the national standards in education (MEB, 2018). In this regard, this study will contribute to the field not only by determining the cognitive structure of teachers in terms of design-based thinking and revealing their conceptual change but also using word association test in presenting such relationship. Within this framework, the aim of this study is to reveal the teachers' cognitive structure towards design-based thinking and their conceptual change through the application of word association test.

### **Method**

This study is conducted with teachers working in different fields of study and aimed at revealing their cognitive structure and conceptual change concerning education in Design-based thinking by using scanning model. The participants consist of 32 (16 male, 16 female) teachers working in different fields of study at the primary, middle and high schools in the centre of Rize region during the 2018-2019 educational year. As for the data collection, the word association test was used. Regarding the application of the word association test, the necessary information was given to the teachers in the study group and they were given 30 minutes to write words about the key concepts. Teachers were also asked to write sentences about the key concepts. During the implementation process, WAT was applied to teachers initially in relation to the key concept of design-based thinking and then teachers were given an education in design-based thinking for 3 days ( 4 hours per day and 12 hours in total). Then, after their education in design-based thinking WAT was re-applied. In order to evaluate the results of pre-test and post-test all the answers were assessed related to the key concepts in design-based thinking. After establishing the frequency table, 'cut-off points' were determined using 'cut-off point' technique (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999). Concept map and related words located at the cut-off points were given in the result section below. Sentences about the keywords were classified according to their features and analysed. Related sentences are given in direct quotations in the result section of this study and each quotation is represented according to the teachers' code with (Ö1),... (Ö32). The determined codes after the coding process in relation to each theme were presented to the opinions of the two independent experts. The effects of the consensus and disagreements among the researchers and experts on the reliability of the study are calculated using the formula of Miles and Huberman (2015) [ $\text{consensus} / (\text{consensus} + \text{disagreement}) \times 100$ ] and as the result of this study consensus (reliability) between the researcher and two experts was found as %91 and %93.

### **Result**

In the study, while teachers produced 63 words in the WAT, applied before the education in design-based thinking after the education they produced 79 words. In the post-test, there was an increase in the produced words concerning key concepts. Therefore, the results demonstrate that teachers' cognitive structure became richer in terms of design-based thinking which is the key concept. Teachers' sentences related to the key concepts were also assessed in the study. In agreement with the post-tests, when sentences related to the key concept design-based thinking is examined positive changes occurred at the point of conceptual change. Also there was an increase in the sentences with the scientific content related to the key concept in the post-test after the education of design-based thinking. Moreover, the number of sentences with the content of nonscientific and

superficial information decreased in the post-test and the number of misconceptions decreased from the pre-test to the post-test. It was found that there are more misconceptions in the pre-test, the misconceptions in the post-test mostly eliminated and misconceptions occurred only in two people.

### **Discussion and Conclusion**

In determining teachers cognitive structure, and revealing their conceptual change an alternative assessment approach, the word association tests were used. Together with the ever-changing educational paradigms and teacher-learner mission, measuring and evaluating more permanent, effective, quality learning became more important. In this context, word association tests which are an identifying tool for measuring and evaluating interrelated knowledge structure were used to contribute to teachers' but in particular their students' meaningful learning. According to the results, the content of teachers cognitive structure in relation to the key concept design-based thinking and the way they establish these connections were determined through pre-test and post-test. The results of the study showed that WAT has been an effective and eligible evaluation approach in revealing the cognitive structure and conceptual change. The study has also demonstrated similar results with the many other different studies in the related field that were carried out with teachers and teacher candidates about the effectiveness of WAT (Atabek-Yiğit and Balkan-Kıyıcı, 2019; Bahar and Özatlı, 2003; Çetin and Ünsal, 2019; Gürkan, 2019; Karip, 2019; Kaya and Bozyiğit, 2018; Nakiboğlu, 2008). In relation to the results of this study suggestions such as below may be given:

- It is suggested that different studies may be carried out concerning teachers' and teacher candidates' conceptual understanding and knowledge level in relation to design-based thinking.
- Teachers may be encouraged in using alternative measuring- assessment techniques. At this point, teachers may be given in-service workshops to develop their competency.
- Teachers may be educated before service to be competent in design-based thinking and such a mindset may be implemented within the scope of basic skills of the 21st century. Within this context academicians at the universities should create consciousness in teacher candidates about design-based thinking.
- Teacher candidates' cognitive structures and conceptual change concerning design-based thinking may be analysed through the application of word association tests.

## 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi

Mehmet KURUDAYIOĞLU  
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Ankara  
mkurudayi@gmail.com  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-002-0447-5236>

Taşkın SOYSAL  
Bolu Bilim ve Sanat Merkezi  
taskinsoysal@gmail.com  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2753-5905>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.621132

Geliş Tarihi: 17.09.2019

Revize Tarihi: 22.11.2019

Kabul Tarihi: 22.11.2019

### Atıf Bilgisi

Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı, 2018 yılında güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıf) kazanımlarının 21. yüzyıl becerilerinin yaşam ve kariyer becerileri (esneklik ve uyum yeteneği, girişimcilik ve özyönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, verimlilik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk); öğrenme ve yenilikçilik becerileri (yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği); bilgi, medya ve teknoloji becerilerine (bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı) uygunluğu açısından incelenmesidir. Araştırma, nitel olarak desenlenmiştir. Çalışmanın verileri doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Araştırmada, Türkçe Öğretim Programı'ndaki (MEB, 2018) her bir kazanım P21'in çerçevesinde yer alan yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilikçilik becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri ve bu başlıklara bağlı alt becerilere uygunluğu bakımından incelemeye tabi tutulmuştur. Sonuç olarak öğrencilerimizin çağın ihtiyaçlarına cevap verebilen ve her geçen gün gelişen dünyaya ayak uydurabilecek donanımlı bireyler olmaları bakımından önem arz eden 21. yüzyıl becerilerine, güncellenen 2018 programına bağlı kazanımlarda yeterli ve dengeli düzeyde yer verilmediği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** 21. yüzyıl becerileri, program, kazanım, yetkinlik.

## An Evaluation of 2018 Turkish Course Curriculum in terms of 21st Century Skills

### ABSTRACT

The aim of this study is to examine in terms of suitability of the 21st century skills, the life and career skills (flexibility and adaptability, entrepreneurship and self-management, social and intercultural skills, productivity and accountability, leadership and responsibility); learning and innovation skills (creativity, critical thinking, communication, collaboration); information, media and technology skills (information literacy, media literacy, information and communication technologies literacy) for Turkish Language Teaching Program (Grades 1-8) gains updated in 2018. The research is qualitatively designed. Data were collected through document analysis. In the research, each achievement in the curriculum (MEB, 2018) has been examined in terms of life and career skills, learning and innovation skills, knowledge, media and technology skills and sub-skills related to these titles within the framework of P21. As a result, it is seen that students who are able to respond to the needs of the age and who are capable of adapting to every day developing world, have not been given sufficient and balanced level in the 21st century skills which are important for 2018 program.

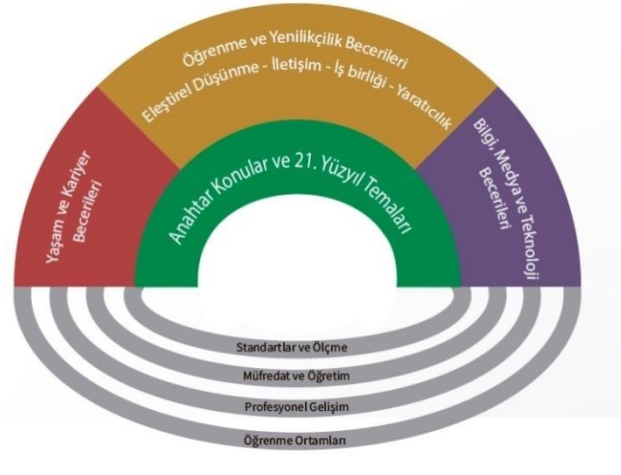
**Keywords:** 21st century skills, program, gain.

### Giriş

İçinde yaşadığımız çağda meydana gelen hızlı değişim, toplumda da birtakım değişiklikleri zorunlu hâle getirerek eğitimden sosyal yaşama birçok alanda yeni ihtiyaçların doğmasına sebep olmuştur. “21. yüzyılda, insanlık toplumsal, ekonomik ve kişisel seviyelerde ciddi zorluklarla karşı karşıyadır.” (Bialik ve Fadel: 2015, s. ii). Bu değişikliklerle başa çıkacak güç yine toplumun kendi içerisinde çıkacaktır ancak gerek birey gerek toplum gerekse millet olarak değişimin öncülüğünü yapmak, belirli bir kapasite gerektirmekle beraber bu kapasitenin ortaya çıkması da birtakım beceriler yoluyla olacaktır. McCoog (2008) 21. yüzyıl öğrencilerinin hem kendi kendini yöneten hem de bireyler,

gruplar ve makinelerle iş birliği yapma yeteneğine sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu noktada karşımıza 21. yüzyıl becerileri çıkmaktadır.

Ercikan ve Oliveri (2016) 21. yüzyıl becerileri teriminin birçok yönden yorumlandığını ancak genel olarak modern toplumda ve iş gücünde önemli olan becerilerin bir kombinasyonunu ifade ettiğini belirtmişlerdir. 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğuyla ilgili alan yazında hazırlanmış birçok çerçeve [Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD), Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATCS) gibi] mevcuttur. Çerçevelerde ön plana çıkan dört becerinin iletişim, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme olduğu görülmektedir. Tanımlanan çok çeşitli diğer beceriler arasında da genel olarak bilgi teknolojileri ve sosyal beceriler yer almaktadır. Söz konusu çerçeveler arasında Partnership for 21st Century Skills'in (P21) hazırlanmış olduğu çerçeve alanyazında daha fazla kabul görmektedir.



Şekil 1. P21 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi

P21 Çerçevesi, 21. yüzyıl becerilerini eğitim ortamlarına dahil etmek amacıyla oluşturulmuş bir modeldir. ABD (Amerika Birleşik Devletleri) Eğitim Bakanlığında bir koalisyon ile Apple, AOL (America Online), Microsoft, Cisco gibi işletmeler ve NEA (National Education Association) gibi eğitime dahil olan kuruluşlar tarafından geliştirilmiştir. “21. Yüzyıl Öğrenimi için Ortaklık” olarak bilinen bu koalisyon, ilk kez 2006 yılında yayınlanmıştır ve güncellenmeye devam etmektedir.

P21'in hazırlanmış olduğu çerçeveyi incelediğimizde becerilerin üç ana başlık altında toplandığını görüyoruz. Bunlar:

#### *Yaşam ve Kariyer Becerileri*

- Esneklik ve Uyum Yeteneği
- Girişimcilik ve Özyönetim
- Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler
- Verimlilik ve Hesap Verebilirlik
- Liderlik ve Sorumluluk

#### *Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri*

- Yaratıcılık
- Eleştirel Düşünme
- İletişim
- İş birliği

#### *Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri*

- Bilgi Okuryazarlığı
- Medya Okuryazarlığı
- Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT) Okuryazarlığı

Bu becerilerin kişinin toplumsal yaşamda daha etkin bir rol almasında ve günümüz dünyasının yoğun bilgi akışının yönetilmesinde önemi ortadadır. Çünkü 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler, çağın gerektirdiği ölçüde girişimci, kendi kendini yönetebilen, sorumluluk sahibi, lider vasıflı, üretken, olay ve durumlara farklı bakış açıları geliştirebilen sosyal bireyler olmalarının yanı sıra yaratıcı ve eleştirel düşünen, sağlıklı iletişim kurabilen ve takımlar içerisinde verimli bir şekilde çalışabilen aynı zamanda bilgi ve medya okuryazarı olmaları yönüyle de ön plana çıkan bir yapıya sahip olurlar. Bu yüzden günümüz bireyi, rekabetçi koşulların üstesinden gelerek içinde bulunduğu toplumun değerli bir üyesi olmak için 21. yüzyıl becerilerine yeterli düzeyde sahip olmalıdır.

21. yüzyıl becerileri ile ilgili en büyük eleştirilerden biri, bu becerilerin medya ve teknoloji becerileri haricinde geçmiş yüzyıllarda ihtiyaç duyulan becerilerden farklı olmadığı yönündedir. 21. yüzyılda başarı için gerekli becerilerin birçok bakımdan geçmiş yüzyıllardan farklı olmadığı bir gerçektir. Ancak günümüz dünyasında insanoğlunun tarih boyunca ihtiyaç duyduğu bazı temel beceriler daha da önem kazanmıştır çünkü küresel bazda meydana gelen gelişmeler devam ederken buna bağlı olarak bilgi her geçen gün katlanarak artmakta, dolayısıyla günümüzün rekabetçi koşullarında ön plana çıkmak için belirli yeterliklere sahip olmak gerekmektedir.

Lamb, Maire ve Doecke'ye (2017) göre becerileri tanımlamak zor olsa da bunlar özellikle politika yapımcıların, araştırmacıların ve uygulayıcıların yakından ilgisini çekmektedir. Çerçveden de anlaşılacağı üzere 21. yüzyıl temaları standartlar ve ölçme, müfredat ve öğretim, profesyonel gelişme ve öğrenme ortamları ile de iç içe bir yapıya sahiptir. Buradan hareketle 21. yüzyıl becerilerinin yalnızca eğitim-öğretim ortamlarıyla sınırlı kalmadığı, bu çerçevenin hayat boyu öğrenme anlayışıyla ortaya konulduğu görülmektedir.

21. yüzyıl becerilerinin yaşam boyu öğrenme anlayışıyla tasarlanmış olması öğretim ortamlarında da bu becerilere yer verilmesi ve öğrencilerin mezun olurken belirli yeterlikleri almasını gerektirmektedir. “21. yüzyıldaki eğitim küreselleşmeyi vurgulamaktadır. Teknolojideki herhangi bir gelişme, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki bilgi, beceri ve tutumların geliştirilmesi ve iyileştirilmesinde teorik yapılar ve gerçekçi görüşler sunar” (Abao, Bohalono ve Dayagbil, 2015, s. 173). 21. yüzyıl becerileriyle ilgili bir diğer konu da öğrencilere bu becerilerin nasıl kazandırılacağıdır. Öğretim ortamlarında becerilerin kazandırılması ders kitaplarına konulacak her bir metin ve bu metinlere bağlı etkinlikler yoluyla olacaktır. Ders kitaplarının hazırlanmasında da öğretim programlarında yer alan kazanımlardan yola çıkılmaktadır. Daha önce yapılan çalışmalarda (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2018; Temizkan, 2014) Türkçe dersi öğretim programlarının iddia ettikleri yetkinlik ve becerilerin ders kitaplarında yeterli ve dengeli bir şekilde yansımadağı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durumda çağın gereklerine uygun, öğrencilerimizi içinde bulunduğu yüzyılda nitelikli bir insan yaparken aynı zamanda gelecek yüzyıl için de kıymetli bir toplum oluşmasını sağlayacak programlara ihtiyaç duyulmaktadır. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkiye Yeterlilik Çerçevesi (TYÇ) kapsamında yer verilen yetkinlikler aşağıdaki gibidir:

- Ana Dilde İletişim
- Yabancı Dillerde İletişim
- Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler
- Dijital Yetkinlik
- Öğrenmeyi Öğrenme
- Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler
- İnisiyatif Alma ve Girişimcilik
- Kültürel Farkındalık ve İfade (MEB, 2018, ss. 4-5).

Görüldüğü üzere programın öğrencilere kazandırmak istediği yetkinlikler 21. yüzyıl becerileriyle kısmen örtüşmektedir. Bu anlamda yetkinliklerin ana ve yabancı dilde iletişim, dijital

yetkinlik gibi 21. yüzyıl becerilerine temas eden bölümleri olduğu görülmektedir ancak yetkinlikler 21. yüzyıl becerilerin bütününe kapsamamaktadır.

21. yüzyıl becerilerinin öğretim ortamlarındaki öneminden hareketle bu çalışmanın amacı 2018 yılında güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) ait her bir kazanımı P21'in çerçevesindeki becerilere uygunluğu bakımından incelemektir. Böylece Millî Eğitim Bakanlığının 2023 Vizyonu'nda da kendisine yer bulan 21. yüzyıl becerilerine programlarımızda ne kadar yer verildiği ortaya konulmuş olacaktır. Buna göre araştırmanın problem ve alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

### **Problem Cümlesi:**

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıf) kazanımlarında 21. yüzyıl becerilerine yer verilmiş midir?

### **Alt Problemler:**

1. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıf) kazanımlarında 21. yüzyıl yaşam ve kariyer becerilerine yer verilmiş midir?
2. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıf) kazanımlarında 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerilerine yer verilmiş midir?
3. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıf) kazanımlarında 21. yüzyıl bilgi, medya ve teknoloji becerilerine yer verilmiş midir?

### **Yöntem**

Çalışma nitel olarak desenlenmiştir. “Nitel araştırma; gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41). Buna göre 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) kazanımları tüm sınıflar düzeyinde 21. yüzyıl becerilerinin yaşam ve kariyer becerileri; öğrenme ve yenilikçilik becerileri; bilgi, medya ve teknoloji becerilerine göre nitel araştırma yöntemlerinden “doküman incelemesi”ne tabi tutulmuştur. Yıldırım ve Şimşek’e (2016) göre doküman incelemesi, hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir. “Dokümanlar, yazılı halde bulunan metinlerden oluşan her tür doküman, görüntü ve ses kayıtları ile diğerleri kapsamında yer alan objeler, kalıntılar makro ve mikro düzeydeki veriler olarak gruplandırılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 223).

Araştırmacılar Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) tüm sınıflar düzeyinde yer alan her bir kazanımı 21. yüzyıl becerilerinin yaşam ve kariyer becerileri; öğrenme ve yenilikçilik becerileri; bilgi, medya ve teknoloji becerilerine göre içerik analizine tabi tutmuşlardır. “İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği, sistematik yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 240). Koçak ve Arun'a göre (2006) içerik analizi farklı disiplinlerde birçok araştırma sorusuna yanıt aramak üzere kullanılan temel bir araştırma aracıdır, ayrıca içerik analizinin farklı tanımları olmasına rağmen bu tanımların tamamında vurgulanan iki önemli konu yöntemin “sistematik” ve “tarafsız” olması gerektiğidir. Kazanımlar, çalışmada adı yer alan her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiş, yapılan incelemede kod güvenilirliğinin sağlanması için Miles ve Huberman'ın (1994) aşağıda verilen formülünden yararlanılmıştır:



Tablo 1'e göre 524 toplam kazanım arasında "Yaşam ve Kariyer Becerileri"ne 104 kez temas edildiği tespit edilmiştir. 21. yüzyıl yaşam ve kariyer becerilerinin alt boyutlarına yönelik yapılan incelemede "esneklik ve uyum yeteneği" alt boyutuna 524 kazanım arasında toplamda 19 kez temas edildiği, 1 ve 2. sınıflarda bu becerilere kazanımlarda hiç yer verilmediği, 3. sınıflarda 1, 4. sınıflarda 10 kez yer verilirken 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda yalnızca ikişer kez okuma kazanımlarında yer verildiği görülmüştür.

Programda bu beceri, "T.5.3.15. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir." ve "T.5.3.17. Metni yorumlar (MEB, 2018, s. 36)." kazanım ifadeleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapılan incelemede esneklik ve uyum yeteneğinin kazanımlara olan dağılımında herhangi bir denge gözetilmediği tespit edilmiştir.

"Girişimcilik ve özyönetim" alt boyutuna 524 kazanım arasında toplamda 62 kez yer verildiği, en çok temas edilen alt boyutun bu olduğu ayrıca bu beceriye tüm sınıflarda yer verildiği görülmektedir. Becerilerin sınıflar bazındaki dağılımına bakıldığında sınıflar arasında sabit bir denge olmasa da 1 ve 4. sınıflar dışında kazanım sayılarının birbirine yakın olduğu dikkati çekmektedir.

"T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır (MEB, 2018, s. 46)." kazanımı ve açıklamasında yer alan "Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir." açıklamasında öğrencilerin girişimci davranışlar sergileyecekleri fikri üzerinden hareket edilmiştir.

Bir diğer alt başlık olan "sosyal ve kültürlerarası beceriler"e bakıldığında 524 kazanım arasında hiçbir sınıf düzeyinde bu becerilere yer verilmediği görülmüştür. "Verimlilik ve hesap verebilirlik" alt boyutuna bakıldığında ise 524 kazanım arasında bu beceriye toplamda 12 kez temas edildiği; 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıflarda yalnızca yazma kazanımlarında birer kez bu beceriye yer verilirken 7 ve 8. sınıflarda üçer kez temas edildiği tespit edilmiştir.

"T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler (MEB, 2018, s. 50)." kazanımı ve bu kazanımın açıklaması olan "Dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır." İfadesinde yazılı anlatım ürünü ortaya koyma yoluyla verimli olma ve yazdıklarının sorumluluğunu üzerine alarak gerekli gördüğü yerde düzeltmeler yapma yoluyla hesap verebilir olma durumu göz önünde bulundurulmuştur.

Yaşam ve kariyer becerilerine ait son alt başlık olan "liderlik ve sorumluluk" alt becerisine bakıldığında bu beceriye 524 kazanım arasında toplamda 11 kez yer verildiği, 4. sınıflarda bir kez konuşma kazanımında yer verilmesinin haricinde tüm sınıflarda sadece yazma kazanımlarında bu beceriye temas edildiği görülmektedir.

"T.4.2.3. Hazırlıklı konuşmalar yapar (MEB, 2018, s. 30)." kazanımı ve bu kazanımın "Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır." şeklindeki açıklamasında yapılacak olan sunum hazırlama yoluyla sorumluluk alma durumu üzerinden hareket edilmiştir.



Tablo 2  
Öğretim Programında Yer Verilen Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri

Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri	1. Sınıf Kazanımları Kazanım Sayısı: 47				2. Sınıf Kazanımları Kazanım Sayısı: 46				3. Sınıf Kazanımları Kazanım Sayısı: 64				4. Sınıf Kazanımları Kazanım Sayısı: 78				5. Sınıf Kazanımları Kazanım Sayısı: 69				6. Sınıf Kazanımları Kazanım Sayısı: 68				7. Sınıf Kazanımları Kazanım Sayısı: 76				8. Sınıf Kazanımları Kazanım Sayısı: 76				Toplam Kazanım Sayısı: 524		
	Dinleme/İzleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Dinleme/İzleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Dinleme/İzleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Dinleme/İzleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Dinleme/İzleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Dinleme/İzleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Dinleme/İzleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Toplam						
Yaratıcılık	0	2	1	1	3	2	1	6	1	2	1	7	1	0	1	7	1	3	1	5	1	3	1	6	1	3	1	4	1	3	1	7	78		
Eleştirel Düşünme	2	0	2	1	2	0	2	1	4	0	7	0	2	1	0	0	3	3	1	3	5	1	0	2	6	1	3	2	7	1	2	2	116		
İletişim	1	3	0	1	4	3	1	4	1	4	0	5	1	2	0	8	3	4	1	5	4	4	1	9	4	4	1	8	4	4	1	9	104		
İş Birliği	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	9	
Toplam	3	5	3	3	9	5	4	1	6	6	8	2	4	3	1	1	8	1	3	4	1	1	1	1	2	7	2	9	6	4	2	9	4	8	307

Tablo 2'ye göre öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin alt boyutlarından birincisi olan “yaratıcılık” becerisine bakıldığında 524 toplam beceri arasında bu beceriye 78 kez yer verildiği, 1. sınıf dinleme/izleme ve 4. sınıf konuşma kazanımları dışında tüm alanlarda bu becerilere yer verildiği görülmüştür. 1. sınıflardaki bu beceriye 4 kez yer verilirken diğer sınıflarda yaratıcılık kazanımına temas edilme sayısının 9 ve 12 sayıları arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Bu bölümde, “T.6.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır (MEB, 2018, s. 39).” kazanımında olduğu gibi ortaya konulacak faaliyet, eser ve fikirlerde yaratıcılık becerisinin sergilenmesi gerektiği fikri üzerinden hareket edilmiştir.

Tabloya ait bir diğer alt başlık olan “eleştirel düşünme” becerisine bakıldığında 524 kazanım arasında bu beceriye toplamda 116 kez temas edildiği; 1, 2 ve 4. sınıf konuşma becerileri ile 3. sınıf konuşma ve yazma becerileri dışında tüm alanlarda bu becerilere yer verildiği görülmüştür.

Bu bölümde, “T.5.3.17. Metni yorumlar (MEB, 2018, s. 30).” kazanımı yenilik becerileri ile ilgilidir. Ayrıca bu kazanımın açıklaması olarak da ilgili programda şu ifade yer almaktadır: “*Yazarın bakış açısını fark etmeleri, olayları ele alışı şeklini yorumlamaları ve öğrencilerin metinle ilgili kendi bakış açılarını ifade etmeleri sağlanır* (MEB, 2018, s. 36).” Bu kapsamda öğrencilerin kendi bakış açılarını ortaya koymak için eleştirel düşünme becerisinden yararlanmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin üçüncü boyutu olan iletişim becerisi açısından kazanımlara bakıldığında ise 524 kazanım arasında bu beceriye toplamda 104 kez temas edildiği; 1, 3 ve 4. sınıf okuma kazanımları dışında tüm alanlarda bu beceriye yer verildiği görülmektedir. Burada, “T.4.4.12. Yazdıklarını paylaşır (MEB, 2018, s. 33).” kazanımı ve açıklamasında (*Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.*) olduğu gibi yazmanın iletişim kurmanın önemli bir boyutu olduğu yönüyle hareket edilmiştir.

Bu bölüme ait son alt başlık olan “iş birliği” becerisi açısından kazanımlara bakıldığında 524 kazanım arasında iş birliğine sadece 9 kez yer verildiği, bu bölümün diğer üç alt başlığına ve toplam kazanım sayısına kıyasla gerek toplamda gerekse diğer alt becerilere temas edilme sayısında iş birliği becerisinin oldukça az ( $f=9$ ) olduğu görülmektedir. Bunun yanında 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda bu beceriye hiç değinilmemiş olması da dikkat çekicidir. İş birliği becerisinin tespitinde, “T.5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.” kazanımı ve bu kazanımın açıklamasında yer alan “*Not alarak, katılımlı, grup hâlinde dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır* (MEB, 2018, s. 35).” ifadelerinde olduğu gibi yapılacak faaliyette iş birliği içerisinde hareket etmek gerektiği görüşü temel alınmıştır.

Tablo 3. Öğretim Programında Yer Verilen Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri

Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT) Okuryazarlığı			Medya Okuryazarlığı			Bilgi Okuryazarlığı			Toplam Kazanım Sayısı: 524		
	Dinleme/İzleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Dinleme/İzleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Dinleme/İzleme		Konuşma	Okuma
1. Sınıf Kazanımları Kazanım Sayısı: 47	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2. Sınıf Kazanımları Kazanım Sayısı: 46	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3. Sınıf Kazanımları Kazanım Sayısı: 64	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4. Sınıf Kazanımları Kazanım Sayısı: 78	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5. Sınıf Kazanımları Kazanım Sayısı: 69	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6. Sınıf Kazanımları Kazanım Sayısı: 68	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7. Sınıf Kazanımları Kazanım Sayısı: 76	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8. Sınıf Kazanımları Kazanım Sayısı: 76	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Toplam Kazanım Sayısı: 524</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Toplam	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	2	5	0	1	0	3	0	1	1	5	1	2	1	4	1	1	1	4	1	37
--------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Tablo 3'e göre bilgi, medya ve teknoloji becerileri ana başlığına 524 kazanım arasında yalnızca 37 kez yer verilmiş olduğu tespit edilmiştir. Buna göre üç ana başlık arasında en az yer verilen becerilerin bilgi, medya ve teknoloji becerileri olduğu görülmektedir. Bu bölüme bağlı birinci alt başlık olan "bilgi okuryazarlığı"na 1, 2 ve 3. sınıflarda hiç yer verilmediği, diğer sınıflarda ise iki ya da üçer kez yalnızca okuma ve konuşma becerilerindeki kazanımlarda bu beceriye temas edildiği görülmektedir.

Burada, "T.4.3.35. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır." kazanımı ve bu kazanımın açıklaması (Bilgiye erişmek için basılı ve dijital içeriklerdeki içindikiler ve sözlük bölümünden nasıl yararlanılacağına ilişkin bilgi verilir.) ile "T.4.3.36. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular." kazanımı ve bu kazanımın açıklamasında yer alan "Yazılı kaynakların (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) incelenmesi ve değerlendirilmesi sağlanır (MEB, 2018, s. 32)." olduğu gibi doğrudan bilgi okuryazarlığına temas eden kazanımların tespiti üzerinden tablolaştırma yapılmıştır.

Bir diğer alt başlık olan "medya okuryazarlığı"na bakıldığında ise 1 ve 2. sınıflarda bu beceriye hiç yer verilmezken kalan sınıflarda 21 kez bu beceriye temas edildiği ancak dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlara dağılımında bir denklik gözetilmediği tespit edilmiştir.

Bu bölümde, "T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder (MEB, 2018, s. 49." kazanımı ve açıklaması (Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır.) medya okuryazarlığı açısından değerlidir.

Bilgi, medya ve teknoloji becerilerine bağlı son alt başlık olan bilgi ve iletişim teknolojileri (ICT) okuryazarlığı açısından yapılan incelemede ise 1, 2, 4, 5 ve 7. sınıf kazanımlarında bu beceriye hiç temas edilmezken 3 ve 6. sınıf okuma, 8. sınıf konuşma kazanımlarında yalnızca birer kez olmak üzere toplamda 3 kez bu becerilere yer verildiği görülmüştür.

## Sonuç

2018 yılında güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) ait her bir kazanımın P21'in çerçevesindeki becerilere uygunluğu bakımından incelendiği bu çalışmada, öğretim programında yer alan 524 ayrı kazanım çerçevesinde yer alan üç ayrı ana başlığa (Yaşam ve Kariyer Becerileri; Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri; Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri) bağlı her bir alt başlık (Esneklik ve uyum yeteneği, girişimcilik ve özyönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, verimlilik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk; yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı) için ayrı ayrı incelenmiştir. Yapılan incelemede 524 toplam kazanım arasında "Yaşam ve Kariyer Becerileri"ne 104; öğrenme ve yenilikçilik becerilerine 307; bilgi, medya ve teknoloji becerilerine yalnızca 37 kez yer verilmiş olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla programın (MEB, 2018) kazanımlarının dağılımında 21. yüzyıl becerilerinin göz önünde bulundurulmadığı, becerilerin kazanımlara dağılımında herhangi bir dengenin gözetilmediği sonucuna ulaşılmıştır. İçinde bulunduğumuz çağda teknoloji kullanımındaki yoğunluğa bakılarak öğretim programlarında diğer becerilerle birlikte özellikle bilgi, medya ve teknoloji becerilerine verilmesi gereken önem ortadayken mevcut programda (MEB, 2018) en az yer verilen beceri grubunun bilgi, medya ve teknoloji becerileri olması dikkat çekicidir. Yapılan inceleme Bal'ın (2018) "21. yüzyıl becerilerinin dağılımına bakıldığında da belli bir oranın olmadığı" ayrıca "programın temel becerileri alanında her ne kadar 21.

yüzyıl becerileri öne çıkarılsa da kazanım boyutunda eksiklikler olduğu” görüşleriyle örtüşmektedir. Bunun yanında bu araştırmada en çok temas edilen beceri grubunun öğrenme ve yenilikçilik becerileri olması Bektaş, Sellum ve Polat’ın (2019) 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda iletişim ve iş birliği becerilerine yer verilmeye özen gösterildiği sonucuyla benzerlik gösterirken eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine ise sınırlı olarak yer verildiği sonucu da bu araştırmada üzerinde durulan, becerilerin dağılımında belirli bir planlama üzerinden hareket edilmediği sonucuyla uyum göstermektedir.

Voogt ve Roblin (2010) yeni ve eski beceriler arasındaki bağlantıların henüz netleşmemiş olması sebebiyle 21. yüzyıl becerilerinin geleneksel müfredattaki yerinin belirsiz olduğunu savunmuşlardır. Ayrıca 21. yüzyıl becerilerinin mevcut müfredatla bağlantısının ne olduğunu, bütün bu becerilerin zorunlu eğitim müfredatının bir parçası olup olmadığını da aynı şekilde belirsiz olduğunu, şayet gerekiyorsa programlarda becerilere ne kadar yer açılması gerektiğini tartışmaya açmışlardır. Ancak öğretim programları, hem çağın ihtiyaçlarına cevap verecek hem de öğretim ortamlarında yer alan bireyleri geleceğe hazırlayacak şekilde gerektiği dönemlerde güncellenmelidir. Ülkemiz programları da bu ihtiyaçlar doğrultusunda 2005, 2015, 2017 ve 2018 yılında güncellenmiştir. Yapılan güncellemelerde programlarda anahtar yetkinliklerin ön plana çıktığı görülmektedir. Buna karşın Milli Eğitim Bakanlığının 2023 Vizyonu’nda yer alan “21. Yüzyıl Becerileri”nin programımızda (MEB, 2018) yeterli ve dengeli bir şekilde yer almadığı görülmektedir. Özetle öğrencilerimizi modern dünyayla yarışacak nitelikli bireyler hâline getirmesi bakımından önem arz eden 21. yüzyıl becerilerine programlarımızda sistemli bir şekilde yer verilmesi gerekmektedir.

**Açıklama:** Bu makale XI. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı’nda sunulan bildirinin genişletilmiş hâlidir.

## Kaynaklar

- Abao, E., Dayagbil, F. and Boholano, H. (2015). Engagement to social networking: challenges and opportunities to educators. *European Scientific Journal*, 11(16), 173-191.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64.
- Bektaş, M., Sellüm, F. ve Polat, D. (2019). 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programının 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 129-147.
- Bialik, M. and Fadel, C. (2015). *Skills for the 21st century: what should students learn*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ercikan, K. and Oliveri, M. E. (2016). In search of validity evidence in support of the interpretation and use of assessments of complex constructs: Discussion of research on assessing 21st century skills. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 310-318.
- Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2018). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabının Türkçe dersi öğretim programındaki temel becerilere uygunluğu açısından incelenmesi. *Yeni Türkiye Türk Dili Özel Sayısı II*, 24(100), 458-469.
- Lamb, S., Maire, Q. and Doecke, E. (2017). *Key skills for the 21st century: an evidence-based review*. New South Wales: Education Future Frontiers.
- McCoog, I.J. (2008). 21st century teaching and learning. Education Resource Center. 15.07.2019 tarihinde [eric.ed.gov/PDFS/ED502607.pdf](http://eric.ed.gov/PDFS/ED502607.pdf) adresinden alınmıştır.
- MEB. (2018). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara.
- MEB. (2018). Mutlu çocuklar güçlü Türkiye, MEB 2023 eğitim vizyonu. Ankara.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. California: Sage Publications.
- Saavedra, A. R. and Opfer, V. D. (2012). *Teaching and learning 21st century skills*. USA: Asia Society.
- Temizkan, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 49-72.
- Voogt, J. and Roblin, N. P. (2010). *21st century skills discussion paper*. Netherlands: Enschede.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

## Extended Abstract

### Introduction

The rapid change that took place in the age we live in has made certain changes in the society obligatory and new needs emerged from education to social life. At this point, 21st century skills appear.

According to the framework prepared by P21, we see that the skills are grouped under three main headings. These are;

#### *Life and Career Skills*

- Flexibility and Adaptability
- Initiative and Self-Direction
- Social and Cross-Cultural Skills
- Productivity and Accountability
- Leadership and Responsibility

#### *Learning and Innovation Skills*

- Creativity
- Critical Thinking
- Communication
- Collaboration

#### *Information, Media and Technology Skills*

- Information Literacy
- Media Literacy
- Information, Communication and Technology Literacy

Given the importance of 21st century skills in teaching environments, the aim of this study is to examine each gain of the Turkish Language Teaching Program updated in 2018 in terms of its suitability to the skills within the framework of P21.

### Method

The study was designed qualitatively. Accordingly, the gains of 2018 Turkish Lesson Teaching Curriculum (Grade 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 and 8) at all grades were subjected to “document analysis”, one of the methods of qualitative research methods, in accordance with life and career skills, learning and innovation skills, information, media and technology skills of the 21st century skills.

The researchers have subjected each gain at all grade levels in the Teaching Curriculum (MEB, 2018) to content analysis according to life and career skills, learning and innovation skills, information, media and technology skills of the 21st century skills. The gains were analyzed separately by both researchers named in the study and Miles and Huberman's (1994) formula was used in order to ensure code reliability.

$$\text{Reliability} = \frac{\text{number of agreement}}{\text{number of agreement} + \text{number of disagreement}} \times 100$$

In the calculation, the agreement among the researchers was found to be 91.6%. In the review, the sections coded differently by the researchers were reviewed and consensus was reached by reaching the necessary agreement, thus finalizing the review.

## **Findings**

Among 524 gains, it was observed that 104 of them pointed out the “Life and Career Skills”. In the study conducted on the 21st century life and career skills sub-dimensions, it was seen that among 524 gains Flexibility and Adaptability sub-dimension was touched on 19 times, that these skills were not included in the gains of the grade 1 and 2 curriculum, that they were included once in the curriculum of grade 3, ten times in grade 4 and only twice in those of grades 5, 6, 7 and 8. In the study, it was found that no balance was observed in the distribution of flexibility and adaptability skill to gains.

It is seen that “Initiative and Self-Direction” sub-dimension is given 62 times in total out of 524 gains, this is the most contacted sub-dimension and this skill is included in all classes. Considering the distribution of skills on the basis of classes, it is noteworthy that although there is no fixed balance between classes, the numbers of gains are close to each other except grades 1 and 4.

When we look at another subheading, “Social and Cross-Cultural skills, it was observed that these skills were not included at any grade level among 524 gains. Looking at the “Productivity and Accountability” sub-dimension, it was found that this skill was contacted 12 times in total between 524 gains; In the 1, 2, 3, 4, 5 and 6, this skill was used only once for writing gain, and three times in the grades 7 and 8.

When the “Leadership and Responsibility” sub-skill, which is the last sub-title of life and career skills, is examined, it is seen that this skill is given 11 times in total among 524 gain and that this skill is touched only in writing gain in all grades except once in speaking gain in grade 4.

When the “Creativity” skill which is the first of the sub-dimensions of learning and innovation skills is examined, it is seen that this skill is given 78 times among 524 total skills, and these skills are included in all fields except grade 1 listening / monitoring and 4th grade speaking gain. While this skill was given 4 times in grade 1, it was found that the number of contacting creativity gain in the other grades ranged between 9 and 12.

When looked at the “Critical Thinking” which is another sub-heading, it was revealed that this skill is touched on 116 times among 524 skills and that this skill has been taken place in all areas except grade 1, 2 and 4 speaking skills and grade 3 writing skills. When the gains are examined in terms of communication skill which is the third dimension of learning and innovation skills, it is seen that this skill is referred 104 times among 524 skills and that it was included in all areas except grade 1, 3 and 4 reading gains.

When looked at the gains “Collaboration” which is the final sub-heading of this area, it is seen that this skill is mentioned only 9 times and the number of reference to both sub-dimensions and in total is relatively low (f=9) compared to other three sub-heading of this area and to the total number of gains. In addition, it is noteworthy that this skill is not mentioned at all in grade 1, 2, 3 and 4.

It was observed that the main heading of Information, Media and Technology Skills are touched on only 37 times out of 524 gains. Accordingly, it is seen that information, media and technology skills are the least mentioned group among three main areas. It is seen that information literacy, which is the first sub-title of this section, is not included in the grade 1, 2 and 3, and in other grades it is touched twice or three times only in the gains of reading and speaking skills.

In terms of media literacy, which is another subheading, it was found that this skill was not included in grade 1 and 2, but that skill was contacted 21 times in the remaining classes, but no equivalence was observed in the distribution of listening / monitoring, speaking, reading and writing gains.

In terms of Information and Communication Technologies (ICT) literacy, which is the last subtitle of this section, this skill was not touched in the grade 1, 2, 4, 5 and 7 gains, while the grade 3 and 6 readings and 8 speech gains were touched only once. These skills were mentioned 3 times in total.

### **Results**

In this study, where each acquisition of Turkish Language Teaching Program (Primary and Secondary Schools Grade 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 and 8) updated in 2018 was examined in terms of the suitability of the skills within the framework of P21, it was observed that among 524 total gains, “Life and Career Skills” are included 104 times, that “Learning and Innovation Skills” are included 307 times and that “Information, Media and Technology Skills” are mentioned only 37 times.

Therefore, it was concluded that the 21st century skills were not taken into consideration in the distribution of the program's gains (MEB, 2018) and that no balance was taken into consideration in the distribution of the skills.



## **Aktif Spor Yapan Amatör Sporcuların Spor Ortamında Fair Play (Sportmen) Davranışlarının İncelenmesi**

Kadir PEPE

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Burdur  
k\_pepe@yahoo.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7778-004X>

Arif KARA

maratonspor32@hotmail.com

Isparta Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü, Isparta

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1857-9239>

Rabia ÖZKURT

rabiaozkurt@gmail.com

Burdur İl Millî Eğitim Müdürlüğü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni, Burdur

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1726-7687>

Osman DALAMAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya  
odalaman@erbakan.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9265-0446>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.633323

Geliş tarihi: 15.10.2019

Revize Tarihi: 06.12.2019

Kabul tarihi: 08.12.2019

### **Atf Bilgisi**

Pepe, K., Kara, A., Özkurt, R. ve Dalaman, O. (2019). Aktif spor yapan amatör sporcuların spor ortamında fair play (sportmen) davranışlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 497-506.

### **ÖZ**

Araştırma aktif spor yapan amatör sporcuların spor ortamında fair play (sportmen) davranışlarının incelenmesi amacıyla yapılmaktadır. Araştırmanın evreni Isparta ili Gençlik ve Spor İl Müdürlüğünde lisanslı olarak amatör sporla ilgilenen sporculardan, örneklem gurubu ise bu sporculardan gönüllülük esasına göre tesadüfi örnekleme seçilmiş 700 sporcudan oluşmaktadır. Bu sporcular cinsiyet açısından 247 kadın, 453 erkek, spor dalları açısından ise, 417 takım,283 bireysel sporcudur. Araştırmada veriler teorik kısım yazılı kaynaklardan, çalışma alanındaki veriler ise anket yöntemiyle elde edilmiştir. Anketler katılımcılarla birebir görüşülerek konu hakkında bilgi verildikten sonra doldurulmuştur. Elde edilen veriler istatistik işlem için bilgisayar ortamına aktarılmış ve uygun istatistik programda değerlendirilmiştir. İstatistik işlem olarak Frekans (%), Chi-Square ( $X^2$ ), Independent Samples T Test işlemleri yapılmıştır. Değişkenler arası farklılıkların tespitinde 0,05 güven aralığı olarak kabul edilmiştir. Elde edilen verilere göre; katılımcıların spor yarışmalarında çoğunlukla Fair play (sportmen) davranış içerisinde yarıştıkları, değişkenler arasında yapılan karşılaştırmalı istatistiksel analizde, kadınların erkelere göre, bireysel spor yapanların, takım sporcularına göre daha fair play (sportmen) davrandıkları görülmektedir. Yani 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır( $p<0,05$ ). Sonuç olarak; aktif spor yapan amatör sporcuların çoğunlukla yarışmalarında fair play (sportmen) kurallara göre yarıştıklarını, değişkenlerden kadınların erkelere göre, bireysel spor yapanların, takım sporcularına göre daha sportmen davrandıklarını söyleyebiliriz.

**Anahtar Kelimeler:** Aktif spor, amatör spor, fair play, sportmenlik.

## **A Study on the Determination of Fair Play Behaviors of Amateur Athletes Who Engage in Active Sports**

### **ABSTRACT**

The study is carried out to investigate the fair-play behaviors of the amateur athletes engaged in active sports. The population of the research is composed of athletes who are selected from the sportsmen interested in amateur sports and licensed in Isparta Province Youth and Sports Provincial Directorate, while the sample group is composed of 700 students selected randomly from these athletes by voluntary sampling. This figure covers 247 women and 453 men, and 417 students are engaged in team sports, while 283 are engaged in individual sports. The questionnaires are filled out after one-to-one interviews with the participants. The data are transferred to computer environment for statistical processing and evaluated in appropriate statistical program. Frequency (%), Chi-Square ( $X^2$ ), Independent Samples T test are performed as statistical procedures. 0.05 confidence interval is taken in the determination of the differences between the variables.

According to the data obtained; the study reveals that the athletes observe fair-play while they compete. Comparative statistical analysis of the variables shows that female athletes observe fair-play more than men do, while those who are engaged in individual sports observe fair-play more than those who are engaged in team sports  $p<0,05$ ). As a result; we can say that amateur athletes engaged in active sports often observe fair play rules; female athletes observe fair-play more than men do, while those who are engaged in individual sports observe fair-play more than those who are engaged in team sports.

**Keywords:** Active sports, amateur sports, fair play, sportsmanship.

## Giriş

Spor, bireylerin aklını ve bedenini kullanarak rakibine, kendisine, tabiata ve zamana karşı, eşit şartlar içerisinde yaptığı bir mücadele biçimi olarak tanımlanmaktadır. Sporun özünde mücadele ve rekabet bulunmaktadır. Spor, toplumda sağlıklı ilişkilerin oluşmasını sağlayan, kurallara uymayı, sosyal barışa inanmış bireyleri topluma kazandıran bir araçtır (Güven,1999).

Günümüzde spor bir yaşam biçimi ve eğitim aracı olarak görülmektedir. Toplumlarda bireyler sporu farklı amaçlarla yapmaktadırlar. Bireyleri spora yönelten nedenlerin arasında spor yolu ile maddi kazanç elde etmek ve toplumda sosyal statü kazanarak popüler olmak, ülkesine başarılı bir sporcu olarak hizmet vermek gibi nedenler gelmektedir. Spor yolu ile kazanılan bu durumlar bireylerde kazanma arzusunu öne çıkarmaktadır. Her ne olursa olsun kazanma isteği sporla ilgilenenleri bir takım yanlış davranışlara itmektedir. Bu olumsuz davranışta sporun gerçek amacı dışına çıkmaktadır. Yani sporcularda, spordan bireysel beklenti ve menfaatlerinin öne çıkması, ahlaki beklentileri ikinci plana atmaktadır. Bu durum sporda amatör ruhun, profesyonellik karşısında gerilemesine neden olmuştur (Sezen ve Yıldırım, 2007).

İngilizce bir kavram olan “fair play” sporda centilmenlik anlamına gelmektedir. İngilizcede fair, güzel, zarif, hoş, saf, lekesiz, şerefli, dürüst, doğru, adil anlamındadır (Oxford, 1985; Pehlivan, 2004). Donuk ve Şenduran (2006) fair play kavramını sevgi, dostluk ve kardeşlik anlayışı olarak belirtmektedir.

Fair play kavramının üç anlamının olduğu görülmektedir. Bunlar ilk olarak, “iyi oyun,” ikinci olarak, “iyi oyunu ortaya koyacak ruh hali ve sporcuya yakışan davranış kalıbı,” Daha sonraları “iyi oyunun ortaya çıkması için oyuna katılan unsurların yerine getirmek zorunda oldukları davranış ve tutumlarının tümü” olarak değerlendirilmiştir. Fair play sporun içinden doğmuş bir yaşam anlayışıdır. Sakatlanan bir oyuncunun tedavisi için rakip oyuncunun topu dışarı atması bir fair play örneğidir (Donuk ve Şenduran, 2006).

İngilizce adıyla bilinen ve kullanılan “fair play”, “sporda centilmenlik” kavramını da içermektedir, Sporda centilmenlik ise ülkemizde daha çok “sportmenlik” olarak kullanılmaktadır. Sportmenlik, samimiyet, cesaret, sabır, kendini kontrol etme, başkalarına saygı duyma, kibarlık, asalet gibi özelliklerin önemini vurgulayan bir kavramdır. 1926’ da Uluslararası Sportmenlik Birliği kurularak, sportmenliği yaymak için 8 prensip üzerinde durmuştur. Bunlar; 1.Kurallara uymak 2. Takım arkadaşlarına bağlı kalmak 3.Sporcunun kendisini formda tutması 4. Öfkeyi kontrol etmek 5. Oyunda şiddetten kaçınmak 6. Kazanınca övünmemek 7.Yenilgide yıkılmamak, 8.Sağlıklı bir vücut için sağlam ruhlu ve açık fikirli olmak şeklinde sıralanmaktadır (Koç, 2013).

Bu kavram spor yarışmalarına uyarlandığında; hakça, dürüstçe, oyunu kurallarına göre oynama, rakibe saygı, haksız dezavantajlardan yararlanmama, yenince haddinden fazla tahrik edici sevinmeme ve yenilince de rakibi takdir etme ilke olarak benimsemek anlamını gelmektedir.

Bu araştırma; sportif yarışmalarda sporcular için önem arz eden fair play (sportmenlik) davranışı, aktif spor yapan amatör sporcuların spor ortamında ne düzeyde uydukları ve davrandıklarının incelenmesi amacıyla yapılmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada, fair play (sportmen) davranışın, sporcuların cinsiyet ve yaptıkları spor dallarına göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

## Yöntem

Bu araştırma aktif spor yapan amatör sporcuların spor ortamında fair play (sportmen) davranışlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

### Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni Isparta il gençlik ve spor il müdürlüğünde lisanslı olarak amatör sporla ilgilenen sporculardan, örneklem gurubu ise bu sporculardan gönüllülük esasına göre tesadüfi yöntemle seçilmiş 700 sporcudan oluşmaktadır. Araştırmada veriler yazılı kaynaklardan ve anket yöntemiyle elde edilmiştir. Anket olarak (Koç, 2013) tarafından geliştirilmiş olan “Beden eğitimi dersi sportmenlik davranışı ölçeği, kullanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde ölçeğin Alpha güvenirlik katsayısı 0,85 olarak hesaplanmıştır. Anketler katılımcılarla birebir görüşülerek konu hakkında bilgi verildikten sonra doldurtulmuştur. Bu şekilde araştırmaya 247 kadın, 453 erkek olmak üzere toplam 700 sporcu katılmıştır. Bunlardan 417’ si takım, 283’ ü bireysel spor yapmaktadır. Örneklemde yer alan öğrencilerin kişisel özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1  
*Örneklem Grubunun Kişisel Özellikleri*

Değişkenler		N(Dağılım)	%(Dağılım)
Cinsiyet	Kadın	247	35,3
	Erkek	453	64,7
	Toplam	700	100,0
Spor Dalı	Takım Sporları	417	59,6
	Bireysel Sporlar	283	40,4
	Toplam	700	100,0

Tablo1’de katılımcıların tanımlayıcı bilgileri görülmektedir. Bu bilgilere göre katılımcıların, %64.7’si erkek, %35.3’ ü kadın, %59.6’sı takım sporları %40.4’ü bireysel sporlar ile uğraşmaktadır.

### Veri Analizi

İstatistik işlem olarak yüzdelik (%), ki-kare ( $X^2$ ), bağımsız örneklem t test işlemleri yapılmıştır. Değişkenler arası farklılıkların tespitinde 0,05 güven aralığı olarak kabul edilmiştir.

## Bulgular

Tablo 2  
*Katılımcıların Spor Dalına Göre Fair play (Sportmen) Davranışı Sorularına Verdikleri Cevapların Ortalama Puanlarının Independent Samples T Test Dağılımı*

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	df	t	p
Takım Sporlar	417	1.9675	0.23058	698	2.104	0.036*
Bireysel Sporlar	283	2.0067	0.25872			

P<0.05\*

Tablo 2’de katılımcıların yapmış oldukları spor dallarına göre fair play davranışları sorgulanmıştır. Yapılan istatistik analizde [t(700)=2.104,p=0.036] bulunmuştur. Bu değerde istatistiksel olarak anlamlıdır(p<0.05). Yapılan spor dalına göre fair play davranışa yönelik cevaplarda ortalama puanların takım sporları ( $\bar{X}$ =1.9675) bireysel sporlar ( $\bar{X}$ =2.0067) olarak görülmektedir.

**Tablo 3**

***Katılımcuların Cinsiyet Değişkenine Göre Fair Play (Sportmen) Davranışlarının Ki-Kare( $X^2$ ) Dağılımı***

Değişkenler		Her Zaman	Ara sıra	Hiçbir Zaman	Toplam	$X^2/ P$
1. Oyunda rakibim düşerse kalkmasına yardım ederim.	Kadın	144	77	26	247	1.885 0.390
	Erkek	288	123	42	453	
	Toplam	432	200	68	700	
		61,7%	28,6%	9,7%	100,0%	
2. Yarışmanın sonunda yenilen arkadaşlarım ve rakibimin fazla üzülmemesi için teselli ederim.	Kadın	120	100	27	247	1,014 0.602
	Erkek	227	187	39	453	
	Toplam	347	287	66	700	
		49,6%	41,0%	9,4%	100,0%	
3. Yarışma esnasında rakibin dikkatini bozmak için değişik sesler çıkarırım.	Kadın	32	84	131	247	2,028 0.363
	Erkek	75	158	220	453	
	Toplam	107	242	351	700	
		15,3%	34,6%	50,1%	100,0%	
4. Heyecanlanıp yarışma kuralına uymadığımda rakibimden özür dilerim.	Kadın	99	113	35	247	0.165 0.921
	Erkek	187	200	66	453	
	Toplam	286	313	101	700	
		40,9%	44,7%	14,4%	100,0%	
5. Yarışma kurallarına uymadan üstünlük sağlayan rakibimden bende aynı şekilde ona davranırım.	Kadın	57	99	91	247	1.147 0.564
	Erkek	114	190	149	453	
	Toplam	171	289	240	700	
		24,4%	41,3%	34,3%	100,0%	
6. Yarışmada rakibimi durdurmak için sakatlamayı göze alıp faul yaparım.	Kadın	36	76	135	247	3.786 0.151
	Erkek	74	166	213	453	
	Toplam	110	242	348	700	
		15,7%	34,6%	49,7%	100,0%	
7. Yarışmada yenildiğim zaman rakip kim olursa olsun onu tebrik ederim.	Kadın	132	72	43	247	3.525 0.172
	Erkek	250	147	56	453	
	Toplam	382	219	99	700	
		54,6%	31,3%	14,1%	100,0%	
8. Takım arkadaşım başarısız	Kadın	37	113	97	247	

olduğunda ona tepki gösteririm.	Erkek	15,0%	45,7%	39,3%	100,0%	2.701
		83	218	152	453	
	Toplam	18,3%	48,1%	33,6%	100,0%	0.259
		120	331	249	700	
9. Yarışma sırasında rakibimin haksız yere cezalandırıldığını görürsem durumu düzeltmeye çalışırım.	Kadın	108	95	44	247	2.821
		43,7%	38,5%	17,8%	100,0%	
	Erkek	177	204	72	453	0.244
		39,1%	45,0%	15,9%	100,0%	
Toplam	285	299	116	700		
	40,7%	42,7%	16,6%	100,0%		
10. Yarışmada öndeysen riske girmeden zaman geçirmeye bakarım.	Kadın	58	98	91	247	8.694
		23,5%	39,7%	36,8%	100,0%	
	Erkek	139	193	121	453	0.013
		30,7%	42,6%	26,7%	100,0%	
Toplam	197	291	212	700		
	28,1%	41,6%	30,3%	100,0%		
11. Yarışma sırasında rakibimle içeceğimi veya yiyeceğimi paylaşıyorum.	Kadın	103	84	60	247	7.086
		41,7%	34,0%	24,3%	100,0%	
	Erkek	188	189	76	453	0.029*
		41,5%	41,7%	16,8%	100,0%	
Toplam	291	273	136	700		
	41,6%	39,0%	19,4%	100,0%		
12. Antrenörüm olmasa bile antrenörümün görevlendirdiği kişinin kararlarına saygı duyarım.	Kadın	144	77	26	247	2.469
		58,3%	31,2%	10,5%	100,0%	
	Erkek	268	122	63	453	0.291
		59,2%	26,9%	13,9%	100,0%	
Toplam	412	199	89	700		
	58,9%	28,4%	12,7%	100,0%		
13. Rakip takımında bir oyuncu başarısız hareket yaptığında onunla dalga geçerim.	Kadın	41	73	133	247	2.842
		16,6%	29,6%	53,8%	100,0%	
	Erkek	89	150	214	453	0.242
		19,6%	33,1%	47,2%	100,0%	
Toplam	130	223	347	700		
	18,6%	31,9%	49,6%	100,0%		
14. Malzemesi olmayan arkadaşımın malzememi paylaşıyorum.	Kadın	110	89	48	247	3.042
		44,5%	36,0%	19,4%	100,0%	
	Erkek	201	185	67	453	0.219
		44,4%	40,8%	14,8%	100,0%	
Toplam	311	274	115	700		
	44,4%	39,1%	16,4%	100,0%		
15. Yendiğim zaman karşı takım oyuncusuyla dalga geçerim.	Kadın	46	57	144	247	11.234
		18,6%	23,1%	58,3%	100,0%	
	Erkek	73	160	220	453	0.004*
		16,1%	35,3%	48,6%	100,0%	
Toplam	119	217	364	700		
	17,0%	31,0%	52,0%	100,0%		
16. Bir rakibim incindiğinde rakibimin yardım alabilmesi için yarışmanın durdurulmasını isterim.	Kadın	94	106	47	247	2.273
		38,1%	42,9%	19,0%	100,0%	
	Erkek	199	177	77	453	0.321
		43,9%	39,1%	17,0%	100,0%	
Toplam	293	283	124	700		
	41,9%	40,4%	17,7%	100,0%		
17. Sinirlenince kimse görmeden rakibime çeşitli faul hareketler yaparım.	Kadın	46	79	122	247	0.705
		18,6%	32,0%	49,4%	100,0%	
	Erkek	82	159	212	453	0.703
		18,1%	35,1%	46,8%	100,0%	
Toplam	128	238	334	700		
	18,3%	34,0%	47,7%	100,0%		
18. Yenildiğim zaman başarısızlığa bir bahane bulurum.	Kadın	38	83	126	247	1.522
		15,4%	33,6%	51,0%	100,0%	
	Erkek	68	173	212	453	0.467
		15,0%	38,2%	46,8%	100,0%	
Toplam	106	256	338	700		

		15,1%	36,6%	48,3%	100,0%	
19. Kazansam da kaybetsem de yarışmadan sonra rakiplerimle el sıkışırım.	Kadın	130	73	44	247	
		52,6%	29,6%	17,8%	100,0%	
	Erkek	238	143	72	453	
		52,5%	31,6%	15,9%	100,0%	0.566
	Toplam	368	216	116	700	0.754
		52,6%	30,9%	16,6%	100,0%	
20. Kazanmak için gerekirse hile yaparım.	Kadın	33	72	142	247	
		13,4%	29,1%	57,5%	100,0%	
	Erkek	83	139	231	453	3.766
		18,3%	30,7%	51,0%	100,0%	0.152
	Toplam	116	211	373	700	
		16,6%	30,1%	53,3%	100,0%	
21. Yarışma sırasında rakibim güzel hareketler yaptığında onu güzel sözlerimle veya elimle tebrik ederim.	Kadın	118	91	38	247	
		47,8%	36,8%	15,4%	100,0%	
	Erkek	207	193	53	453	3.127
		45,7%	42,6%	11,7%	100,0%	0.209
	Toplam	325	284	91	700	
		46,4%	40,6%	13,0%	100,0%	
22. Rakibimin gözünü korkutmak için sert müdahalelerde bulunurum.	Kadın	38	74	135	247	
		15,4%	30,0%	54,7%	100,0%	
	Erkek	56	176	221	453	5.710
		12,4%	38,9%	48,8%	100,0%	0.058*
	Toplam	94	250	356	700	
		13,4%	35,7%	50,9%	100,0%	

P<0.05\*

Tablo 3’de katılımcıların cinsiyet değişkenine göre fair play davranışları sorgulanmaktadır. Bu sorgulara yönelik toplamda katılımcılar genel olarak fair play davranışı soru önermelerine her zaman ve ara sıra cevaplarını verdikleri görülmektedir. Bu sonuca göre katılımcıların genel olarak fair play davranışı sergilediklerini söyleyebiliriz. Tablo ayrıntılı irdelendiğinde soru önermelerinden, yarış sırasında rakibimle içeceğimi paylaşıyorum, yendiğim zaman karşı takım oyuncuları ile dalga geçirim ve rakibimin gözünü korkutmak için sert müdahalede bulunurum seçeneklerinde kadın katılımcıların erkeklere göre olumlu yönde daha fazla fair play davranışı sergiledikleri görülmektedir. Yani bu soru önermelerine yönelik cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır(p<0,05)

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Aktif spor yapan amatör sporcuların spor ortamında fair play (Sportmen) davranışa ne düzeyde uydukları ve davrandıklarının incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, sporcular yapmış oldukları spor dalları ve cinsiyet değişkenleri bakımından değerlendirilmiştir.

Katılımcıların yapmış oldukları spor dallarına göre fair play davranışlarının istatistik analizinde [t(700)=2.104,p=0.036] bulunmuştur. Bu değer istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0.05). Yapılan spor dalına göre fair play davranışa yönelik cevaplarda ortalama puanların takım sporları ( $\bar{X}$ =1.9675) bireysel sporlar ( $\bar{X}$ =2.0067) olduğu görülmektedir (Tablo 2). Bu sonuca göre araştırma kapsamında tüm amatör sporcuların fair play davranışı sergilediklerini ancak bireysel spor yapan amatör sporcuların, takım sporcularına göre daha fazla fair play davranışı sergilediklerini söyleyebiliriz.(Şebin,Tozoğlu,Yılmaz,Demirel ve Bostancı, 200) yapmış oldukları çalışmada üniversite spor takımlarında oynayan sporcuların fair play algılarının branş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği, (Lee ve ark. 2007) çalışmalarında takım sporu yapanların bireysel spor yapanlardan hile yapma puanlarının daha yüksek olduğu bulgusu, araştırma bulgusu ile paralellik arz etmektedir. (Sezen,2003) yapmış olduğu benzer bir çalışmada ise futbolcuların fair play algılarının oynadıkları klasmanlara göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre fair play davranışları sorgularında toplamda katılımcılar genel olarak fair play davranışı soru önermelerinden olumlu sorulara “her zaman ve ara

sıra” olumsuz soru önermelerine ise “hiçbir zaman” cevaplarını verdikleri görülmektedir (Tablo 3). Bu sonuca göre katılımcıların genel olarak fair play davranışı sergilediklerini söyleyebiliriz. Tablo ayrıntılı irdelendiğinde soru önermelerinden, “yarış sırasında rakibimle içeceğimi paylaşırım, yendiğim zaman karşı takım oyuncuları ile dalga geçerim ve rakibimin gözünü korkutmak için sert müdahalede bulunurum” seçeneklerinde kadın katılımcıların erkeklere göre olumlu yönde daha fazla fair play davranışı sergiledikleri görülmektedir. (Akandere, Baştuğ ve Güler, 2009) yapmış oldukları çalışmalarında kadın sporcu öğrencilerin erkeklere göre ahlak yargı düzeyinin yüksek olduğu, (Cabagno and Rasclé, .2006; Dodge,1998; Lee et al, 2007; Satcher, 2006; Tsai and Fung,2005) yapmış oldukları araştırmalarında kadınların erkeklere göre daha fair play (spormen) davrandıkları bulguları araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996) öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, kadın öğretmenlerin erkeklere göre tutumlarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Tüm bu sonuçlar araştırma kapsamında, amatör sporcuların genel olarak fair play içerisinde sportmence yarıştıklarını, ancak bireysel sporcuların, takım sporcularına, kadınların, erkeklere göre daha fazla fair play içerisinde, daha demokratik, ahlaki ve kurallara dikkat ettikleri ve uydukları görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında araştırmaya ve uygulamaya yönelik olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- ✓ Küçük yaşlarda sporculara fair play davranışı antrenman ve yarışma içi uygulamalarda kavratılıp benimsetilmeli
- ✓ Fair play anlayışı eğitim kurumlarında sporcu ve seyirci olarak beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilere anlatılmalı
- ✓ Sporcuların sporda fair play dışı davranışlar sergilemelerine neden olan unsurları tespit etmeye yönelik araştırmalar yapılmalı, sportmenlik dışı davranış sergileyen sporcuların bu davranışlarını kaldırmaya ya da en aza indirmeye yönelik bazı düzenlemeler yapılmalı.

**Açıklamalar:** 6 ASOS Alanya Uluslararası Sağlık ve Spor bilimleri sempozyumunda sözel bildiri olarak sunulmuştur.

## Kaynaklar

- Akandere, M, Baştuğ, G ve Güler, E.D. (2009). Orta öğretim kurumlarında spora katılımın çocuğun ahlaki gelişimine etkisi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1),66
- Büyükkaragöz, S. ve Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3, 353-365.
- Cabagno, GC. and Rasclé, O.(2006). Team sports players' observed aggression as a function of gender Competitive level and sport type, *Journal of Applied Social Psychology*, 36(8), 1980-2000.
- Dodge, A. (1991). *Varsity athletes' justifications for unethical behaviour in sport*. Master Thesis. Acadia University.
- Donuk, B. ve Şenduran, F.S. (2006). *Futbolun anatomisi* (2. Baskı). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Güven, Ö. (1999). *Türklerde spor kültürü*. Geliştirilmiş (2. Baskı). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Koç, Y. (2013). Beden eğitimi dersi sportmenlik davranışı ölçeği (BEDSDÖ), geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 96-114.
- Lee, MJ., Whitehead, J. and Ntoumanis, N. (2007). Development of the Attitudes to Moral Decision-Making in Youth Sport Questionnaire (AMDYSQ). *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 369-392.
- Oxford İngilizce-Türkçe Sözlük. (1985). Oxford University Press, Güneş Yayınları.
- Pehlivan, Z. (2004). Fair play kavramının geliştirilmesinde okul sporunun yeri ve önemi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, II(2) 49-53.
- Satcher, ND. (2006). *Social and moral reasoning of high school athletes and non-athletes*. Doctorate Thesis. The University of Southern Mississippi.
- Sezen, G. ve Yıldırım, İ. (2007). Beden Eğitimi öğretmenlerinin futbolda fair play' e ilişkin olumlu ve olumsuz davranışlara yaklaşımlarının incelenmesi. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*. 2(1).
- Sezen, G. (2003). *Profesyonel ve amatör futbolcuların fair play anlayışları üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şebin, K., Tozoğlu, E., Yılmaz, S., Demirel, N. ve Bostancı, Ö. (2007). Spor yapan üniversite öğrencilerinin fair play'e ilişkin görüşleri. *Atatürk University Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 9(2), 1-14.
- Tsai, E. and Fung, L. (2005). Sportspersonship in youth basketball and volleyball players, *The Online Journal of Sport Psychology*, 7(2), 37-46.



## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Sport is defined as a form of struggle that individuals use against their rivals, themselves, nature and time under equal conditions by using their mind and body. At the core of sport is struggle and competition. Today, people do sports for different purposes. Among the reasons that lead individuals to sports are reasons such as obtaining financial gain through sports and becoming popular by gaining social status in the society, and serving as a successful athlete in his country. These situations gained through sports emphasize the desire to win in individuals. In any case, the desire to win pushes those interested in sports to some misconduct. Athletes compete in order to win by playing fair play. However, the essence of the sport is to compete and compete on equal terms and within the framework of the rules of the game.

The aim of this study is to investigate the fair play behaviors of amateur athletes active in sports.

### **Method**

The population of the research is composed of athletes who are selected from the sportsmen interested in amateur sports and licensed in Isparta Province Youth and Sports Provincial Directorate, while the sample group is composed of 700 students selected randomly from these athletes by voluntary sampling. This figure covers 247 women and 453 men, and 417 students are engaged in team sports, while 283 are engaged in individual sports. The data in the study are obtained from written sources and the data in the study scope are obtained by survey method. Developed by Koç, (2013) Physical Education Classes Sportsmanlike Behaviors Scale is used. In the scale development process, the Alpha reliability coefficient of the scale is calculated as 0.85. The questionnaires are filled out after one-to-one interviews with the participants. The data are transferred to computer environment for statistical processing and evaluated in appropriate statistical program. Frequency (%), Chi-Square (X<sup>2</sup>), Independent Samples T test are performed as statistical procedures. 0.05 confidence interval is taken in the determination of the differences between the variables. According to the data obtained; the study reveals that the athletes observe fair-play while they compete. Comparative statistical analysis of the variables shows that female athletes observe fair-play more than men do, while those who are engaged in individual sports observe fair-play more than those who are engaged in team sports ( $p < 0,05$ ).

### **Findings**

A total of 700 athletes participated in the study. Of them; 64.7% were men, 35.3% were women, 59.6% were team sports and 40.4% were engaged in individual sports.

In questioning fair play behaviors according to sports branches; [ $t(700) = 2.104, p = 0.036$ ] in the statistical analysis. This value was statistically significant ( $p < 0.05$ ). According to the sports branch, the average scores in the responses to fair play behavior are seen as team sports ( $\bar{X} = 1.9675$ ) and individual sports ( $\bar{X} = 2.0067$ ) According to these results, we can say that all amateur athletes exhibited fair-play behavior but individual amateur athletes exhibited more fair-play behavior than team athletes.

It is seen that the participants always answer the question of fair play behaviors according to gender and in general fair play behavior questions in general and occasionally. According to this result, we can say that the participants generally exhibited fair-play behavior. When the table is examined in detail, there is a statistically significant difference in fair play behavior in favor of women in question proposition, I share my drink with my opponent during the race, when I beat, I make fun of my opponent and make hard interventions to intimidate my opponent ( $p < 0,05$ ).

## **Results and Discussion**

As a result, it is seen that amateur athletes compete in fair play in general, but individual athletes, team athletes, women, more fair play than men, more democratic, moral and rules are observed and obeyed.

We can say that all amateur athletes exhibit fair-play behavior but individual amateur athletes exhibit more fair-play behavior than team athletes (Şebin, Tozoğlu, Yılmaz, Demirel ve Bostancı, 2007). (Lee et al. 2007) showed that the cheating scores of team sportsmen were higher than those doing individual sports, and this finding was in parallel with the research findings. (Sezen, 2003) in a similar study of the fair play perceptions of football players showed that there is a significant difference according to the classification.

In the answers given to the questions according to gender, it was observed that they exhibited fair play behavior in general, while paylaş I share my drink with my opponent during the race, when I beat, I make fun with the opposing team players and intervene hard to intimidate my opponent”, the female participants exhibited more fair play behavior than men seen. (Akandere, Baştuğ ve Güler, 2009) in their studies, female athletes students have higher moral judgment than men, (Cabagno and Rasclé, 2006; Dodge,1998; Lee et al. 2007; Satcher, 2006; Tasi and Fung, 2005) The findings that women behave more fair-play than men support the research finding. (Büyükkaragöz and Kesici, 1996) in their study to determine tolerance and democratic attitudes of teachers, female teachers were found to be higher than male attitudes.