



Ahi Evran Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Dergisi

Cilt 6, Sayı 1, 2020

**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

Sahibi

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü adına

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (Enstitü Müdürü)

Editör

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

Alan Editörleri

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN (Sınıf Öğretmenliği Eğitimi)

Prof. Dr. Fazıl YOZGAT (İktisat)

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

Prof. Dr. Veli ÜNSAL (Tarih)

Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ (Türkçe Eğitimi)

Doç. Dr. Ahmet Cem ERKMEN (Antropoloji)

Doç. Dr. Hande KILIÇARSLAN (Geleneksel Türk El Sanatları)

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (Eğitim Tarihi)

Doç. Dr. Menderes ÜNAL (İngilizce)

Doç. Dr. Remzi CAN (Türkçe Eğitimi)

Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ (Coğrafya Eğitimi)

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

Dr. Öğr. Üyesi Erman AKILLI (Uluslararası İlişkiler)

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

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ERTUĞRUL (Hukuk)

Dr. Öğr. Üyesi Işık Adak ADIBELLİ (Arkeoloji)

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

Dr. Öğr. Üyesi Oktay AKTÜRK (İktisat)

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

Dr. Öğr. 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. Akmatali ALİMBEKOV (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi/Kırgızistan)

Prof. Dr. Camgırbek BÖKÖŞOV (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi/ Kırgızistan)

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. Gülnaz ABDULLAZADE (Bakü Müzik Akademisi, Azerbaycan)

Prof. Dr. Kadyrali KONKOBÆV (Türk Akademisi Başkan Yardımcısı)

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. Niginahon Arslonovna ŞERMUHAMEDOVA (Özbekistan Milli Üniversitesi, Özbekistan)

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

Prof. Dr. Sema ETİKAN (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)
Prof. Dr. Tahira ALLAHYAROVA (Sosyal Araştırma Merkezi Azerbaycan/Bakü)
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 6, Sayı 1, 2020

Dr. Adem BELDAĞ	Dr. Harun ER
Dr. Ali MEYDAN	Dr. Menderes ÜNAL
Dr. Anıl DEĞERMEN	Dr. Muammer BAHŞI
Dr. Aydan IRGATOĞLU	Dr. Mustafa BAŞARAN
Dr. Aysun YEMEN	Dr. Mustafa KALE
Dr. Ayşe ATAŞ	Dr. Necibe ŞEN
Dr. Ayşe KIZILDAĞ	Dr. Neşe BÖRÜ
Dr. Berfu KIZILASLAN TUNÇER	Dr. Nihat ÇALIŞKAN
Dr. Cem Koray OLGUN	Dr. Nilgün SANALAN BİLİCİ
Dr. Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ	Dr. Nilüfer KÖŞKER
Dr. Didem KOŞAR	Dr. Nuray Hilal TUĞAN
Dr. Dilber POLAT	Dr. Onur AKYOL
Dr. Emir ERDEN	Dr. Salim GÖKÇEN
Dr. Erol DURAN	Dr. Semiha YÜKSEK USTA
Dr. Eylem DAYI	Dr. Seyit ATEŞ
Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA	Dr. Şakir Önder ÖZKURT
Dr. Ferhat ARIK	Dr. Tercan YILDIRIM
Dr. Gülüşan ÖZGÜN BAŞIBÜYÜK	Dr. Tuncay ÇANAKÇI
Dr. Gürbüz OCAK	Dr. Yahya ÇIKILI
Dr. Hakkı ULUCAN	Dr. Zafer TANGÜLÜ
Dr. Halit HAMZAOĞLU	

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

Arş. Gör. Fatma Cahide ÖZÇELİK (Sekretarya)

Arş. Gör. Dildar ÖZASLAN (Sekretarya)

Dr. Öğr. 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 üç kez (Mart, Temmuz ve Kasım aylarında) yayımlanır.

Dergide, Türkçe ve İngilizce makaleler yayımlanmaktadır.

Dergimiz ULAKBİM TR Dizin, Türk Eğitim İndeksi (TEİ), İslami Araştırmalar Merkezi Dizini (İSAM), Directory of Research Journals Indexing (DRJI) ve Sosyal Bilimler Atıf Dizini (SOBİAD) indekslerinde taranmaktadır.

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



**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

Cilt 6, Sayı 1, 2020

Araştırma Makalesi

Davut SARITAŞ & Oktay KIZKAPAN

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Kendi Tasarladıkları Öğretim Materyallerine İlişkin Görüş ve Değerlendirmeleri..... 1-18

Araştırma Makalesi

Nuri Gökhan TOPRAK

Orta Koridor Girişimi Bağlamında Türkiye'nin Değişen Orta Asya Politikası..... 19-32

Araştırma Makalesi

Nazike KARAGÖZLÜOĞLU

Ortaokul Öğrencilerinin Etkinliklerle Müze Eğitimine İlişkin Görüşleri: Yozgat Müzesi Örneği..... 33-50

Araştırma Makalesi

Oğuzhan NACAROĞLU

Özel Yetenekli Öğrencilerin Ters Yüz Öğrenme Modeline Yönelik Hazırbulunuşluklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi..... 51-66

Araştırma Makalesi

Hasan Güner BERKANT & Seda BAYSAL

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin ve Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin İncelenmesi..... 67-86

Araştırma Makalesi

Ali TAŞ & Ahmet Cem ERKMAN

Anadolu Miyosen Dönem Bovidlerinin Paleobiyocoğrafyası ve Paleoekolojisinin Değerlendirmesi.....87-102

Araştırma Makalesi

Canan CESUR & Mehmet Kaan DEMİR

Okul Öncesi Eğitim Alma Süresinin Çocukların Sınıf Kurallarına Uyum ve Okul Motivasyonlarına Etkisinin Öğretmen Görüşlerin Göre İncelenmesi 103-122

Derleme Makale

Gökmen KANTAR

Demokrasi ve Türk Demokratikleşmesi Bağlamında Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi..... 123-135

Araştırma Makalesi

Özcan DEMİR

Bilimkurgu Türünde Yapısal Kavramlar ve Değişim Arrival Filmi Örneği..... 136-154

Araştırma Makalesi

Levent TAŞ

Güvenlikli Sitelerde Site Yönetiminin İşlevleri ve Site İçi Güç İlişkileri..... 155-172

Araştırma Makalesi

Gülizar AKKUŞ & Çetin AKKUŞ

Sırt Çantalı Gezinlerin Demografik Özellikleri ile Kişisel Gelişimleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesi..... 173-186

Araştırma Makalesi

Erhan YAYLAK

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi.....187-205

Araştırma Makalesi

Vesile ÖZÇİFÇİ

Sosyal Medyanın Tüketicilerin Satın Alma Niyeti Üzerindeki Etkisi..... 206-223

Araştırma Makalesi

Alpaslan GÖZLER, Ali HASKUŞ, Burçin AYHAN, Elif KARSLI & Zeliha AKIN

Değerler Eğitimi Kapsamında Hazırlanan Bilimsel Çalışmaların Farklı Değişkenler Göre İncelenmesi..... 224-241

Araştırma Makalesi

Mesut Fatih DEMİR & Nuri BALOĞLU

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbilis Becerileri ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişki.....242-259

Araştırma Makalesi

Dilek ÜNVEREN

Türkçe Öğretiminde Türkiye Türkçesi Ağzıları ile Buna Yönelik Öğretmen Tutum ve Görüşleri.....260-278

Araştırma Makalesi

Derya ARICI & Murat BARTAN

Çocuğu Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Annelerin Çocuklarına Değer Edindirme Sürecine Yönelik Görüşleri..... 279-294

Derleme Makale

Can BİÇER

Destructive Leadership: “Boss From Hell”, How Not To Be One?..... 295-308

Araştırma Makalesi

Taner ATMACA

Öğretmenlerin Yaptıkları Meslek Hatalarının Meslekî Öğrenme Bağlamında İncelenmesi 309-326

Araştırma Makalesi

Gülçin ÖZBAY & Ayça ÇEKİN

Turizm, Ulaşım ve Sosyal Medya Etkileşimi: Doğu Ekspresi ve Kars'taki Konaklama İşletmelerine Yönelik Bir Araştırma..... 327-344

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Kendi Tasarladıkları Öğretim Materyallerine İlişkin Görüş ve Değerlendirmeleri

Davut SARITAŞ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi,
davutsaritas@nevsehir.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-5108-4801

Oktay KIZKAPAN
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi,
okizkapan@nevsehir.edu.tr
ORCID: 0000-0001-6781-9879

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.609086
Geliş Tarihi: 22.08.2019	Revize Tarihi: 26.02.2020
	Kabul Tarihi: 11.03.2020

Atf Bilgisi

Sarıtaş, D. ve Kızılkapan, O. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının kendi tasarladıkları öğretim materyallerine ilişkin görüş ve değerlendirmeleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 1-18.

ÖZ

Türkiye'nin 44 farklı üniversitesinde öğrenim gören fen bilgisi eğitimi anabilimdalı dördüncü sınıfta okumakta olan 288 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilen bu tarama çalışmasının amacı öğretmen adaylarını kendi hazırladıkları öğretim materyallerine yönelik görüş ve değerlendirmelerinin belirlenmesidir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anket aracılığı ile toplanan verilerin betimsel analizinden elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları materyallerinin tasarımı sürecinde ilgili literatürde yer alan bazı ilkeleri göz önünde bulundurmaları yanında maliyet gibi farklı ölçütleri de dikkate almışlardır. Bulgular, adayların materyallerinin özgün ve yaygın bir materyal olması bağlamındaki yaklaşımlarının farklılaştığını göstermektedir. Diğer bir farklılaşma materyallerinin derse katkısı ve derste kullanımı noktasındadır. Öğretmen adaylarının bir kısmı ders sonu tekrar, hatırlatma gibi amaçlar doğrultusunda materyallerinin kullanımı değerlendirirken, bir kısmı ise etkinlik, katılım, iletişim gibi amaçlar ile kullanılması yönünde fikir bildirmişlerdir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının kendi tasarladıkları materyallere yönelik görüş ve değerlendirmeleri literatürde yer bulan tasarım ve materyal niteliğine ilişkin kabuller ile nispeten uyumlu olsa da materyalleri öğretim etkinliklerine entegre etme, bu konudaki farkındalıklarının ve materyallerine yönelik eleştirel değerlendirmelerinin yeterli olmadığı saptanmıştır. Bu nedenle ilgili lisans derslerinde öğretmen adaylarının materyallerini yöntem ile entegre edebilecekleri içeriklerin sağlanması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim materyali, fen bilimleri öğretmen adayları, materyal değerlendirme, materyal tasarımı.

Opinions and Evaluations of Pre-service Science Teachers about Teaching Materials They Designed

ABSTRACT

The purpose of this survey research study carried out by 288 pre-service science teachers studying in 44 different universities of Turkey is to determine the opinions and evaluations about the teaching materials they prepared. According to the findings collected through the questionnaire prepared by researchers, pre-service teachers took into consideration some principles mentioned in the literature in the design of the materials as well as the different criteria such as economics. Findings obtained in terms of authenticity of the materials show that the opinions of pre-service teachers about their material change between authentic and common material. While some of the pre-service teachers evaluated the use of materials for purposes such as repetition and reminder, some of them expressed their opinions about using them for purposes such as teaching activity, participation and communication. As a result, the pre-service teachers' views and evaluations on their own designed materials are relatively consistent with the assumptions regarding the design and material quality in the literature, but in the context of active learning, the students' evaluations and awareness of material integration and contribution of materials into teaching activities used in the course are not sufficient. For this reason, it may be suggested to provide content in which the prospective teachers can realize the integration and harmony of materials with the method in the related undergraduate courses.

Keywords: Teaching material, pre-service science teacher, material evaluation, material design.

Giriş

Yazılı, sözlü, görüntülü, kaydedilmiş her türlü belge veya gereç “Materyal” sözcüğü ile ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020). Buna göre öğretim materyali öğretim ortamını zenginleştirmek adına kullanılan yazılı, sözlü, görüntülü, kaydedilmiş her türlü belge olarak tanımlanabilir. Öğrenme ortamının niteliği büyük ölçüde işe koşulan öğretim yöntem ve teknikleri, kullanılan öğretim materyalleri ve öğretmenlerin mesleki yeterliklerine bağlıdır (Duran ve Tufan, 2017; Smith ve Ragan, 2004; Yanpar, 2006). Başka bir ifade ile öğretmen, yöntem ve materyal üçlüsü iyi bir öğrenme ortamının ana bileşenleridir. İyi yetişmiş öğretmenlerin derse uygun yöntem ve teknikleri yine derse uygun öğretim materyalleri ile işe koşabilmeleri gerekir. Öğretim materyali kullanmanın özü, öğretme öğrenme sürecini kolaylaştırmaktır. Ancak bu materyallerin sınıfta bir dekorasyon aracı olarak değil, bireylerin nasıl öğrendiklerinin dikkate alınarak yürütüldüğü bir öğretim sürecinin amacına yönelik olarak hazırlanması gerekmektedir (Amadioha, 2009). Amaca yönelik olarak uygun bir şekilde hazırlanmış öğretim materyali, sınıf ortamında dikkat çekmek, bilgiyi iletmek, konu hakkında ipucu vermek, derse katılımı sağlamak, öğrenilenleri tekrar etmek, dönüt ve düzeltme verme ve değerlendirme yapmak gibi boyutlarda öğretim sürecine katkılar sunar (Şahin ve Yıldırım, 2004).

Kaliteli bir öğretim materyali hazırlama öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği uygulamasının önemli bir bileşenidir. Nitekim Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinde (TYYÇ) de bu konu ele alınmış ve TYYÇ Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri kapsamında yer alan becerilerden birisi konu alanına ve öğrencinin gereksinimlerine uygun materyal geliştirmektir [Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), 2011]. Öte yandan MEB (2017) tarafından yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri kapsamında mesleki beceriler kategorisinde yer alan yeterliklerinden biri olan öğrenme ortamları oluşturma yeterliği başlığı altında “kazanımlara uygun materyal hazırlar” şeklinde bir yeterlik ifadesine yer verilmiştir.

Öğretim materyal geliştirme ve kullanma becerisinin kazandırılması açısından öğretmen yetiştirme programların tarihine göz atıldığında zorunlu derslerin yer aldığı görülmektedir (YÖK, 1998; YÖK, 2007; YÖK, 2018). YÖK’ün 1997 eğitim fakülteleri yeniden yapılanmadırması lisans programları için bir dönüm noktasıdır (Özyurt, Bahar ve Nartgün, 2017). Bu tarihten itibaren farklı zamanlarda yapılan güncellemeler dikkate alındığında 1998 tarihli programda yer alan zorunlu “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersinin içeriği şu şekilde ifade edilmektedir (YÖK, 1998, s.33);

“Çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, öğretim teknolojileri yoluyla öğretim materyallerinin (çalışma yaprakları, saydamlar, slaytlar, video, bilgisayar temelli ders materyali, vd.) geliştirilmesi ve çeşitli nitelikteki materyallerin değerlendirilmesi.”

2007 tarihinde güncellenen programda ise, aynı isimli dersin içeriğinin zenginleştirildiği görülmektedir (YÖK, 2007, s.64);

“Öğretim Teknolojisi ile ilgili kavramlar, çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, okulun ya da sınıfın teknoloji ihtiyaçlarının belirlenmesi, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi, öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi öğretim gereçlerinin geliştirilmesi (çalışma yaprakları, etkinlik tasarımı, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya (VCD, DVD) gereçleri, bilgisayar temelli gereçler), eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi, İnternet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar, Türkiye’de ve dünyada öğretim teknolojilerinin kullanım durumu” (YÖK, 2007).

2018 yılında yayınlanan son programda belirgin bir değişim görülmektedir. Bu programda zorunlu dersin ismi ve içeriği değişmiştir. “Öğretim Teknolojileri” olarak isimlendirilen dersin içeriği ise şu şekildedir (YÖK, 2018, s.9);

“Eğitimde bilgi teknolojileri; öğretim süreci ve öğretim teknolojilerinin sınıflandırılması, öğretim teknolojilerine ilişkin kuramsal yaklaşımlar; öğrenme yaklaşımlarında yeni yönelimler, güncel okuryazarlıklar; araç ve materyal olarak öğretim teknolojileri, öğretim materyallerinin tasarımı; tematik öğretim materyali tasarlama, alana özgü nesne ambarı oluşturma, öğretim materyali değerlendirme ölçütleri”

Bu ders ile öğretmen adaylarına çeşitli öğretim teknolojileri ve materyallerini, bu materyallerin karakteristik özelliklerini ve bu materyallerin nasıl değerlendirileceği gibi bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Özcan ve Koştur, 2019).

Diğer yandan güncel programda yine öğretim materyallerine yönelik seçmeli alan eğitimi dersi olan “Fen Öğretiminde Materyal Tasarımı” dersine de yer verildiği görülmektedir (YÖK, 2018, s.24);

“Öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi, öğretim materyalinin seçimi, materyallerin tasarım ve geliştirme ilkeleri, tasarım öğeleri, ders materyali geliştirme, öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi; teknolojik pedagojik alan bilgisi, alana özgü teknolojik araç-gereçler ve materyaller (simülasyonlar, animasyonlar, sanal sınıf ve laboratuvar ortamları, kavram karikatürleri, bilimsel ölçüm yapan araçlar, çalışma yaprakları, slaytlar, görsel medya gereçleri vb.) ile fen eğitiminde kullanılabilecek diğer bilişim teknolojileri (web 2.0 araçları, mobil uygulamalar, öğrenci yanıtıma sistemleri, öğrenme yönetim sistemleri, artırılmış gerçeklik uygulamaları, ölçme ve değerlendirme araçları vb.); teknolojinin entegre edildiği sınıf ortamları, etkileşimli tahta ve eğitim portalları; fen öğretiminde alana özgü bilişim teknolojilerini kullanma ve geliştirme”.

Genel olarak lisans programlarında yer alan ilgili derslerin içerikleri incelendiğinde, tarihsel süreçte zamanla zenginleştiği görülmekle birlikte, öğretmen adaylarının alana özgü materyal tasarlama, seçme, kullanma, değerlendirme gibi açılardan bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Diğer yandan literatürde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı üzerine çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir (Cabı ve Ergün, 2016; Çalışoğlu, 2015; Duman, 2013; Özbay ve Sarıca, 2019; Özcan ve Koştur, 2019; Özer ve Tunca, 2014; Yanpar, Koray, Parmaksız ve Arslan, 2006, Yelken, 2009). Materyal tasarımı ve öğretimde materyal kullanımı ile ilgili bu çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim araçlarını kullanırken bu materyallerin, öğretim hedeflerine, öğretim yöntemlerine, öğrencilerin özelliklerine, öğretim ortamına uygunluğunu göz önünde bulundurmaları gerektiği anlaşılmaktadır (Yalın, 2004).

Öğretim ortamında kullanılan materyallerin faydalarının (öğrenmeyi kolaylaştırma, istek ve tutumu artırma, aktif öğrenme sağlama, gerçek yaşamdan öğrenme deneyimleri sağlama, bireysel öğrenmeyi desteklediği, problem çözme, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme gibi.) akademik olarak birçok çalışma ile ortaya konulduğunu ifade eden meta analiz (Kablan, Topan ve Erkan, 2013) sonuçlarına göre, materyal kullanımı ile ilgili en fazla çalışma yapılan ve en etkili sonuçlar alınan alanların başında fen eğitimi gelmektedir. Buna karşın gerçek öğretim ortamlarında bazı sorunların devam ettiği de görülmektedir. Örneğin öğretmenlerin, öğretim programının uygulanmasındaki aksaklıkların nedenlerinden birisi olarak araç, malzeme ve materyal eksikliğini gördükleri bildirilmekle birlikte, diğer yandan öğretmenlerin öğretim materyali kullanmada isteksiz davranabildikleri veya bu konuyu yeterince gündemlerine almadıkları, bu yönde çaba göstermedikleri de ifade edilmektedir (Fidan, 2008; Karamustafaoğlu, 2006; Kazu ve Yeşilyurt, 2008)

Eğitim fakültelerinde verilen ilgili dersin öğretmen adaylarının materyal kullanma becerilerini geliştirdiğine ilişkin yapılan çalışmalar (Bektaş, Nalçacı ve Ercoşkun, 2009; Bozpolat ve Arslan, 2018; Gömlüksiz, Kan ve Serhatlıoğlu, 2010; Güven, 2006; Saka ve Saka, 2005) ve materyal kullanımına yönelik öz yeterliliklerinin yüksek olduğuna yönelik bulgular (Korkmaz, 2011) dikkate alındığında, meslek hayatında baş gösteren bu sorunların gözden kaçan farklı unsurlardan kaynaklanması olasıdır. Burada bir tutum ve farkındalık sorunu olduğu söylenebilir. Nitekim öğretmenlerin materyal kullanmada istekliliği materyalin faydasına olan inançlarına bağlıdır (Yalın, 2004). Ayrıca öğretmenlerin (geliştirdikleri veya hazır kullandıkları) materyallerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımları, bu materyali sınıf ortamında kullanmalarını kolaylaştıracaktır (Şahin ve Yıldırım, 2004).

Diğer yandan öğretmenlerin materyallerini program içeriğine uygun hale getirmek için yapmaları gerekenlerin başında öğretim materyallerine yönelik eleştirel değerlendirmeleridir (Davis, 2006). Bu nedenle öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının materyaller kullanmadaki olası sorunlarını aşmaları için; öncelikle materyallerinin faydalı olup olmadığına karar vermeleri, program uygun olup olmadığına karar vermeleri, başka bir ifade ile materyallerinde yönelik farkındalıkları olması gerekir. Bunun için ise güçlü, zayıf yönleri ile tanımlarına imkân verecek şekilde onlara yönelik eleştirel bir değerlendirme yapmaları önemlidir. Nitekim gerek yeni gerekse eski lisans programında yer verilen ilgili derslerle hedeflenen içerikler arasında materyal değerlendirme bilgi ve becerileri de vardır (YÖK, 1997; YÖK, 2007; YÖK, 2018).

Dolayısıyla öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde hazırlamış oldukları materyallere ilişkin eleştirel görüşlerine yönelik çalışmalar önemli ve gereklidir. Alan yazın bu açıdan incelendiğinde fen öğretmenleri veya adaylarının görüşlerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların (Akpınar, Aktamış ve Ergin, 2005; Çiftçi, Yıldız ve Bozkurt, 2015; Fidan, 2008; Kahyaoğlu, 2011; Şahin, 2015) ortak özelliği öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının genel anlamda materyal ve öğretim teknolojisi kullanım süreçlerine odaklıdır. Fen öğretmenlerinin veya adaylarının kendi materyallerine yönelik değerlendirme ve görüşlerini ortaya çıkaran bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu çerçeveden hareketle bu çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde farklı kazanımlara yönelik olarak hazırladıkları öğretim materyallerine yönelik görüş ve değerlendirmelerini belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada kurumların, bireylerin veya grupların belirli özelliklerini tespit edip, bilinmek istenen bir olgunun fotoğrafını çeker gibi ortaya çıkarılmasını amaçlayan araştırma deseni olarak tanımlanan nicel araştırma yöntemine ait desenlerden tarama deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada Fen Bilimleri öğretmen adaylarının hazırladıkları öğretim materyaline ilişkin düşüncelerini belirlemek amaçlandığından tarama desen tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

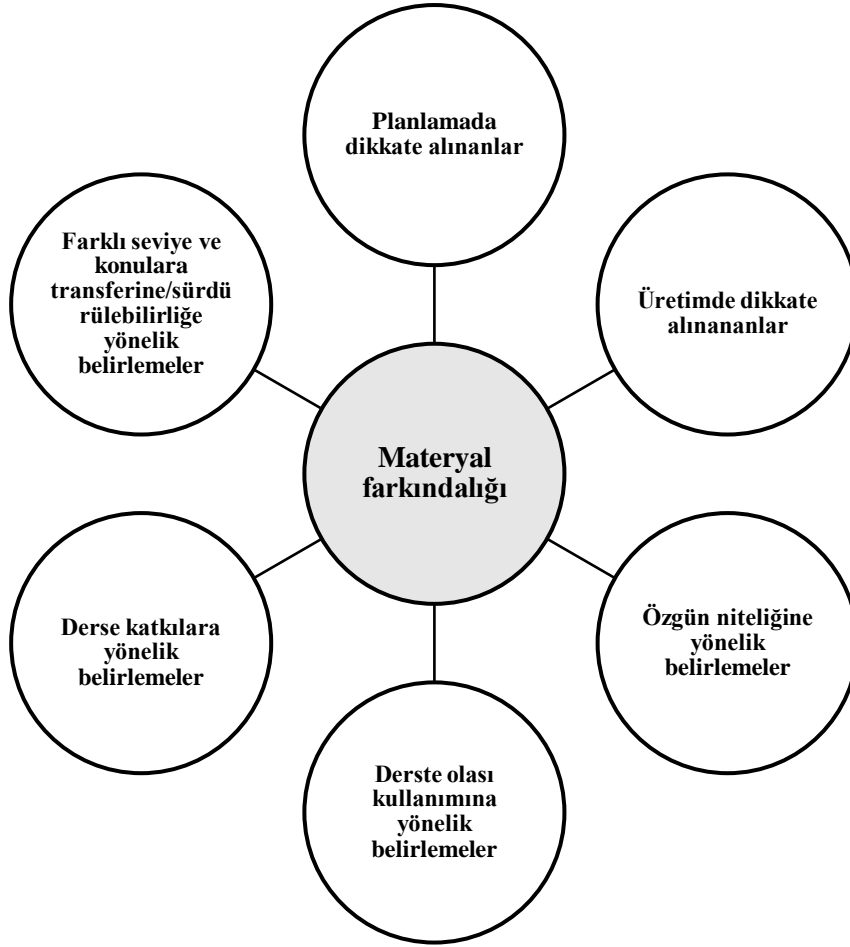
Tarama deseni kullanılarak yürütülen bu çalışmada Türkiye'deki eğitim fakültelerinin Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dallarında dördüncü sınıfta okuyan fen bilimleri öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Çalışmanın verileri birinci araştırmacının yürütücü olduğu, ikinci araştırmacının ise eğitmen olarak görev aldığı ve TÜBİTAK tarafından 2237-A Bilimsel Eğitim Etkinlikleri Desteği Programı kapsamında desteklenen "Fen Öğretiminde Yöntem-Materyal Uyumu ve Entegrasyonu" isimli etkinliğe başvuran öğretmen adaylarından internet üzerinden toplanmıştır. Etkinlik kapsamında eğitim verilmek üzere Fen Bilimleri Öğretmenliği dördüncü sınıfta okuyan ve daha önce öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersini almış ve bu derste en az bir materyal hazırlamış olan öğretmen adaylarının başvuruları kabul edilmiştir. Bu kapsamda Türkiye'nin tüm coğrafi bölgelerinden 44 farklı devlet üniversitesinde okuyan toplam 288 öğrenci başvuru yapmıştır. Dolayısıyla çalışmanın hedef evreni Türkiye'deki tüm Fen Bilimleri Öğretmenliği programında okuyan ve daha önce öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersini almış ve bu derste en az bir materyal hazırlamış dördüncü sınıf öğretmen adayları, ulaşılabilir evren ise hedef evren içerisindeki üniversitelerden 44 tanesinde okuyan söz konusu nitelikteki öğretmen adaylarıdır. Genelme bu ulaşılabilir evrene yapılacaktır. Çalışmanın örnekleme ise tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme evrenin alt tabakalara bölünerek örneklemin her bir tabakadan ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak seçildiği örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2014). Örnekleme ulaşılabilir evrendeki üniversitelerin tamamını temsil edecek şekilde öğretmen adayları seçildiği için tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Belirlenen örnekleme 44 farklı üniversiteden toplam 288 fen bilimleri öğretmen adayı yer almıştır. Bu öğretmen adaylarının 245'i (%85,1) kadın, 43'ü (%14,9) ise erkektir. Öğretmen adaylarının ağırlıklı not ortalamaları incelendiğinde ise ortalamaların 2,00 ile 3,76 arasında değişmekte olduğu görülmüştür. Çalışmanın verileri 2018/2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde

toplanmıştır. Bu dönemde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin ismi değiştirilerek Öğretim Teknolojileri yapılmıştır. Ancak çalışmanın örneklemindeki öğrenciler dördüncü sınıf fen bilimleri öğretmen adayları oldukları için yapılan değişiklikten etkilenmemiş ve Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı isimli eski programın dersini almışlardır. Bu sebeple çalışmada dersin adı “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” olarak kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anket ile toplanmıştır. Anketler belirli bir gruba ilişkin sistematik bilgi toplamak için sosyal bilim çalışmalarında çokça kullanılan toplama araçlarından biridir (Scheuren, 2004). Çalışmada kullanılan ankette katılımcıların hazırladıkları materyallerine ilişkin sorular yer almıştır. Bu kapsamda ankette katılımcılara materyallerini planlama aşamasında neleri dikkate aldıkları, materyali üretirken nelere dikkat ettikleri, materyallerinin niteliği, materyalin derse katkıları, materyallerinin derste nasıl kullanılabileceği ve materyallerinin başka ders ve konularda kullanılabilirliği ile ilgili sorular sorulmuş ve bu sorularla ilgili bazı olası cevaplardan seçim yapmaları istenmiştir. Ayrıca katılımcıların verilen alternatif cevap seçenekleri arasından birden fazla seçim yapmalarına izin verildiği gibi bu alternatiflerin dışında “diğer” seçeneği ile açık uçlu biçimde farklı cevaplar vermelerine de izin verilmiştir. Literatürde materyal geliştirme odaklı öğretim tasarımına uygun olarak belli modeller ifade edilmekle birlikte (Karamete ve Yaşar,2018; Kızılaslan ve Sözbilir, 2017; Özerbaş ve Kaya, 2017) katılımcıların materyallerini geliştirdikleri ders içeriğinin tam anlamı ile bir öğretim tasarımı sürecini içermemesi nedeni ile soruların hazırlanmasında materyal geliştirme sürecini kapsayan boyutlar araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının materyalleri üretim sürecindeki davranışlarını hem de ürün olarak kendi materyallerine yönelik görüş ve değerlendirmelerini amaçlayan sorulara ait boyutlar şu şekilde belirlenmiştir; (1) söz konusu dersi uzun bir süredir veren (5-7 yıl) iki alan uzmanı ile yapılan görüşme ve müzakerler yapılmıştır, (2) ilgili ders için hazırlanmış olan kitaplar ve benzer çalışmalar (Kutluca ve Birgin, 2007; Şahin ve Yıldırım, 2004) incelenmiştir.



Şekil 1. Soruların Hazırlanmasında Temel Alınan Boyutlar

Veri toplama aracının hazırlanmasında problemi tanımlama, taslak formu oluşturma, uzman görüşü alma, ön uygulama son şeklini verme aşamaları dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2005). Hazırlanan taslak anket formu uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü materyal tasarımı dersi veren ve bu konuda çalışan iki alan eğitimi uzmanından alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda anket ön uygulama formu elde edilmiştir ve hedef evren dikkate alınarak bir üniversitede 47 fen bilgisi anabilimdalı dördüncü sınıfta okumakta olan öğretmen adayına uygulanmıştır. Uygulama sonunda katılımcılar ile soruların anlaşılabilirliği, dili, formun biçimsel yapısı, seçeneklerin yeterliliği, soruların benzer olup olmadığı gibi sorular ile odak grup görüşmesi şeklinde cevaplayıcıların sorgulanması (Respondent Debriefing) yapılmıştır (Bolton, 1993). Uygulama sonrasında birkaç soruda bulunan ve katılımcıların açık uçlu olarak cevap vermemelerine imkân veren ‘diğer’ seçeneğinin tüm sorulara eklenmesi ve bazı dilsel düzenlemelerin yapılması gündeme gelmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda yapılan bu düzenlemeler ile anket formu son halini almıştır (Ek-1). Ayrıca ön uygulamada ankette yer verilen soruların katılımcıların kendi bilinçli deneyim süreçlerine yönelik olgu ve bilgi soruları olduğu netleştikten herhangi bir istatistik analize ihtiyaç duyulmamıştır (Büyüköztürk, 2005). Bu çalışmada türünden bağımsız olarak hazırlanan öğretim materyallerine yönelik öğretmen adaylarının farkındalıklarını yansıtan görüş ve değerlendirilmelerinin belirlenmesi amaçlandığı için materyal türlerine ilişkin bir veri toplanmamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda araştırma sorularına katılımcıların verdikleri cevaplara ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada bir bağımsız değişken bulunmadığı için karşılaştırma amacıyla bir analiz yapılmamıştır.

Öğretmen adaylarının sorulara verdikleri cevapları olabildiğince açık ve anlaşılır hale getirmek için verilere ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

Bulgular veri toplama aracında yer verilen sorulara bağlı olarak belirlenen temalar dikkate alınarak uygun başlıklar altında sunulmuştur. Her bölümde ilgili bölümdeki soruya ilişkin elde edilen veriler tablolarla verilmiştir.

Planlama

Araştırmanın bulgularından ilki öğretmen adaylarına sorulan “Materyalinizi planlama aşamasında neleri dikkate aldınız?” sorusuna verilen cevaplarla ilişkindir. Öğretmen adaylarının materyallerini planlarken neleri dikkate aldıklarına dair cevaplarının dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Materyal Tasarlarken Dikkate Aldıkları Faktörlere Yönelik Cevapları

Materyalinizi planlama aşamasında neleri dikkate aldınız?	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğretim programından belirli kazanımları	251	34,52
Sınıf seviyesini	217	29,84
Öğretim programından belirli bir üniteyi	123	16,91
Ders kitabından belirli bir konuyu	107	14,71
Diğer (ör. “öğrenci gelişim dönemini, materyal kitaplarını”)	29	3,98
Toplam	727	100

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının ders kapsamında materyallerini planlarken en fazla *öğretim programında yer alan kazanımları*, ardından ise *sınıf seviyesini* dikkate aldıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretim materyalinin planlanmasında öğretmen adaylarınca öğretim programındaki *belirli bir ünitenin* ve *ders kitabından belirli bir konunun* daha az oranda göz önünde tutulduğu görülmektedir.

Üretim

Araştırmanın ikinci bir bulgusu öğretmen adaylarının “Materyalinizi üretirken nelere dikkat ettiniz?” sorusuna verdikleri cevaplardan oluşmuştur. Fen bilimleri öğretmen adaylarının ilgili soruya verdikleri cevapların dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Materyallerini Üretirken Dikkate Aldıkları Faktörlere Yönelik Cevapları

Materyalinizi üretirken nelere dikkat ettiniz?	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kolay ulaşılabilir malzemelerle yapılabilmesine	261	23,51
Görsel olarak uyumlu ve estetik olmasına	242	21,80
Dayanıklı olmasına	220	19,81
Maliyetinin düşük olmasına	212	19,09
Yapılışının kolay olmasına	149	13,42
Diğer (ör. “yaratıcı olması, taşınabilir olması, STEM ile uyum”)	26	2,34
Toplam	1110	100

Tablo 2’ye göre öğretmen adaylarının materyallerini üretirken birbirine yakın oranda olduğu görülen belirli faktörleri dikkate almaktadırlar. Bunlar *materyalin kolay ulaşılabilir malzemelerden üretilmesi*, *görsel uyum* ve *estetiklik içermesi*, *dayanıklılık* ve *düşük maliyet* gibi faktörlerdir. Bunların haricinde *kolay yapılabilir olma* da öğretmen adayları açısından materyallerinin üretim sürecini etkileyen bir tercih faktörüdür.

Nitelik

Araştırmada üçüncü olarak öğretmen adaylarının “Materyalinizi nasıl tanımlarsınız?” sorusu üzerinden hazırladıkları materyallerin niteliğine ilişkin değerlendirmeleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yaptıkları değerlendirmelerden elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Materyallerinin Niteliğine Yönelik Cevapları

Materyalinizi nasıl tanımlarsınız?	Frekans (f)	Yüzde (%)
Özgün bir materyaldir	161	40,14
Bilinen bir materyalin geliştirilmiş halidir	135	33,66
Bilinen ve yaygın olarak kullanılan bir materyaldir	95	23,69
Diğer (ör. “bilinen iki materyalin birleşimidir, bir sentez materyaldir”)	10	2,49
Toplam	401	100

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun hazırladıkları materyalleri bilinen materyallerle ilişkili olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bunlardan bir kısmı kendi materyallerini *bilinen bir materyalin geliştirilmiş hali* olarak görürken, diğer bir kısmı *bilinen bir materyallerin bir kopyası* olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer yandan öğretmen adaylarının azımsanmayacak bir kısmının ise kendi materyallerini *daha önce yapılmamış, özgün öğretim materyalleri* olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Derse Katkı

Araştırmada bir diğer bulgu, öğretmen adaylarının “Materyalinizin öğretim sürecinde derse nasıl bir katkı sunmasını bekliyorsunuz?” sorusu üzerinden hazırladıkları materyallerinin sınıf ortamında ne tür katkılar sunabileceğine ilişkin değerlendirmeleri belirlenmiştir. Katılımcıların değerlendirmelerini içeren cevaplarının dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Materyallerinin Sınıf Ortamında Getireceği Katkılara Yönelik Cevapları

Materyalinizin öğretim sürecinde derse nasıl bir katkı sunmasını bekliyorsunuz?	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğlenerek öğrenmeyi sağlar	60	20,83
Öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlar	51	17,71
Bir etkinlik içinde öğrenme imkânı sağlar	41	14,24
İlgi çeker	39	13,54
Diğer (ör. “öğretmenin işini kolaylaştırır, zamandan tasarruf sağlar”)	27	9,38
Dersin mesajını uygun bir şekilde iletir	26	9,03
Derse katılımı sağlar	18	6,25
Öğrenilenlerin tekrar edilmesini sağlar	11	3,82
Öğrenciler arasında iletişimi artırır	8	2,78
Yanıtsız	7	2,43
Toplam	288	100

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının materyallerinin derse yapabileceği katkılara yönelik değerlendirmelerinin çok çeşitli olduğu görülmektedir. Bunlardan öne çıkanlar *eğlenerek öğrenmeye ve öğrenilenleri pekiştirmeye yönelik katkuları* ifade eden değerlendirmelerdir. Öğretmen adaylarının yine kayda değer bir kısmı hazırladıkları materyallerin *bir etkinlik içerisinde öğrenme imkânı sağladığını* düşündüklerini belirtmişlerdir. Bunları takip eden diğer değerlendirmeler ise oranına göre; *materyalin ilgi çekmesi, dersin mesajlarını uygun bir şekilde iletmesi, derse katılımı sağlması, öğrenilenlerin tekrar edilmesini sağlması ve öğrenciler arası etkileşimi artırmasıdır*. Bunlardan altısı yeni bilgilerin öğrenme sürecine diğer ikisi ise bu bilgilerin tekrarına (öğrenilenleri tekrar etme ve pekiştirme), başka bir ifade ile ders sonuna vurgu yapan cevaplardır.

Derste Kullanım

Diğer bir bulgu ise “Materyallerinizin gerçek sınıf ortamında nasıl kullanılması uygun olur?” sorusu üzerinden öğretmen adaylarının hazırladıkları materyalin gerçek sınıf ortamında nasıl kullanılabilmesine ilişkin değerlendirmeleri belirlenmiştir. Katılımcıların ilgili soruya verdikleri cevapların dağılımı Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Materyallerini Gerçek Sınıf Ortamında Nasıl Kullanabileceklerine İlişkin Görüşleri

Materyallerinizin gerçek sınıf ortamında nasıl kullanılması uygun olur?	Frekans (f)	Yüzde (%)
Dersin içerisinde bir etkinlik sürecinde	98	34,02
Dersin içinde görselliği artırma amacıyla	68	23,61
Dersin başında dikkat çekme amacıyla	52	18,05
Dersin sonunda tekrar ve pekiştirme amacıyla	45	15,62
Dersin sonunda değerlendirme amacıyla	13	4,51
Diğer (ör. “hazırlanışını ölçmek için, öğrencilere soru sormak”)	8	2,77
Yanıtız	4	1,38
Toplam	288	100,00

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının en fazla tercih ettikleri değerlendirme hazırladıkları materyalin ders içerisindeki etkinliklerde kullanılacağına yöneliktir. Ayrıca dersin içerisinde görselliği artırma, dersin başında dikkat çekme de sıkça tercih edilen değerlendirmedir. Diğer yandan ders süreci yerine ders sonuna vurgu yapan; materyalin dersin sonunda tekrar ve pekiştirme amacıyla kullanılması ve materyalin ders sonunda değerlendirme amacıyla kullanılmasına yönelik değerlendirmeleri olan öğretmen adayları da vardır.

Transfer ve Sürdürülebilirlik

Araştırmanın son bulgusu ise “Materyalinizin farklı konu ve sınıflarda kullanılabilirliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu üzerinden belirlenen değerlendirmeler oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının bu soruya yönelik verdikleri cevapların dağılımı Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Materyallerinin Farklı Sınıf Seviyesi ve Konularda Kullanılabilirliğine İlişkin Cevapları

Materyalinizin farklı konu ve sınıflarda kullanılabilirliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bazı değişiklikler yapılarak geliştirilebilir	79	27,62
Başka bir sınıf seviyesinde benzer bir konuda bu hali ile kullanılabilir	77	26,92
Bazı değişiklikler yapılarak farklı bir sınıf seviyesinde kullanılabilir	69	24,12
Bazı değişiklikler yapılarak başka konularda kullanılabilir	35	12,23
Başka bir konuda bu hali ile kullanılabilir	14	4,89
Diğer (ör. “5. sınıftan sonraki sınıflarda kullanılabilir, kullanılamaz”)	12	4,19
Yanıtız	2	0,69
Toplam	286	100

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının üç değerlendirmesinin yakın oranlarda öne çıktığı ve toplamın büyük bir kısmını oluşturduğu görülmektedir. Bunlar; materyallerinin bazı değişiklikler yapılarak geliştirilebileceğini, başka bir sınıf seviyesinde benzer bir konuda bu hali ile kullanılabilmesini ve bazı değişiklikler yapılarak farklı bir sınıf seviyesinde kullanılabilmesine yönelik değerlendirmelerdir. Yine öğretmen adaylarının bir nispeten az bir kısmı ise bazı değişiklikler yapılarak başka konularda kullanılabileceğini ve mevcut haliyle başka bir konuda kullanılabilmesini belirtmişlerdir. Değerlendirmelerin geneli hazırlanan materyalin başka sınıf seviyesi ve konuya değiştirilerek transfer edilebileceği ve bu açıdan sürdürülebilir olduğu yönündedir.

Elde edilen bulgular iki başlıkta şu şekilde özetlenebilir;

Öğretmen adaylarının materyallerini geliştirme süreçlerine yönelik değerlendirmeleri; bulgulara göre öğretmen adayları materyallerini planlarken başta içerik kazanımları olmak üzere öğretim programını dikkate almaktadırlar (Tablo 1; %51). Ayrıca ders kitabı da yaklaşımlarında belirleyicidir (Tablo1; %30). Diğer taraftan materyal geliştirme sürecinde öğretmen adaylarının tercihlerini etkileyen ana etkenin ekonomik olmasına yönelik tercihlerdir (ulaşılabilir malzeme seçimi ve maliyet) (Tablo 2; %42). Ayrıca dayanıklılık, tasarım ve hazırlamada kolaylık da faktörleri de belirleyicidir (Tablo2; %22, %20 ve %13). Ancak öğretmen adaylarının sadece %34'ün doğrudan kazanımlara gönderme yapması farklı bir açıdan öğretim programının öğretim materyalleri üzerinde belirleyiciliğine yönelik farkındalıklarının düşük olduğuna da işaret olarak yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının bir ürün olarak materyallerine yönelik değerlendirmeleri; bulgulara göre materyallerin derse katısı noktasında çok farklı değerlendirmeler olmasına rağmen ciddi bir oranda öğrenilenlerin tekrarı ve pekiştirilmesi odağında ders sonuna vurgular vardır (Tablo 4; %22) yine eğlenerek öğrenme ilgi çekme ve etkinliğe imkân verme gibi ders sürecinde vurgu yapan değerlendirmeler de öne çıkmaktadır. Materyalin kullanıma yönelik olarak yapılan değerlendirmelerin ise %21'lik kısmı yine ders sonu vurgusu içermekle birlikte ders sürecinde etkinliğe vurgu oranı %35 civarındadır. Materyallerin sürdürülebilirliği ile ilgili materyalin değiştirilmeden kullanılmasına yönelik vurgular %32 civarında iken, geliştirilebilir olduğunu değerlendirenler kalan kısmı oluşturmaktadır. Diğer yandan öğretmen adayları büyük bir kısmı kendi materyallerini mevcut bir materyaller ile ilişkili değerlendirmekte (Tablo 3; %58), yine büyük bir kısmı özgünlüğüne vurgu yapmaktadır (Tablo 3; %40).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkiye'nin farklı illerinden Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi almış ve bu ders kapsamında materyal hazırlanmış ancak daha önce gerçek bir öğretim ortamında kullanmamış Fen Bilimleri öğretmen adaylarının kendi materyallerine yönelik görüş ve değerlendirmelerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar iki açıdan değerlendirilebilir. Birincisi öğretmen adaylarının materyallerini geliştirme süreçlerine yönelik kişisel yaklaşımlarına ilişkin bulgulara göre öğretmen adaylarının tercihlerinin literatürde farklı şekillerde belirtilen (Şahin ve Yıldırım, 2004); dersin ve konun hedeflerine uygunluk, dayanıklılık, görsel özellikler ve tasarım öğelerinin uyumu gibi bazı ilkelere uygun olduğu görülmekle birlikte, ilgili literatürde pek yer verilemeyen “ekonomiklik” gibi bir faktörün büyük oranda önemsedikleri görülmektedir. Diğer yandan öğretim programının öğretim materyalleri üzerinde belirleyiciliğine yönelik farkındalıklarının düşük olması literatürde rastlanan bir durumdur. Nitekim bazı çalışma sonuçlarında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımında öğretim programını önemine yönelik görüşlerinin beklenen seviyede olmadığı görülebilir (Gömleksiz, Kan ve Serhatlıoğlu, 2010; Kahyaoğlu, 2011). Oysa Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde ifade edilen yeterliklerinden birisi kazanımlara uygun materyal hazırlamadır (MEB, 2017).

Öğretmen adaylarının bir ürün olarak materyallerine yönelik kişisel değerlendirmelerine ilişkin bulgulardan göre materyallerin öğrenilenlerin tekrarı ve pekiştirilmesi odağında ders sonunda kullanımına yönelik tercihlerinin, öğrenciye alıştırmaya ve uygulama yapma imkânı sağlaması gibi bazı materyal geliştirme ilkeleri ile uyumlu olduğu görülmektedir (Şahin ve Yıldırım, 2004). Bunun yansısı öğretim sürecine vurgu yapan değerlendirmelerin literatürde ifade edilen (İşman, 2003; Yalın,2004; Şimşek, 2002) öğretim materyali özelliklerine (ilgi çekme, katılım, iletişim, etkinliğe imkân verme, eğlenerek öğrenme vb.) uygun olduğu görülmektedir. Ancak genel anlamda materyallerin kullanımı ve derse katkısı bağlamında adaylarca yapılan *ders sonu* vurgusu önemli bir soruna işaret etmesi bakımından önemli görülebilir. Çünkü öğretim materyalleri fen eğitiminde yerleşik bir yaklaşım olan aktif öğrenmenin gerçekleşmesi için önemli bileşenlerden birisidir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılımını sağlamada kullanılan etkinliklerin yürütülmesi öğretim teknolojilerini, hazırlanan eğitimsel materyalleri kullanabilmeyi gerektirir (Sivan, Leung, Woon ve Kember, 2000). Bu açıdan materyalin ders sonunda kullanılması ders sürecinin nasıl yürütüleceği sorusunu akla getirmektedir. Bu nedenle materyal kullanmada ders sonu vurgusu öğretim

sürecinin bir aracı olan materyallerin mahiyetine yönelik bir farkındalık sorunu olarak görülebilir. Materyallerin sürdürülebilirliği ile ilgili olarak değiştirilerek kullanılmasına yönelik vurgular öğretim materyalleri, gerektiği takdirde, kolaylıkla geliştirilebilir ve güncelleştirilebilir olması ilkesine (Şahin ve Yıldırım, 2004) uyumlu değerlendirmelerdir.

Diğer yandan öğretmen adayları büyük bir kısmı kendi materyallerinin özgünlüğünü mevcut bir materyaller ile ilişkili olarak değerlendirmelerine rağmen azımsanmayacak dercede bağımsız bir özgünlüğe yapılan vurgularda vardır. Nitekim ilgili yerli literatürde materyallerin özgün olması gerektiğine yönelik belli bir nitelik vurgusu olmamasına rağmen gerek eski gerekse yeni programdaki derslerin içeriğinde tasarım, geliştirme gibi kavramlar yer almaktadır (YÖK,2007; 2018). Bu açıdan kavramların göndermesi bağlamında özgünlük aranan bir özellik olabilir. Ancak yeter özellik değildir. Nitekim hazır öğretim materyallerin fen eğitiminde etkili olduğunu gösteren çalışmalara da rastlanabilir (Sarıtaş ve Polat, 2017). Bu açıdan bulgular, öğretmen adaylarının kendi materyallerini derste örtük de olsa amaçlanan bir özgünlüğü dikkate alarak geliştirdiklerini ifade ettiklerini göstermektedir.

Sonuç olarak bu çalışma öğretmen adaylarının kendi geliştirdikleri materyallerine yönelik görüş ve değerlendirmelerini fen eğitimi alan yazında öğretim materyali geliştirme ile ilgili kabuller açısından incelenmesine imkân veren sonuçlar içermektedir. Çalışmanın amaçları ve sınırları doğrultusunda öğretmen adayların görüş ve değerlendirmelerinin geliştirilen materyaller açısından haklılığına ilişkin, başka bir ifade ile materyaller ile öğretmen adaylarının öznel görüş ve değerlendirmelerin uyumuna ilişkin yorum yapmak mümkün değildir. Bu bağlamda gerçek ortamlarda materyallerini kullanmamış olmaları nedeniyle kendi materyallerini değerlendirmede yanlı davranmış olmaları da mümkündür. Ancak öğretmen adaylarının öğretim materyallerinden ve teknolojilerinden yararlanmaya dönük öz yeterlilik algıları yüksek çıkmasına rağmen (Korkmaz,2011; Sezgin, Erdoğan ve Erdoğan, 2017) meslek hayatında materyal kullanmada yaşadıkları tutum ve farkındalık eksikli sorunlar (Fidan, 2008; Karamustafaoğlu, 2006; Kuzu ve Yeşilyurt, 2008) arasındaki çelişkinin görünür hale gelmesinde bu çalışma sonuçları katkı sağlayabilir.

Bu açıdan bu çalışma geliştirilen materyallerin gerçek mahiyeti ve öğretmen adaylarının değerlendirmelerini karşılaştıran veya öğretmen adaylarının eleştirel değerlendirmelerini geçerliliğini ve haklılığını inceleyen başka çalışmalar için bir başlangıç olabilir. Bu bağlamda hem öğretmenlerin materyal kullanmada yaşadıkları söz konusu sorunların giderilmesi hem de öğretmen adaylarının materyallerini kullanma ve değerlendirme eksiklerini fark etmeleri sağlanmak için ders sürecinde daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir. Ayrıca güncellenen programda yer alan seçmeli dersi içeriğinin fen eğitimi açısından alana özgünlüğü öne çıkarması nedeniyle fen materyallerine ilişkin farkındalıklarının artırılması için bu dersin öğretmen adaylarınca alınması teşvik edilmesi öğretim üyelerine tavsiye edilebilir.

Kaynaklar

- Akpınar, E., Aktamış, H. ve Ergin, O. (2005). Fen Bilgisi dersinde eğitim teknolojisi kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 93–100.
- Amadioha, S. W. (2009). The importance of instructional materials in our schools: An overview. *New Era Research Journal of Human, Educational and Sustainable Development*, 2(3), 61-63
- Bolton, R.N. (1993). Pretesting questionnaires: content analysis of respondents' concurrent verbal protocols, *Marketing Science*, 12(3), 280-303
- Bektaş, F., Nalçacı, A., ve Erçoşkun, H. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı” dersinin kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(2), 19-31.

- Bozpolat, E. ve Arslan, A. (2018). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine ilişkin görüşleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 60-84
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Cabı, E., ve Ergün, E. (2016). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik kaygılarına etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 3(1), 37-43.
- Çalışoğlu, M. (2015) Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine ilişkin görüşleri. *Current Research in Education*, 1(1), 23-32.
- Çiftçi Ş, K., Yıldız P. ve Bozkurt, E. (2015). Ortaokul matematik öğretmenlerinin materyal kullanımına ilişkin görüşleri, *Eğitimde Politika Analizi*, 4, ss.79-89.
- Davis, E. A. 2006. Preservice elementary teachers' critique of instructional materials for science. *Science Education*, 90(2). 348-375.
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Duran, E., ve Tufan, B. S. İlkokul Türkçe ders kitaplarında oyun ve oyuncakların kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 16-28.
- Fidan, N., K., (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(1), 48-61
- Gömlüksiz, M, Kan, A., ve Serhatlıoğlu, B. (2010). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin materyal hazırlama ilkelerini kazandırmadaki etkililiğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 1-16.
- Güven, S . (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin kazandırdığı yeterlikler yönünden değerlendirilmesi (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 165-179.
- İşman, A. (2003), *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*, Değişim Yayınları, İstanbul.
- Kablan, Z., Topan, B., ve Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644.
- Kahyaoğlu, M. (2011) İlköğretim öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yeni teknolojileri kullanmaya yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Karamete, A ve Yaşar, Ç. (2018). Bilgisayar Donanım Birimleri Ünitesinin Öğretimi için Materyal Tasarımı. *International Journal of Computers in Education*, 1 (1) , 1-13. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijce/issue/38078/428660>
- Karamustafaoğlu, O. (2006), Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Materyallerini Kullanma Düzeyleri: Amasya İli Örneği AÜ. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 190-101
- Kazu, H., ve Yeşilyurt, E. (2008). Öğretmenlerin öğretim araç-gereçlerini kullanım amaçları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 175-188.

- Koehler, M. J., and Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Korkmaz, Ö. (2011). Öğretmen adaylarının öğretim materyallerinden yararlanmaya dönük öz-yeterlilik algıları. *Eğitim Teknolojisi Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 1-17.
- Kutluca, T., & Birgin, O. (2007). Doğru denklemi konusunda geliştirilen bilgisayar destekli öğretim materyali hakkında matematik öğretmeni adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 81-97
- MEB (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_Y_GENEL_YETERLYKLERI.pdf adresinden 31.07.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Mishra, P., and Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *The Teachers College Record*, 108(6), 1017- 1054.
- Özbay, Ö. ve Sarıca, R. (2019). Ters yüz sınıfa yönelik gerçekleştirilen çalışmaların eğilimleri: Bir sistematik alanyazın taraması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 332-348.
- Özcan, H., and Koştur, H. İ. (2019). Analyzing Pre-service Science Teachers' Physics Materials. *Science Education International*, 30(1).
- Özel, E. (2012). Sosyal Bilimler öğretmenlerinin öğretim teknolojilerine yönelik tutum ve davranışları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 19(31), 129-144.
- Özer, Ö., and Tunca, N. (2014). The opinion of pre-service teachers towards preparing and using of materials. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3), 214-229.
- Özerbaş, M. A. ve Kaya, A.B. (2017). Öğretim tasarımı çalışmalarının içerik analizi: ADDIE modeli örnekleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 26-42.
- Özyurt, Y., Bahar, M. ve Nartgün, Z. (2017). Fen bilgisi öğretmenliği lisans dersleri öğrenme çıktılarının özel alan yeterlikleriyle örtüşme düzeyi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 2096-2116.
- Saka, A. Z. ve Saka, A. (2005). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinde mesleki becerilerini geliştirme düzeyi: Sakarya örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 81-177.
- Sarıtaş, D. ve Polat, M. (2017). Hazır öğretim materyalleri ile bazı temel fen kavramlarına yönelik yanılgıların giderilmesi, *Researcher: Social Science Studies*, 5(10). 73-100.
- Scheuren, F. (2004). *What is a Survey?*. Alexandria: American Statistical Association.
- Sezgin, F., Erdoğan, O. ve Erdoğan, B.H. (2017). Öğretmenlerin teknoloji öz yeterlikleri: Öğretmen ve öğrenci görüşlerine yönelik bütüncül bir analiz, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama* 7(1), 180-200.
- Kızılaslan, A ve Sözbilir, M . (2017). Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Geliştirilen Fen Etkinliklerinin Değerlendirilmesi: Isı ve Sıcaklık. *Ege Eğitim Dergisi*, 18 (2) , 914-942. DOI: 10.12984/egeefd.314586

- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Sivan, A., Leung, R. W., Woon, C.C. and Kember, D. (2000). An implementation of active learning and its affect on quality of student learning. *Inovations in Education and Training International*, 37(4), 381-389.
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2004). *Instructional design*. John Wiley & Sons.
- Şahin, M. (2015). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 995-1012.
- Şahin, T. Y., ve Yıldırım, S. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Anı Yayıncılık.
- Şimşek, N. (2002). *Derste eğitim teknolojisi ve öğretim*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (2020). "Materyel". <https://sozluk.gov.tr/>
- Yalın, H. İ. (2004). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yanpar, T (2006). Teknoloji Tabanlı Eğitim. Sönmez (Ed). *Eğitim Bilimlerine Giriş*, (ss.187-212). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yanpar, T., Koray, Ö., Parmaksız, R. Ş., ve Arslan, A. (2006). İlköğretim öğretmen adayları tarafından hazırlanan el yapımı ve teknoloji temelli materyallerin yaratıcılık boyutları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 129-148.
- Yelken, T. Y. (2009). Öğretmen adaylarının portfolyoları üzerinde grup olarak yaratıcılık temelli materyal geliştirmenin etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(153).
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf> adresinden 17.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programı*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf> adresinden 17.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2011). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) Temel Alan Yeterlilikleri: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri*. <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=48> adresinden 28.07.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2018). *Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları (Basın Bülteni)*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idaribirimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden 28.07.2019 tarihinde erişilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

The quality of the learning environment depends largely on the teaching methods and techniques used, teaching materials and teachers' professional competencies (Smith and Ragan, 2004). Well-educated teachers should be competent to work with appropriate teaching methods and techniques. One of these pedagogical competencies is the ability to prepare and use materials appropriate to the subject area and the needs of the student. The main aim of the related courses in teacher training programs (YÖK, 1998; YÖK, 2018) is to provide the prospective teachers with various instructional technologies and materials, characteristics of these materials and how to evaluate these materials (Özcan and Koştur, 2019). The shortest way to acquire such skills is to enable prospective teachers to evaluate their own instructional materials. Examining pre-service teachers' views and assessments of their materials will not only determine whether they act according to the material development criteria, but also determine their assessment skills, awareness of their materials and, most importantly, whether they believe in the usefulness of their materials. As a matter of fact, the willingness of teachers to use material depends on their belief in the usefulness of the material (Yalın, 2004). In this context, aim of this research is to determine the opinions and evaluations of the prospective science teachers about the materials they prepared for different objectives in instructional technologies and material design course.

Method

This study was conducted using a survey design. The sample of the study was selected from senior students of science education department of education faculties in Turkey. While determining the sample of the study, criterion sampling was used as purposeful sampling methods because it was necessary to study in science education department, being in the fourth grade and took technology and material design course previously. A total of 288 senior science education students from 44 different universities in Turkey participated in the study.

The questionnaire which was used for data collection was prepared by the researchers and the stages of defining the problem, creating a draft form, getting expert opinion, and giving final form of pre-application were followed (Büyüköztürk, 2005). In the preparation of the multi-choice and open-ended questions in the questionnaire, ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) model (Özerbaş and Kaya, 2017), which is the most widely known in instructional design models and widely used in material design courses, has been taken into consideration.

Result, Discussion and Conclusion

Findings which is obtained from descriptive analyses can be summarized under two sub-headings;

Personal approaches of teacher candidates in material development process; According to the findings, pre-service teachers take into account the curriculum, especially content objectives, when planning their materials (Table 1; 51%). In addition, the textbook is also decisive in their approach (Table 1; 30%). On the other hand, the main factors affecting the preferences of prospective teachers during the material development process are economic choices (selection of available materials and cost) (Table 2; 42%). Durability, ease of design and preparation are also determinant factors (Table 2; 22%, 20% and 13%).

Regarding the personal assessments of teacher candidates about their materials; According to the findings, although there are very different evaluations in terms of the integration of the materials into the lesson, there is a significant emphasis on the repetition and reinforcement of the learned topics (Table 4; 22%). Also, evaluations emphasizing the learning process by having fun and allowing the activity are also prominent. While 21% of the evaluations made for the use of the material also include end-of-course emphasis, the emphasis on the effectiveness of the course is around 35%. While the emphasis on the sustainability of the materials on the use of the material as its original form is around

32%, the rest are those who consider it to be improved. On the other hand, more than half of the pre-service teachers evaluate their own materials in relation to existing materials (Table 3; 58%), while some of them emphasize their originality (Table 3; 40%).

Based on the findings, it can be said that pre-service teachers' views and evaluations about their own designed materials are relatively compatible with the assumptions regarding the design and material quality in the literature (Şahin and Yıldırım, 2004; Yalın, 2004; Simşek, 2002; İşman, 2003). However, in the context of active learning, it is seen that the students are not enough to integrate the materials into the teaching activities used in the course addition and their awareness of their contribution to this point. For this reason, it may be suggested to provide content in which the prospective teachers can realize the integration and harmony of materials with the method in the related undergraduate courses. On the other hand, in line with the aims and limits of the study, it is not possible to comment on the fairness of the opinions and evaluations of the prospective teachers in terms of the developed materials; in other words, it is not possible to comment on the harmony of the prospective teachers' subjective opinions and evaluations. In this context, it is also possible that they have been biased in evaluating their own materials because they have not used their materials in real settings. However, despite the high self-efficacy of prospective teachers to benefit from instructional materials and technologies (Sezgin, Erdoğan and Erdoğan, 2017; Korkmaz, 2011), the results of this study may contribute to making the contradiction between the attitude and awareness-based problems experienced in the use of materials in professional life visible (Kazu and Yeşilyurt, 2008; Karamustafaoğlu, 2006; Fidan, 2008). In this respect, this study may be a prelude to the actual nature of the materials developed and other studies comparing prospective teachers' assessments or examining the validity and justification of prospective teachers' critical evaluations. In this context, more comprehensive studies can be carried out both to eliminate the problems experienced by teachers in using materials and to ensure that prospective teachers realize the deficiencies in using and evaluating their materials.

Ek-1: Veri Toplamada Kullanılan Anket

Demografik Özellikler

Cinsiyet: () Kadın () Erkek

Yaşadığınız İl:

Öğrenim Gördüğünüz Üniversite:

Sınıfınız: () 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf

Genel Not Ortalamanız:

Lisans eğitimi süresince;

- () Materyal tasarımı dersi aldım ve materyal hazırladım.
() Materyal tasarımı dersi aldım ancak materyal hazırlamadım.
() Materyal tasarımı dersi almadım.

Anket Maddeleri

1. Materyalinizi planlama aşamasında neleri dikkate aldınız? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

- () Ders kitabından belli bir konuyu
() Öğretim programından belli bir üniteyi
() Öğretim programından belli kazanımları
() Sınıf seviyesini
() Diğer (.....)

2. Materyalinizi üretirken nelere dikkat ettiniz? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

- () Maliyetin düşük olmasına
() Kolay ulaşılabilir malzemelerin kullanılmasına
() Yapılmasının kolay olmasına
() Dayanıklı olmasına
() Görsel olarak uyumlu ve estetik olmasına
() Diğer (.....)

3. Materyaliniz; (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

- () Bilinen ve yaygın olarak kullanılan bir materyaldir
() Orijinal bir materyaldir
() Bilinen bir materyalin geliştirilmiş halidir
() Diğer (.....)

4. Gerçek sınıf ortamında materyaliniz; (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

- () Derse katılımı sağlar
() İlgi çeker
() Öğrenilenlerin pekiştirmelerini sağlar
() Öğrenilenlerin tekrar etmelerini sağlar
() Öğrencilerin kendi aralarında iletişimlerini artırır
() Eğlenerek öğrenmeyi sağlar
() Bir etkinlik içerisinde öğrenmeye imkân verir
() Dersin mesajlarını uygun bir şekilde iletir
() Diğer (.....)

5. Hazırladığınız materyal gerçek sınıf ortamında nasıl kullanılabilir? (Yalnızca birini seçiniz)

- Dersin başlangıcında dikkat çekmede
 Dersin sonunda değerlendirmede
 Dersin içinde bir etkinlik sürecinde
 Dersin içinde ders anlatımında görselliği arttırmada
 Konu işlendikten sonra tekrar ve pekiştirmede
 Diğer (.....)

6. Materyaliniz ile ilgili olarak; (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

- Başka bir konuda bu hali ile kullanılabilir
 Başka bir sınıf seviyesinde benzer bir konuda bu hali ile kullanılabilir
 Bazı değişiklikler yapılarak geliştirilebilir
 Bazı değişiklikler yapılarak başka konularda kullanılabilir
 Bazı değişiklikler yapılarak farklı bir sınıf seviyesinde kullanılabilir
 Diğer (.....)

Orta Koridor Girişimi Bağlamında Türkiye'nin Değişen Orta Asya Politikası

Nuri Gökhan TOPRAK
Kırklareli Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü, Kırklareli
nuri.toprak@klu.edu.tr
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9792-7448>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.634990

Geliş Tarihi: 20.10.2019

Revize Tarihi: 07.02.2020

Kabul Tarihi: 19.02.2020

Atıf Bilgisi

Toprak, N. G. (2020). Orta Koridor Girişimi bağlamında Türkiye'nin değişen Orta Asya politikası. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 19-32.

ÖZ

Soğuk Savaş sonrası dönemde Türkiye Orta Asya bölgesine yönelik temel dış politikasını iki temel argümana dayandırılmıştır. Bu argümanlar Orta Asya'da yeni kurulan devletlerin bağımsızlığının desteklenmesi ile bölge devletlerinin siyasi ve iktisadi istikrarın sağlanması ekseninde şekillenmiştir. Türkiye bu dış politika bağlamında bölgenin, Soğuk Savaş sürecinde sekteye uğrayan, uluslararası toplumla bütünleşmesini de güçlendirecek şekilde, gerek bölge devletlerinin kendi aralarında gerekse bölgeye komşu diğer devletlerle pek çok alanda işbirliği ortamı oluşturacak girişimler planlamıştır. Bu çalışmada, Türkiye'nin Orta Asya'ya yönelik gerçekleştirmeye çalıştığı projeler içerisinden ulaştırma alanıyla ilişkilendirilen Orta Koridor Girişimini Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı tarafından Türkiye'nin temel dış politika konuları arasında yer verilen çok taraflı ulaştırma politikası bağlamında ele alınmıştır. Orta Koridor Girişimi ele alınırken kavramsal çerçeve uluslararası ilişkiler disiplininin dış yardım kavramı ile çizilecektir. Çalışmanın devamında Türkiye tarafından tamamlanan ya da devam etmekte olan projelerin güncel durumları sunulacaktır. Çalışmanın sonuç kısmında ise Türkiye'nin Orta Asya bölgesine yönelik dış politikasında Soğuk Savaş sonrasında günümüze bir değişim olup olmadığı anlaşılmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Orta Asya, Türk dış politikası, çok taraflı ulaştırma politikası, orta koridor girişimi.

Turkey's Changing Central Asia Policy Within the Context of the Middle Corridor Initiative

ABSTRACT

Turkey's essential foreign policy towards the Central Asian region was based on two main arguments in the Post-Cold War period. These arguments have been shaped on the basis of supporting the independence of the newly established states in Central Asia and ensuring the political and economic stability of the regional states. In this foreign policy context, Turkey has planned initiatives that will create cooperation in many areas, both among the regional and neighboring states to strengthen the integration of the region with the international community that was interrupted during the Cold War. The study aims to evaluate Turkey's Middle Corridor Initiative in which Turkey is trying to perform for Central Asia in the areas of transportation within the framework the multilateral transport policy that also has been considered one of the main foreign policy issues. The conceptual framework will be drawn with the foreign aid concept of the international relations. In continuation of the study, the current status of the projects completed or in progress by Turkey will be presented. In the conclusion, it will be understood that if Turkey's foreign policy towards the Central Asian region was in a shift from the Cold War to the present day.

Keywords: Central Asia, Turkish foreign policy, multilateral transportation policy, middle corridor initiative.

Giriş

Dış yardım kavramının uluslararası ilişkiler literatüründe devletlerin dış politika alanında belirledikleri çeşitli amaçlara ulaşma noktasında kullandıkları araçlar arasında değerlendirildiği görülmektedir. Hans Morgenthau dış yardımı “modern çağın dış politika uygulamasına getirdiği gerçek yenilikler” (Morgenthau, 1962) olarak tanımlamıştır. Lancaster'e göre ise dış yardım:

“...bir hükümetten, uluslararası örgütten ya da sivil toplum kuruluşundan diğerine, büyük ölçekte ve zaman içerisinde devam edecek şekilde, yardımı alan ülkelerde insani şartların geliştirilmesine yardımcı olacak kamu kaynağı hibesidir” (Lancaster, 2007).

Grant ve Nijman “alıcının iktisadi refahını ve kalkınması amacıyla yönetilen, karakteri itibariyle imtiyaz içeren... toplam yardım miktarının en az yüzde 25'i hibe içeren...” (Grant ve Nijman, 1998)

yardımları “dış yardım” olarak tanımlamaktadır. Dış yardıma daha eleştirel yaklaşan ve kavramı “...tazminin bir aracı, geçmiş hataların düzeltilmesi, affın satın alınması” gibi tanımlayan çalışmalar da mevcuttur (Hancock, 1992).

Dış yardımın tanımlanmasında literatürde genel kabul gören hususlardan biri, dış yardımın “stratejik, siyasi veya ticari” güdüler sonucunda gerçekleştirildiğidir. Dış yardımı “çıkar” kavramını vurgulayarak realist veya “bağımlılık” ilişkisi üzerinden Marksist bir açıdan yaklaşan bu ana akım görüşten farklı olarak, dış yardımın “insani” veya “ahlaki” güdülerle de kurgulanabileceğini varsayan “liberal” ve “inşacı” yaklaşıma yakın görüşler de bulunmaktadır (Lancaster, 2007). Örneğin McGillivray ve White “...gelişmekte olan ülkelerle siyasi ve diplomatik ilişkileri geliştirmek, stratejik öneme sahip ülkelerde istikrarı arttırmak, ihracat pazarını genişletmek, stratejik ürünler ithal edebilmek...” gibi gönderenin “çıkarlarının” ön plana çıktığı dış yardımlar olduğu gibi “uluslararası kalkınmayı geliştirmek için uluslararası toplumun ihtiyaç içindeki ülkelere yardım etmeye ilişkin sorumluluk” duyan devletlerin de dış yardım aracına başvurduğunu belirtmektedir (McGillivray ve White, 1993).

Taffet'in de Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) Soğuk Savaş süresince Latin Amerika'ya yönelik dış yardımlarını değerlendirdiği çalışmasında benzer bir yaklaşımı benimsediği görülmektedir. Taffet, Soğuk Savaş süresince ABD'li siyasetçilerin Latin Amerika'da yer alan devletlere stratejik ve siyasi güdülerle yardım göndererek bu devletlerin sağlıklı bir iktisadi yapıya sahip olmalarına, uluslararası alanda ABD'yi destekleyeceklerine ve Komünistlerce tehdit edilemeyeceklerine inandıklarını belirtmektedir (Taffet, 2007). Öte yandan Taffet, ABD'nin bu yardımlarını Amerikan halkının inançlarını yansıtan “zenginlerin fakire yardım etmesine ilişkin ahlaki sorumluluğun bir parçası” olarak destekleme eğilimi içerisinde de olduğunu iddia etmektedir (Taffet, 2007).

Bir başka örnekte Picard ve Groelsema, dış yardımı “diplomasi, propaganda veya askeri müdahale gibi devlet idaresinin bir aracı” olarak tanımlarken 11 Eylül sonrasında, ideoloji, güvenlik ve kalkınmaya ilişkin amaçlarını meşru kılmada, yine başta ABD olmak üzere, gelişmiş devletlerin dış yardımlarda ahlaki ve insani güdülerini daha fazla ön plana çıkarma eğilimi gösterdiklerini iddia etmektedir (Picard ve Groelsema, 2008).

Dış yardım literatüründe hangi uluslararası ilişkiler aktörlerinin gönderdiği yardımların ya da gönderen tarafından alıcıya iletilen hangi somut kaynakların dış yardım kapsamında değerlendirilebileceğine ilişkin çalışmalar da geniş yer tutmaktadır. Örneğin Mikesell dış yardımın serbest piyasa güçlerinin operasyonlarının bir sonucu olamayacağını, dış yardımın ancak devlet düzeyindeki uluslararası ilişkiler aktörlerinin resmi bir eylemi olarak tasarlanması gerektiğini iddia etmektedir (Mikesell, 1968). Öte yandan Sönmezoğlu tüm somut kaynakların dış yardım olarak tanımlanamayacağını yalnızca “...ticari olanlar dışındaki tüm tek yönlü kaynak transferleri...” (Sönmezoğlu, 2014) için dış yardım tanımının yapılabileceğini belirtmektedir.

Dış yardım kavramının çerçevesine ilişkin yer verilecek son değerlendirmeler, dış yardım hedefinin seçilmesine ilişkindir. Literatürde dış yardımın alıcının nesnel durumundan ziyade gönderenin öznel değerlendirmelerinin dış yardım hedefinin belirlenmesinde daha etkin olduğu görüşü hâkimdir. Bu doğrultuda Amerikan dış yardımları üzerinden verdikleri örneklerde Picard ve Groelsema Birleşik Devletler Kongresinin karar alma sürecindeki etkinliğini vurgularken (Picard ve Groelsema, 2008), Sönmezoğlu ise ABD'nin dış yardımda önceliği “son derece fakir olan birçok Afrika ülkesi yerine” stratejik önem atfettiği Türkiye, Güney Kore, Yunanistan veya İsrail gibi ülkelere yaptığını belirtmektedir (Sönmezoğlu, 2014). 20. yüzyıla kadar kamu kaynaklarının ülke sınırlarının ötesindeki çeşitli amaçlar için kullanılmasının toplumlar arasında yaygın kabul gören bir yaklaşım olmadığını belirten Lancaster de dış yardımı alıcıların nesnel gerekliliklerden ziyade gönderenlerin etki kurma amacıyla kullandıkları diplomatik bir araç olarak tanımlamaktadır (Lancaster, 2007).

Dış yardım kavramına ilişkin literatürün geneline bakıldığında kavramın siyasi, iktisadi veya askerî açıdan avantajlı bir gönderenden (*donor*) en azından gönderene nispetle daha dezavantajlı bir alıcıya (*recipient*), tek taraflı şekilde yöneltilen somut kaynaklar olarak tanımlanabileceği görülmektedir. Bu kavramsal çerçevede Türkiye'nin Orta Asya'ya yönelik girişimlerinin dış yardım kapsamında değerlendirilebilmesi için çalışmanın devamında Türkiye'nin Orta Asya'ya yönelik girişimleri incelenecektir.

Türkiye'nin Değişen Orta Asya Politikası

Soğuk Savaş döneminin sıkı iki kutuplu uluslararası sistemi, devletler arasında kurumsal boyutta siyasi, iktisadi ve askerî bloklara neden olmuştur. Blok lideri devletlerin stratejik açıdan özel önem atfettiği bölgeler bloklar arasındaki mücadeleden daha derin bir şekilde etkilenmiş, bu bölgelerin uluslararası toplumla bütünleşme süreci, ideolojik ve/veya güvenlik gerekçeleriyle, büyük ölçüde sekteye uğramıştır. Blok liderlerinden birinin, Sovyetler Birliği'nin, dağılmasıyla birlikte bağımsızlığını ilan eden Orta Asya'daki devletlerin bağımsızlıklarının ilk yıllarında deneyimlediği siyasi ve iktisadi krizlerin temelinde, büyük ölçüde, bölgenin uluslararası toplumla bütünleşme sürecinde, Soğuk Savaş'ın bu olumsuz etkisi nedeniyle, geri kalmış olması yatmaktadır.

Orta Asya Cumhuriyetlerinin (OAC) deneyimlediği krizler, Sovyetler Birliği'nin halefi Rusya'nın kendi topraklarında ortaya çıkan siyasi ve iktisadi krizlerle eş zamanlı bir şekilde cereyan etmiştir. Rusya'nın kendi krizleri ile mücadele ettiği bir dönemde eski Sovyet coğrafyası içerisinde yer alan Orta Asya'daki krizleri nihayetlendirebilecek adımlar atamamış olması bölgede Rusya'nın etkinliğini yitirdiği dolayısıyla bölgede bir tür güç boşluğu olduğu izlenimini yaratmıştır (Trenin, 2007; Rumer, 2007). Bu izlenimi paylaşan liderlerden biri Türkiye'de dönemin Cumhurbaşkanı Turgut Özal olmuştur.

Özal bölgede oluştuğunu düşündüğü güç boşluğunu doldurmayı Türkiye için bir fırsat olarak değerlendirmiştir (Hale, 2002; Kirişçi, 2009; Oran, 2008; Sönmezoğlu, Son Onyıllarda Türk Dış Politikası, 1991-2015, 2016). Özal'ın dış politika tercihleri çerçevesinde Türkiye, gerek dış politikadaki etki alanını genişletmek gerekse tarihi ve kültürel bağlarla bağlı olduğu Orta Asya'nın uluslararası toplumla bütünleşme sürecini hızlandırabilmek için, bölgeye yönelik iktisadi, toplumsal, ticari ve kültürel iş birliği girişimlerini içeren oldukça geniş kapsamlı bir dış yardım hareketini başlatmıştır.

27 Ocak 1992 tarih ve 480 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Dışişleri Bakanlığına bağlı olarak kurulan Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansının (TİKA), Özal'ın bu proaktif dış politikasının sonuçlarından biridir. TİKA, "...başta Türk dilinin konuşulduğu Cumhuriyetler ve Türkiye'ye komşu ülkeler olmak üzere, gelişme yolundaki ülkelerin kalkınmalarına yardımcı olmak, bu ülkelerle ekonomik, ticari, teknik, sosyal, kültürel ve eğitim alanlarındaki işbirliğini projeler ve programlar aracılığıyla geliştirmek, bu yoldan, gelişme yolundaki ülkelere yapılacak yardımlarla ilgili işlemleri yürütmek üzere, Dışişleri Bakanlığı'na bağlı..." (T. C. Resmi Gazete, 1992) olarak kurulmuştur. Bölgedeki ilk ofisini Türkmenistan'da açan TİKA devam eden süreçte OAC'nin tamamında Koordinasyon Ofisleri açmıştır. TİKA, 1992-2003 yılları arasında gerçekleştirdiği toplam 2506 ülkesel ve bölgesel proje ve faaliyetin %31,3'ünü Kazakistan, %10,9'unu Kırgızistan, %8,8'ini ise Türkmenistan sınırları içerisinde gerçekleştirmiştir (T.C. Başbakanlık Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı, 2004).

1992 yılı içerisinde OAC'ye yönelik başlatılan dış yardım hareketinin bir diğer adımı, Devlet Yatırım Bankasının 21 Ağustos 1987 tarihinde yeniden düzenlenmesiyle kurulan Türk Eximbank'ın faaliyetleri olmuştur. Bağımsızlığa yeni kavuşan OAC'nin dış ticaret ve uluslararası müteahhitlik faaliyetlerine ilişkin rekabet gücünü arttırabilmesi ve gerekli altyapıyı oluşturabilmesi amacıyla Türk Eximbank Proje kredilerinin kullanımı bölge devletlerine sunulmaya çalışılmıştır (Türk Eximbank, 2020). 1992-1998 yılları arasında Türkiye yaklaşık 2 milyar dolarlık kredi sağlamış olup, bu yardımların %88'i yalnızca OAC'ye tahsis edilmiştir. Yine bağımsızlıklarını kazandıklarından 2000 yılına kadar Türk Eximbank tarafından, OAC'ye yaklaşık 1,2 milyar dolarlık Türkiye'den ithalat

kredisi ve proje kredisi açılmış; bu kredi miktarının %75,7'si bölge devletlerine kullanılmıştır. Ancak açılan bu kredilerin vadesi gelen kısmının 50,4 milyon dolarlık kısmı geri ödenmemiştir (Alagöz, Yapar, ve Uçtu, 2004). Tüm bu veriler ışığında Türkiye ile OAC arasında dönem itibariyle oluşturulan ticari ilişkilerin de büyük ölçüde dış yardım kapsamında değerlendirilebilmektedir.

Türkiye'nin OAC'ye yönelik dış yardımları yalnızca altyapı geliştirme, finansal destek ve ticari alanlarda sağlanan kolaylıklarla sınırlı kalmamıştır. 12 Temmuz 1993 tarihinde Kazakistan'ın Almatı şehrinde Türkiye ve Azerbaycan'la birlikte OAC'nin kültür bakanları tarafından imzalanan anlaşma ile Türk Kültür ve Sanatları Orta Yönetimi (TÜRKSOY) kurulmuştur. TÜRKSOY kapsamında taraflar arasında kurulacak kültürel ilişkilerle yardımlaşmanın daha kapsamlı ve sürdürülebilir kılınması amaçlanmıştır.

Türkiye bölgeye yönelik gerçekleştirdiği dış yardımların kurumsallaştırılmasına ve uzun vadede sürdürülebilir kılınmasına yönelik istekliliğini farklı projelerle desteklemek istemiştir. Nitekim yukarıda sayılan kurumların yanı sıra dış yardımların sürdürülebilirliğini sağlayacak Türk Kalkınma ve Yatırım Bankasının kurulması ile Avrupa'nın siyasi entegrasyonuna hizmet eden ortak pazar politikasına benzer bir Türk Ortak Pazarı kurulması fikirleri de bölge devletlerinin görüşüne sunulmuştur (Yinanç, 1992). Ancak Türkiye'nin bu teklifleri, daha önce atılmış diğer adımların aksine, bölge devletlerince dönem itibariyle kabul görmemiştir (Milliyet, 1992). Nitekim yaşadıkları içsel krizlere bölgede Rusya'yı rahatsız edebilecek yeni bir *status quo* yaratarak olası dışsal krizleri eklemekten ya da bağımsızlıklarına karşı uzun vadede Sovyet etkisine benzer bir etki yaratabileceği endişesiyle OAC Türkiye'nin Birinci Türk Dili Konuşan Ülkeler Devlet Başkanları Zirvesi'nde ilgili girişimlere olumlu yanıt vermekten uzak durmuşlardır. Öte yandan Türkiye'nin dönem itibariyle sahip olduğu siyasi ve iktisadi kapasite (Müstakil Sanayici ve İşadamları Derneği, 1994) göz önünde bulundurulduğunda bu tür girişimleri sürdürülebilir kılması, mevzu bahis yıllarda bölgeye yönelik nispeten edilgen bir siyaset güden ABD veya Avrupa Ekonomik Topluluğu gibi bir partnerin desteği olmadan, pek mümkün görülmemiştir (Walker, 2015).

Türkiye'nin Soğuk Savaş sonrasında Orta Asya'ya yönelik ilk kapsamlı girişimlerinin OAC tarafından tedirgin bir şekilde karşılandığı süreçte Türk dış politikasında Özal Dönemi de Özal'ın vefatı ile sona ermiştir. Bu süreçte Türkiye'nin OAC'ye yönelik politikalarında yaklaşım değişikliği yaşanmış, bu durum en net şekilde bölgeye gerçekleştirilen dış yardımlarda gözlemlenmiştir. Nitekim bölgeye yönelik atılan adımlarda ticari, müteahhitlik ve altyapı faaliyetlerine öncelik veren yaklaşım yerine eğitim ve kültürel işbirliği çalışmalarına ağırlık verilmeye başlanmıştır. 1992-2003 yılları arasında TİKA projelerinin sektörel dağılımına bakıldığında %25 oranında kültürün, %19,5 oranında eğitimin, %18,5 oranında diplomasinin, %9 oranında medyanın yer aldığı görülürken, konut sektörünün oranı %3'e, altyapıya ilişkin sektörlerin oranı ise yalnızca %1 olmuştur (T.C. Başbakanlık Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı, 2004).

Rusya'nın ideolojik ve iktisadi dönüşümünün yaratmış olduğu krizlerin etkisini bir nebze olsun atlatarak dış politikasında *yakın çevre* doktrininin şekillendirdiği aynı yıllarda Rusya, bölgedeki güç boşluğunu yeniden dolduracak adımlar attığı gözlemlenmiştir (Karpat, 2015). Rusya'nın Orta Asya'ya yönelik bu adımlarını Çin Halk Cumhuriyeti'nin (ÇHC) 1990'lı yılların sonunda bölgeye yönelik başlattığı açılım izlemiştir. Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ardından Türkiye'nin bölgeye yönelik uygulamaya çalıştığı politikalarından farklı olarak ÇHC, Orta Asya'da etkinliğini artırma yolunda attığı siyasi ve iktisadi adımlarda Rusya'nın bölgedeki çıkarlarıyla ihtilafli bir konuma gelmekten uzak durmuştur (Alperen, 2018). Öte yandan ÇHC'nin iktisadi büyüme oranları sonucunda sahip olduğu yüksek sermaye gücü ve hızla artan yerel enerji ihtiyacının karşılanması noktasında özellikle 2007 yılından itibaren Türkmenistan ve Kazakistan'la gerçekleştirmeye başladığı enerji işbirlikleri Rusya ve ÇHC arasında bölgede yeni bir etki kurma mücadelesine girilebileceği izlenimi yaratmaktadır.

Tüm bu gelişmeler ışığında Türkiye'nin Orta Asya'ya yönelik dış politikası son yıllarda bir değişim eğilimi içerisine girdiği iddia edilebilir. Değişim sürecinde ilk olarak Orta Asya'ya yönelik politikalarda, enerji ve kültürel alanlardaki iş birliklerinden farklı, yeni iş birliği ortamlarının yaratılması ve bölgenin uluslararası toplumla bütünleşmesinin hızlandırılması planlanmaktadır. Türkiye'nin

politikasında gözlemlenen bir diğer değişiklik, bölgede Türkiye'ye nispetle daha geniş bir etki alanına sahip Rusya ve ÇHC'nin de Türkiye'nin Orta Asya'da gerçekleştirmeye çalıştığı iş birliği girişimlerine dâhil edilmesidir.

Türkiye'nin Orta Asya'ya yönelik dış politikasının 1990'larla kıyaslandığında değişime uğradığına ilişkin iddiayı güçlendiren iki temel faktör etkin olmaktadır. Öncelikle küresel seviyede önemli bir miktara ulaşan Çin ve Rus sermayesinden alacağı olası finansal destek Türkiye'nin bu ölçekte bir girişimi gerçekleştirirken karşılaşmak zorunda kalacağı iktisadi maliyeti düşürecektir. İkinci olarak, bölgedeki siyasi ve iktisadi dengeler konusunda oldukça hassas olan Rusya ve bu hassasiyeti giderek daha çok paylaşmaya başlayan ÇHC'nin Türkiye'nin girişimlerine dâhil edilmesi, bu iki devletin daha önceki bölge dışı girişimlere yönelik yaklaşımlarında olumlu yönde değişimlere neden olacaktır. Türkiye'nin temel dış politika başlıkları arasında yer alan “çok taraflı ulaştırma politikası” Türkiye'nin bölgeye yönelik dış politikasının değişen niteliklerini incelemek açısından önem arz etmektedir.

Çok Taraflı Ulaştırma Politikaları ve Türkiye

Ulaştırma, insanlığın yerleşik hayata geçerek ticaretin olgunlaşması, uluslararasılaşması ve nihayetinde küreselleşmesine uzanan uzun bir süreçte toplumsal yaşamın önemli konularından biri olmuştur. Nitekim Kral Yolu'ndan Deniz Yolu'na (*Via Maris*), Amber Yolu'ndan Baharat ve İpek Yolu'na kadar sivil ulaştırma ve ticari açıdan önem arz eden pek çok güzergâh, devletlerin dış politikalarını tarih boyunca şekillendiren etmenler arasında yer almıştır. Ancak sivil avantajlarının yanında ülke güvenliğindeki fonksiyonu da göz önünde bulundurulduğunda ulaştırma altyapısının yaygınlığının ve devamlılığının daha kurumsal bir şekilde sağlanmasına yönelik modern girişimler, 20. yüzyılın ilk yarısında Almanya'da *Reichsautobahn* otoyol sistemi ile başlamış, bu sistemi örnek alan ABD, 1956 yılında Federal Otoyol Yardım Kanunu ile ulaştırma altyapısını geliştirmede önemli aşama kaydetmiştir (Conserva, 2001).

İkinci Dünya Savaşı'nın yaygın, derin ve yıkıcı etkilerinden kurtulmak amacıyla özellikle Batı Avrupa devletleri, daha önce ulusal düzeyde şekillendirdikleri politikalarını uluslararası bütünleşmeyi teşvik edecek şekilde yeniden biçimlendirmişlerdir. Nitekim enerji alanındaki işbirliklerinden işgücü, mal ve hizmetlerin serbest dolaşımına kadar farklı alanlarda gözlemlenen bu dönüşüm Avrupa devletlerinin ulaştırma politikalarına da yansımıştır. Bu kapsamda Avrupa'daki devletler ulaştırma bakanları düzeyinde, özellikle kara ulaştırması alanında izlenen politikalarda, bir işbirliği ortamı oluşturulmak istemiş, 17 Ekim 1953 tarihinde Brüksel'de bir sözleşme imzalarak “Ulaştırma Bakanları Avrupa Konferansı” (*ECMT*) kurmuşlardır (Protocol Concerning the European Conference of Ministers of Transport, 1954). Birleşmiş Milletler Avrupa Ekonomik Komisyonunun (*UNECE*) da yönlendirmesiyle ulaştırma bakanları arasındaki konferanslar Avusturya, Bulgaristan, Federal Almanya, Lüksemburg, Polonya, İsviçre ve Birleşik Krallık arasında 15 Kasım 1975 tarihinde “Uluslararası Ana Trafik Koridorları Avrupa Anlaşmasının” (*AGR*) imzalanmasıyla uluslararası hukuki bir düzenlemeye dönüşmüştür. Devam eden süreçte Macaristan, Hollanda, Demokratik Almanya, Belçika, Danimarka, Fransa, Yunanistan, İtalya, Çekoslovakya, Romanya, Portekiz, Norveç, Slovenya ve Finlandiya tarafından onaylanarak Batı ve Orta Avrupa'nın büyük bir kısmını ulaşım altyapısı bağlamında bütünleştirmeyi hedefleyen anlaşma, 16 Ekim 1992 tarihinde Türkiye tarafından da resmen onaylanmıştır (European Agreement on Main International Traffic Arteries, 1975).

Soğuk Savaş'ın sona erme sürecinde Batı ve Orta Avrupa ile Doğu Avrupa, Güney Kafkasya ve Orta Asya'da daha önce doğrudan Sovyetler Birliği'ne bağlı olan toplumlar arasındaki “Demir Perde” kalkmaya başlamış, bu durumun sonuçlarından biri olarak 1995 yılında Gürcistan ve Kazakistan 1996 yılında Azerbaycan, 2006 yılında Ermenistan Uluslararası Ana Trafik Koridorları Avrupa Anlaşmasını onaylayan devletlerarasında katılmıştır (European Agreement on Main International Traffic Arteries, 1975). Ancak Soğuk Savaş'ın ideolojik kutuplaşma ve bloklaşma ortamının eski Sovyet coğrafyasında yaşayan halkların uluslararası toplum ve küresel piyasalarla entegrasyonu üzerinde yaratmış olduğu olumsuz etki bir anda yok olmamış, bölge devletleri başta iktisadi yaşamla ilgili olmak üzere eğitimden sağlık alanına kadar karşılaştığı pek çok sorunu

çözmekte zorlanmıştır. Bu zorlukları aşma yolunda Türkiye'nin bölge devletlerine yönelik sunduğu güncel girişimlerden biri, bölge devletlerinin bütünleşme konusunda açık ve resmi bir şekilde irade gösterdikleri alanlardan biri olan ulaştırma alanında olmuştur: Orta Koridor Girişimi.

Türkiye'nin Orta Koridor Girişimi

Asya'nın Pasifik kıyılarından Avrupa'nın Atlantik kıyılarına uzanan geniş coğrafyada yaşayan halkların ticari ilişkileri yüzyıllarca başta İpek Yolu olmak üzere çeşitli karayolu güzergâhları üzerinden gerçekleşmiştir. Denizcilik alanında yaşanan teknik ilerleme ile birlikte Ümit Burnu'nun keşfi ve Süveyş Kanalı'nın açılması gibi pek çok gelişme deniz ticaret yollarının küresel ticarete daha geniş bir yer kaplamasına neden olmuş, Avrasya coğrafyasındaki geleneksel karayolu güzergâhları yerini denizyolu güzergâhlarına bırakmaya başlamıştır. Denizyollarının daha sık kullanım eğilimi yalnızca bu bölgeler arasındaki ticarete sınırlı kalmamış, 2017 yılı içerisindeki 17,7 trilyon Amerikan Doları hacmindeki mal ihracının %90'lık kısmı denizyoluyla gerçekleştirilmiştir (International Maritime Organization, 2019; United Nations Conference on Trade and Development, 2018).

2018 yılı verileri incelendiğinde toplam mal ihracı içerisinde 6,9 trilyon Amerikan Dolarlık payıyla Avrupa Birliği üyesi devletlerin, 3 trilyon Amerikan Dolarlık payıyla ise ÇHC'nin küresel ticaretteki geleneksel önemlerini korudukları görülmektedir (United Nations Conference on Trade and Development, 2019). Ancak daha önceki yüzyıllarda ulaştırmada büyük paya sahip olan karayollarının kullanımı yerini neredeyse tamamen denizyollarına bırakmıştır. Nitekim ÇHC ve AB arasındaki mal ticaretinin %96'lık kısmı denizyoluyla, %4'lük kısmı ise Kuzey Koridoru olarak adlandırılan Trans-Sibirya Demiryolu hattı üzerinden gerçekleştirilmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, 2019). Türkiye'nin Orta Koridor girişimi temelde AB ile ÇHC arasındaki mevcut ticaretin bir kısmını yeniden karayolları ile gerçekleştirilmesini sağlamak temeline dayanmaktadır. Türkiye tarafından planlanan güzergâhta açık denizlere kıyısı olmayan Gürcistan, Azerbaycan, Türkmenistan, Özbekistan, Kırgızistan ve Kazakistan'ın gerek ÇHC ve AB arasında 2018 yılı itibarıyla 600 milyar Avroyu aşan ticarete (European Commission, 2019) rol alabilmesi gerekse kendi mal ve hizmetlerini güzergâh üzerindeki diğer devletlere daha kolay bir şekilde ulaştırabilmesi hedeflenmektedir. Öte yandan Türkiye, güzergâhta yer alması planlanan devletlerin elde edeceği avantajlarla birlikte, Orta Asya ve Güney Kafkasya'nın küresel ticaret ve ulaştırma üzerinden uluslararası toplumla bütünleşmesinde aktif bir rol oynayabilecektir (Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu, 2019).

Türkiye'nin Orta Koridor girişimi teknik açıdan ÇHC'den Türkiye'ye uzanan mevcut karayolu ve demiryolu güzergâhlarının daha işlevsel bir şekilde kullanılması esasına dayanmaktadır. Bu bağlamda atılan adımlardan biri ÇHC'nin Sincan Uygur Özerk Bölgesi'nde yer alan Shihezi kentinden başlayarak Kazakistan'ın Mangışlak Yarımadası'nda bulunan Aktav Limanı'na ulaşan Nomad Ekspres'in kullanılmasıdır. Nomad Ekspres, 07 Kasım 2013 tarihinde Astana'da gerçekleştirilen, II. Uluslararası Ulaşım ve Lojistik İş Formu, "Yeni İpek Yolu" çalışmalarının bir sonucu olarak, Gürcistan, Kazakistan ve Azerbaycan Demiryolları ile Batum, Aktav ve Bakü Liman işletmeleri tarafından imzalanan "Trans-Hazar Uluslararası Ulaştırma Hattının Geliştirilmesi için Koordinasyon Komitesi İhdası" anlaşması bağlamında tasarlanmıştır. Projeye devam eden süreçte Türkiye ve ÇHC de katılmış, 28 Temmuz 2015 ile 15 Ocak 2016 arasında Nomad Ekspres kapsamında üç başarılı deneme seferi gerçekleştirilmiştir. Nomad Ekspres'in başarıyla gerçekleştirdiği üç seferden ilkinin 28 Temmuz 2015 tarihinde ÇHC'nin Shihezi kentinden Azerbaycan'ın Kishli İstasyonuna, ikincisini 28 Temmuz 2017 tarihinde yine ÇHC'nin Lianyungang kentinden İstanbul'a, sonuncusunu ise 15 Ocak 2016 tarihinde Ukrayna'nın Çornomorsk kentinden Kazakistan'ın Dostık kentine tamamlamıştır (Middle Corridor Trans-Caspian International Transport Route, 2019). 3540 kilometrelik bir mesafeyi beş gün içerisinde kat edebilen bir güzergâh olarak Nomad Ekspres, Türkiye'nin Çok Taraflı Ulaştırma Politikasında büyük önem arz etmektedir.

İsmi tarihte Orta Asya'nın önemli ihrac kalemleri arasında yer alan minerallerden biri olan "İacivert taşından" alan "Lapis Lazuli" Güzergâhı, Orta Koridor kapsamında değerlendirilmesi planlanan mevcut güzergâhlardan bir diğeridir. 1997 yılında Asya Kalkınma Bankası tarafından Orta

Asya'daki devletler arasında iktisadi bütünleşmeyi teşvik etmek amacıyla kurulan Orta Asya Bölgesel Ekonomik İşbirliği Programı (CAREC) şemsiyesi altında Afganistan, Türkmenistan, Gürcistan, Azerbaycan ve Türkiye arasında bir koridor inşasına ilişkin gerçekleştirilen görüşmeler, 15 Kasım 2017 tarihinde Aşkabat'ta "Lapis Lazuli Transit, Ticaret ve Taşımacılık Güzergâhı Anlaşmasının" imzalanması ile sonuçlanmıştır. Lapis Lazuli Afganistan'ın Herat şehrinin sınır kasabası Turgundi'den başlayıp Türkmenistan'ın Türkmenbaşı limanına, Hazar Denizi üzerinden Azerbaycan'ın Bakü şehrine, Bakü'den Gürcistan'ın Poti ile Batum limanlarına ve Tiflis şehrine, Tiflis şehrinde ise Kars'a uzanmaktadır (Agenda.Ge, 2017). Afganistan sınırından Türkiye'ye güzergâh üzerinden toplam kat edilen yol yaklaşık 2400 kilometredir.

Orta Koridor girişimi kapsamında önem arz eden bir diğer gerçekleştirilmiş proje, Bakü Tiflis Kars (BTK) demiryoludur. BTK demiryolu projesi, Ermenistan ile ilişkilerinde sorun yaşayan Türkiye ve Azerbaycan'ın mevcut Kars-Gümrü-Bakü ve Kars Gümrü-Tiflis demiryolu hatlarına alternatif bir güzergâh arayışları sonucunda ortaya çıkmıştır. 07 Şubat 2007 tarihinde Tiflis'te bir araya gelen Türkiye, Azerbaycan ve Gürcistan hattın inşası için anlaşmıştır. Toplam 838 kilometre uzunluğundaki demiryolu hattı 30 Ekim 2017 tarihinde ise hizmet vermeye başlamıştır (Güder, 2017). Türkiye'nin mevcut demiryolu altyapısına ek olarak ilk etabı 29 Ekim 2013 tarihinde hizmete açılan ve İstanbul Boğazi'ni geçiş imkânı sağlayan Marmaray Demiryolu Projesi ile birlikte değerlendirildiğinde BTK demir yolu projesinin, Türkiye'nin Orta Asya ve Güney Kafkasya ile Avrupa arasında ulaştırma alanında bir köprü olma görevinde önemli bir aşamanın kat edildiği görülebilmektedir.

Türkiye'nin Orta Koridor Girişimi yeni kara ve demiryollarının inşası ya da mevcut güzergâhların modernizasyonu ile birlikte güzergâhı kullanacak taraflar için daha işlevsel kullanılabilmesine yönelik atılan uluslararası hukuki adımları da içermektedir. Türk Dili Konuşan Ülkeler İşbirliği Konseyi (Türk Konseyi/Keneşi) kapsamında atılan adımlar bu çerçevede değerlendirilebilecek adımlar arasındadır. 1992 yılında gerçekleştirilen ilk "Türk Dili Konuşan Ülkeler Devlet Başkanları Zirvesinden" ardından daha kapsamlı ve kurumsal işbirlikleri gerçekleştirmeye çalışan ancak dönem şartları çerçevesinde bunu gerçekleştiremeyen Türkiye, Azerbaycan, Kırgızistan ve Kazakistan, 03 Ekim 2009 tarihinde Türk Dili Konuşan Ülkeler İşbirliği Konseyi'nin Kurulmasına Dair Nahçıvan Anlaşmasını" imzalayarak Türk Konseyini kurmuşlardır. Anlaşma kapsamında Devlet Başkanları, Dışişleri Bakanları Konseyi ile birlikte daimi bir danışma teşekkülü olarak Aksakallar Konseyi kurulmuş, çeşitli alanlardaki bakanlıklar faaliyet ve sorumluluk alanlarına göre daha kapsamlı ve kurumsal işbirlikleri için zemin kazanmışlardır. Bu çerçevede Türk Konseyine üye devletlerin Ulaştırma Bakanları tarafından imzalanan "Ortak İşbirliği Protokolü" ile Bakan Yardımcıları düzeyinde oluşturulan "Koordinasyon Kurulu" üyeler arasında ulaştırma alanında işbirliğini artırma ve olası sorunlara kurumsal çözümler getirilebilmesi için önem arz etmektedir. Öte yandan Türkiye'nin Samsun, Azerbaycan'ın Bakü ve Kazakistan'ın Aktav ile Kuryk Limanları arasında Türk Konseyi kapsamında Kardeş Liman toplantıları düzenlenmekte, Türkiye ve Azerbaycan arasında 2015 yılında imzalanan "Uluslararası Kombine Yük Taşımacılığı Anlaşmasına" benzer bir anlaşma üzerinde yine Türk Konseyi üye devletleri görüşmelere devam etmektedir.

Türkiye'nin Orta Koridor Girişimi'ni gerçekleştirmeye yönelik atılmış olduğu adımlar arasında 2008 yılında Gümrük Müsteşarlığı'nın başlattığı, devam eden süreçte Gümrük ve Ticaret Bakanlığı tarafından organize edilen İpek Yolu Girişimi ile bu girişimin projeye çevrilmiş hali Kervansaray Projesi de bulunmaktadır. Çin'den başlayıp Akdeniz'e uzanan tarihi İpek Yolu'nu yeniden canlandırmaya çalışan İpek Yolu Girişimi Türkiye'nin diğer girişimlerinden daha geniş bir coğrafyaya hitap etmeye çalışmıştır. ÇHC, Orta Asya Cumhuriyetleri ve Güney Kafkasya'ya ek olarak Rusya, Irak, İran, Suriye, Pakistan, Afganistan, Hindistan ve Moğolistan'ın dâhil edilmeye çalışıldığı girişimde taraf devletler arasında Gümrük idarelerini devreye sokularak uluslararası ticaretin geliştirilmesi ve kolaylaştırılması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda 2008-2013 yılları arasında toplam altı adet "İpek Yolu Ülkeleri Arasında Ticaretin Geliştirilmesi ve Kolaylaştırılması Konusunda Gümrük İdarelerinin Rolü Hakkında Uluslararası Forum" düzenlenmiştir. Bu forumların 11-12 Kasım 2009 tarihinde Bakü'de gerçekleştirilen ikincisinde İpek Yolu Girişimi'nin projelendirilmesi kararlaştırılmış ve forumda kabul edilen Strateji Belgesi doğrultusunda Kervansaray Projesi ortaya çıkmıştır. Pilot bir İpek Yolu güzergâhının düzenlenmesi, bu rota üzerindeki sınır kapılarının belirlenmesi, sınır

geçişlerini zorlaştıran unsurların tespiti ve sınır kapılarında geçerli olacak asgari standartların belirlenmesi projenin aşamaları olarak belirlenmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Ticaret Bakanlığı AB ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 2013). 26-28 Ekim 2011 tarihleri arasında Batum'da gerçekleştirilen dördüncü forumda Batum Deklarasyonu kabul edilmiş ve projenin somutlaştırılması görevi Türkiye'ye verilmiştir. Türkiye, Azerbaycan ve Gürcistan Gümrük İdareleri temsilcileri 2012 yılında kendi sınırlarındaki hudut geçiş noktalarında incelemeler yapmış, projenin gerçekleştirilmesi için hazırladıkları eylem raporunu 29-30 Kasım 2012 tarihinde İstanbul'da düzenlenen beşinci forumda sunmuşlardır. Proje kapsamında daha sonra Aktav Limanı'nın yanı sıra Kazakistan – Kırgızistan sınırında yer alan Ak-Tilek ile Baatyr-Chaldybar Kara Hudut Kapıları da incelemelere dâhil edilmiştir. Kervansaray Projesi'ne ilişkin düzenlenen son forum 14-15 Kasım 2013 tarihlerinde Azerbaycan'ın Gebele kentinde gerçekleştirilmiş, gümrük incelemesine tabi tutulan beş devlet Gebele Deklarasyonu ile projeye ÇHC ile daha önce projede yer alması hedeflenen diğer devletleri projeye davet etmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Ticaret Bakanlığı AB ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 2013b).

Son olarak Türkiye'nin çok taraflı ulaştırma politikasında bölgede uygulanmaya çalışılan diğer ulaştırma projeleri ile eş güdümlü hareket ettiğini belirtmekte fayda vardır. Nitekim Türkiye, ÇHC'nin oldukça geniş bir coğrafyaya yayılan, 2017 yılından itibaren ilk on yıllık süreçte 1 trilyon Amerikan Dolarlık bir yatırım gerektirecek, hem kara hem de denizyollarının kullanılmasını ön gören Kuşak ve Yol Girişimi'ni Orta Koridor Girişimi'ne bir rakip olarak görmemektedir. Bu durumun en net göstergesi taraflar arasında 14 Kasım 2015 tarihinde “Çin Halk Cumhuriyeti Hükümeti ve Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti Arasında İpek Yolu Ekonomik Kuşağının, 21. Yüzyıl Denizdeki İpek Yolunun ve Orta Koridor Girişiminin Uyumlaştırılmasına İlişkin Mutabakat Zaptının” imzalanması olmuştur. Mutabakat Zaptının gerekçe kısmında ÇHC'nin çok taraflı ulaştırma politikasıyla uyum içerisinde hareket ederek kendi projelerine finansman imkânı oluşturabileceğini ve Türk şirketlerinin İpek Yolu coğrafyasında ÇHC'nin başlatacağı altyapı ve ulaşım projelerine iştirak edebilmesine imkân sağlayabileceğini iddia edilmektedir (T.C. Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Genel Müdürlüğü, 2016).

Sonuç ve Değerlendirme

Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı tarafından Türk dış politikasının temel konuları arasında sunulan çok taraflı ulaştırma politikaları ekseninde Orta Koridor Girişimi, Türkiye'nin Orta Asya'ya yönelik dış politikasındaki yaklaşım değişimini analiz etmek için değerlendirilmiştir. Bu değerlendirilmenin gerçekleştirilebilmesi için çalışmanın kavramsal çerçevesi dış yardım kavramı temel alarak alınarak çizilmiş, literatürde kavrama ilişkin uluslararası ve ulusal akademik çalışmalar incelenmiştir. İnceleme neticesinde dış yardım kavramı siyasi, iktisadi veya askerî açıdan avantajlı bir gönderenden, en azından gönderene nispetle, daha dezavantajlı bir alıcıya, tek taraflı şekilde yöneltilen somut kaynaklar olarak tanımlanmıştır.

Kavramsal çerçeve çizildikten sonra Türkiye'nin Orta Asya'ya yönelik dış politikasında bir değişimin yaşandığına ilişkin önerme, Türk dış politikasında Özal Dönemi olarak nitelenen dönem ile son yıllardaki Türk dış politikası pratikleri karşılaştırılarak sınanmıştır. Karşılaştırma neticesinde dış yardımın bir etki aracı olarak 2000'li yıllarda daha temkinli bir şekilde ancak daha etkin ve kapsamlı bir şekilde kullanılmaya çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuca ulaşılırken iki temel faktör etkin olmuştur. Öncelikle Özal Dönemi'ne kıyasla 2000'li yıllarda Türkiye'nin iktisadi yeterliliklerin artmasına karşın Türkiye, Orta Asya'nın ihtiyaç duyduğu altyapı yatırımlarını tek başına finanse edebilecek seviyeye ulaşamadığının farkına varmıştır. Böylece Türkiye sunmuş olduğu projelerin finansmanı noktasında bölge ve bölgeye komşu devletlerle işbirliği gerçekleştirme noktasında daha istekli bir tutumu benimsemeye başlamıştır. İkinci olarak Türkiye, bölgeye yönelik politikalarda Rusya'nın güvenlik, ÇHC'nin ise iktisadi istikrara yönelik hassasiyetleri daha dikkatli bir şekilde göz önünde bulundurmaya başlamış, kendi projelerinin bu devletlerin çıkarlarına muhalif bir nitelik taşımadığını gösterircesine bu devletleri ya projelere paydaş

olmasını sağlamış ya da bu devletleri resmi ve açık bir şekilde ve de devamlı surette projelere davet etmiştir.

Türkiye'nin Orta Asya'ya yönelik dış politikasında değişimin daha net bir şekilde sunulabilmesi için Türkiye'nin çok taraflı ulaştırma politikasının önemli bir başlığı olan Orta Koridoru incelenmiştir. İncelemeler neticesinde Orta Koridor Girişiminin temelinde AB ile ÇHC arasındaki mevcut ticaretin bir kısmını yeniden karayolları ile gerçekleştirilmesini sağlamak temeline dayanan birden çok proje ve girişimin bir bütünü olduğu anlaşılmıştır. Bu çerçevede Nomad Ekspres ve Bakü Tiflis Kars Demiryolu Hatları ile Lapis Lazuli Güzergahı incelenmiş, Türkiye'nin Türk Konseyi şemsiyesi altında Orta Asya ve ulaştırma politikalarına ilişkin atılmış olduğu adımlar değerlendirilmiş, son olarak İpek Yolu Girişimi'nin projelendirilmesiyle şekillendirilmeye başlanan Kervansaray Projesinin temel dinamikleri ortaya konmuştur.

Çalışmada ele alınan tüm veriler ışığında Türkiye'nin çok taraflı ulaştırma politikasına büyük önem verdiği görülmektedir. Çalışmanın verilerine tamamlanan Yavuz Sultan Selim Köprüsü, Avrasya Tüp Geçidi ve İstanbul Havalimanı projelerinin yanı sıra Çanakkale Boğazı Köprüsü, Üç Katlı Tüp Geçit, Çandarlı ve Mersin Limanları, Edirne - Kars Hızlı Tren ve Bağlantıları Demiryolu gibi inşası devam etmekte olan projeler birer veri olarak eklendiğinde Türkiye tarafından verilen bu önemi yalnızca dış politika ile sınırlı kalmadığı da görülmektedir. Öte yandan Türkiye'nin Özal Dönemi'nde Orta Asya'ya yönelik uyguladığı dış politika Türkiye'nin mevcut iktisadi kapasitesi, Rusya ve ÇHC'nin bölgeye daha yoğun bir şekilde eğilmesiyle, dönem itibariyle geçersizliğini korumaktadır. Bölgede Türkiye'yi bölgeye komşu büyük güçlerle rekabete sokabilecek politikalarsansa bölgede iş birliğini teşvik eden projelerle detaylandırılmış girişimci yaklaşımın daha kabul edilebilir bir tutum olduğu özellikle Orta Koridor Girişimi kapsamında tamamlanan başarılı projelerle kendini göstermektedir.

Kaynaklar

- Agenda.Ge. (2017, November 16). *Georgia Joins Lapis Lazuli Transit Corridor Connecting Europe and Asia*. Ekim 9, 2019 tarihinde <https://agenda.ge/en/news/2017/2518> adresinden alındı.
- Alagöz, M., Yapar, S., ve Uçtu, R. (2004). Türk Cumhuriyetleri ile İlişkilerimize Ekonomik Açından Bir Yaklaşım. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(12), 59-74.
- Alperen, Ü. (2018). Bir Kuşak Bir Yol Girişimi ve Çin'in Orta Asya Politikası. *Bilge Strateji*, 10(19), 17-38.
- Conserva, H. T. (2001). *Earth Tales: New Perspectives on Geography and History*. Indiana: 1stbooks Library.
- Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu. (2019, Ekim 17). *DEİK, Türkiye'nin Kuşak ve Yol Girişimi'ndeki Konumunu 8 Farklı Senaryoyla Ortaya Koydu*. Ekim 23, 2020 tarihinde DEİK: <https://www.deik.org.tr/basin-aciklamalari-deik-turkiye-nin-kusak-ve-yol-girisimi-ndeki-konumunu-8-farkli-senaryoyla-ortaya-koydu> adresinden alındı.
- European Agreement on Main International Traffic Arteries. (1975, November 15). *United Nations Treaty Collection*, XI-B-28. Ekim 13, 2019 tarihinde https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=XI-B-28&chapter=11&lang=en#top adresinden alındı.
- European Commission. (2019, August 2). *Countries and Regions: China*. Ekim 7, 2019 tarihinde <https://ec.europa.eu/trade/policy/countries-and-regions/countries/china/> adresinden alındı.

- Gebele Deklarasyonu. (2013, Kasım 15). *İpek Yolu Ülkeleri Arasındaki Ticaretin Kolaylaştırılması ve Geliştirilmesinde Gümrük İdarelerinin Rolü Konulu 6. Uluslararası Forum*. Ekim 5, 2019 tarihinde <http://ab.gtb.gov.tr/data/528b6b46487c8ea534b1540b/GEBELE%20DEKLARASYONU%20-%20T%C3%9CRK%C3%87E.pdf> adresinden alındı.
- Grant, R., and Nijman, J. (1998). The Foreign Aid Regime in Flux: Crisis or Transition? R. Grant, and J. Nijman (Dü) içinde, *The Global Crisis in Foreign Aid* (s. 3-10). New York: Syracuse University Press.
- Güder, İ. (2017, Ekim 30). Bakü-Tiflis-Kars Demiryolu'nda İlk Tren Yola Çıktı. *Anadolu Ajansı*. Ekim 14, 2019 tarihinde <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/baku-tiflis-kars-demiryolunda-ilk-tren-yola-cikti/951643> adresinden alındı.
- Hale, W. (2002). *Turkish Foreign Policy: 1774-2000*. London: Frank Cass.
- Hancock, G. (1992). *Lords of Poverty: The Power, Prestige, and Corruption of the International Aid Business*. New York: The Atlantic Monthly Press.
- International Maritime Organization. (2019). *IMO Profile*. Ekim 5, 2019 tarihinde <https://business.un.org/en/entities/13> adresinden alındı.
- Karpat, K. (2015). The Sociopolitical Environment Conditioning the Foreign Policy of the Central Asian States. A. Dawisha, and K. Dawisha (Dü) içinde, *The International Politics of Eurasia Vol. 4: The Making of Foreign Policy in Russia and the New States of Eurasia* (s. 177-214). New York: Routledge.
- Kirişçi, K. (2009, Spring). The Transformation of Turkish Foreign Policy: The Rise of The Trading State. *New Perspectives on Turkey*, (40), 29-57.
- Lancaster, C. (2007). *Foreign Aid: Diplomacy, Development, Domestic Politics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- McGillivray, M., and White, H. (1993). Explanatory Studies of Aid Allocation Among Developing Countries: A Critical Survey. International Institute of Social Studies of Erasmus University Rotterdam (ISS). The Hague: ISS Working Papers General Series 18942.
- Middle Corridor Trans-Caspian International Transport Route. (2019). *History of Company*. Ekim 6, 2019 tarihinde <http://titr.kz/en/about-the-association/history-en> adresinden alındı.
- Mikesell, R. F. (1968). *The Economics of Foreign Aid*. Chicago: Aldine Publishing.
- Milliyet. (1992, Ekim 31). Türk Ortak Pazarı Erken. *Milliyet*, s. 15.
- Morgenthau, H. (1962). A Political Theory of Foreign Aid. *American Political Science Review*, 56(2), 301-309.
- Müstakil Sanayici ve İşadamları Derneği. (1994). *Türkiye Ekonomisi: 1993 Değerlendirmesi 1994 Beklentileri*. MÜSİAD Araştırma Raporları 4. İstanbul: Prestij.
- Oran, B. (2008). Dönemin Bilançosu. B. oran (Dü.) içinde, *Türk Dış Politikası: Kurtuluş Savaşından Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar* (Cilt II, s. 8-30). İstanbul: İletişim Yayınları.

- Picard, L. A., and Groelsema, R. (2008). U.S. Foreign Aid Priorities: Goals for the Twenty-First Century. L. A. Picard, R. Groelsema, and T. F. Buss (Dü) içinde, *Foreign Aid and Foreign Policy: Lessons for the Next Half-Century* (s. 3-23). New York: M. E. Sharpe.
- Protocol Concerning the European Conference of Ministers of Transport.* (1954). Ekim 10, 2019 tarihinde United Nations Treaty Series: <https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/Volume%20184/v184.pdf> adresinden alındı.
- Rumer, E. (2007). The United States and Central Asia: In Search of a Strategy. E. Rumer, D. Trenin, and H. Zhao (Dü) içinde, *Central Asia: Views from Washington, Moscow, and Beijing* (s. 75-136). New York: M. E. Sharpe.
- Sönmezoğlu, F. (2014). *Uluslararası Politika ve Dış Politika Analizi* (Gözden Geçirilmiş ve Genişletilmiş 6. b.). İstanbul: Der Yayınları.
- Sönmezoğlu, F. (2016). *Son Onyıllarda Türk Dış Politikası: 1991-2015*. İstanbul: Der Yayınları.
- T. C. Resmi Gazete. (1992, Ocak 27). *Kanun Hükmünde Kararname*. Ocak 23, 2020 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/21124.pdf> adresinden alındı.
- T.C. Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Genel Müdürlüğü. (2016, Şubat 24). *Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Çin Halk Cumhuriyeti Arasında İpek Yolu Ekonomik Kuşağının, 21. Yüzyıl Denizdeki İpek Yolunun ve Orta Koridor Girişiminin Uyumlaştırılmasına İlişkin Mutabakat Zaptının Onaylanmasının Uygun Bulunduğuna Dair Kanun Tasarısı*. Ekim 14, 2019 tarihinde <https://www2.tbmm.gov.tr/d26/1/1-0673.pdf> adresinden alındı.
- T.C. Başbakanlık Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı. (2004). *2004 TİKA Faaliyet Raporu*. Ocak 23, 2020 tarihinde https://www.tika.gov.tr/upload/2017/YAYINLAR/Faaliyet%20Raporlar%C4%B1/2004/2004%20TIKA_Faaliyet.pdf adresinden alındı.
- Taffet, J. F. (2007). *Foreign Aid as Foreign Policy: The Alliance for Progress in Latin America*. New York: Routledge.
- Trenin, D. (2007). Russia and Central Asia: Interests, Policies, and Prospects. E. Rumer, D. Trenin, and H. Zhao (Dü) içinde, *Central Asia: Views from Washington, Moscow, and Beijing* (s. 18-74). New York: M. E. Sharpe.
- Türk Eximbank. (2020). *Bankamız Hakkında*. Ocak 23, 2020 tarihinde <https://www.eximbank.gov.tr/content/files/d24882ab-3498-4d65-909a-4f56662eeeed/turk-eximbank-tarihce> adresinden alındı.
- Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı. (2019). *Türkiye'nin Çok Taraflı Ulaştırma Politikası*. Ekim 6, 2019 tarihinde http://www.mfa.gov.tr/turkiye_nin-cok-taraflı-ulaştırma-politikasi.tr.mfa adresinden alındı.
- Türkiye Cumhuriyeti Ticaret Bakanlığı AB ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü. (2013, Kasım 21). *İpek Yolu Girişimi ve Kervansaray Projesi*. Ekim 8, 2019 tarihinde <https://ab.gtb.gov.tr/uluslararası-projeler/ipek-yolu-girisimi-ve-kervansaray-projesi> adresinden alındı.
- United Nations. (1954). Protocol Concerning the European Conference of Ministers of Transport. 184(2436-2455). Ekim 1, 2019 tarihinde United Nations Treaty Series: <https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/Volume%20184/v184.pdf> adresinden alındı.

United Nations Conference on Trade and Development. (2018, December 5). *Total Merchandise Trade*. Ekim 8, 2019 tarihinde United Nations Conference on Trade and Development Handbook of Statistics 2018: <https://stats.unctad.org/handbook/MerchandiseTrade/Total.html> (Erişim 03.10.2019) adresinden alındı.

United Nations Conference on Trade and Development. (2019). Ekim 14, 2019 tarihinde UNCTADSTAT: <https://unctadstat.unctad.org/wds/TableViewer/tableView.aspx> adresinden alındı.

Walker, J. W. (2015). Ambitions of Grandeur: Understanding Turkey's Foreign Policy in a Changing World Volume I. B. H. Denoon (Dü.) içinde, *China, The United States, and the Future of Central Asia: U.S.-China Relations* (s. 296-322). New York: New York University Press.

Yinanç, B. (1992, Ekim 31). Hedef, AT gibi Entegrasyon. *Milliyet*, s. 15.

Extended Abstract

Introduction

In the study, it has been seen that the concept of foreign aid is considered among the instruments used by the states in achieving various objectives determined in the field of foreign policy in the international relations literature. One of the generally accepted issues in the literature is the foreign aid was realized as a result of strategic, political or commercial motives. On the other hand, unlike this mainstream view that approaches foreign aid from a Marxist point of view through “dependency” or a realist one by emphasizing the concept of “interest” there are views, close to the “liberal” and “constructivist” approach, which assumes that foreign aid can be constructed with “humanitarian” or “moral” motives. Following an overview of the international relations literature on the concept of foreign aid, the concept was defined as concrete sources unilaterally directed from a political, economic or military advantageous donor to at least a more disadvantaged recipient than the donor.

Change of Turkey's Central Asia Policy

The crises experienced by the Central Asian Republics coincided with the political and economic crises that occurred on the territory of Russia, the successor of the Soviet Union. The fact that Russia could not take steps to end the crises in Central Asia in the former Soviet region at a time when Russia was struggling with its crises created the impression that Russia lost its effectiveness in the region and there was a kind of power gap in the region. The then Turkish President Turgut Özal was one of the leaders who share this impression and sees an opportunity for Turkey to fill the power vacuum that occurred in the region. However, the ideas put forward in terms of institutionalizing the investments in the region by Turkey have not been accepted by the regional states as of the period. The reason for this is that the Central Asian Republics are concerned about the internal crises they are experiencing, adding a possible external crisis to the region by creating a new situation that may disturb Russia or creating an effect similar to the Soviet influence in the long term against their independence. On the other hand, considering its political and economic capacity in the period, Turkey was not seen to be able to undertake such initiatives without the support of a partner such as the United States or the European Economic Community, which has a relatively passive policy towards the region. In the light of all these developments, Turkey’s foreign policy towards Central Asia has begun to show a change in recent years. In the process of change, policies aimed at Central Asia were planned to create new cooperation environments beyond energy and cultural cooperation and to accelerate the integration of the region with the international community. Another change observed in Turkey’s policy is the inclusion of Russia and the PRC to the cooperation initiatives that try to perform in Central Asia by Turkey. The Multilateral Transport Policy is of great importance in terms to examine the changing nature of Turkey's foreign policy towards the region.

Turkey’s Middle Corridor Initiative

Turkey’s Middle Corridor initiative is based on the realization of a portion of the existing trade between the PRC and the EU with the highways again. As the countries on the route planned by Turkey, Georgia, Azerbaijan, Turkmenistan, Uzbekistan, Kyrgyzstan, and Kazakhstan will be able to take part in the trade between the EU and China and provide their goods and services to the other countries more easily. On the other hand, Turkey will gain an advantage with the state planned to take place on routes, will be able to play an active role in Central Asia and South Caucasus integration with the international community over global trade and transportation. Turkey's Middle Corridor Initiative includes international legal regulations along with the steps being taken for the construction of new highways and railways or the modernization of the existing routes to be more functional for use. It is worth noting that Turkey is moving coordinated with other multilateral transportation projects in the region in implementing her multilateral transport policy. Indeed, Turkey’s Middle Corridor Initiative is not seen as PRC’s Belt and Road Initiative as a rival. The clearest indication of this situation was the signing of the Memorandum of Understanding between the parties.

Conclusion and Evaluation

Turkey's multilateral transport policy was examined in the context of the Middle Corridor initiative to present the changing trend in Turkish foreign policy towards the Central Asian region more clearly. As a result of the findings, it was understood that the Middle Corridor Initiative is a combination of multiple projects and initiatives. In this context, international projects were examined, Turkey's steps for the Central Asian region and transport policy under the umbrella of the Turkish Council evaluated, finally the basic dynamics of the Caravanserai Project, which began to be shaped by the project of the Silk Road Initiative, were presented. In the light of all the data discussed in the study, it is observed that the multilateral transport policy attaches great importance to Turkish foreign policy. When the completed and ongoing national transportation projects are also taken into consideration, it is seen that this importance is not limited to foreign policy. It is seen that the contemporary entrepreneurial approach of Turkey towards the Central Asian region elaborated by projects encouraging cooperation is more acceptable than policies that can compete with the big powers neighboring the region.

Ortaokul Öğrencilerinin Etkinliklerle Müze Eğitime İlişkin Görüşleri: Yozgat Müzesi Örneği

Nazike KARAGÖZOĞLU
Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
nazike.karagozoglu@yobu.edu.tr
ORCID ID:0000-0002-7410-3286

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusb.610442

Geliş Tarihi: 25.08.2019

Revize Tarihi: 27.12.2019

Kabul Tarihi: 23.01.2020

Atf Bilgisi

Karagözoğlu, N. (2020). Ortaokul öğrencilerinin etkinliklerle müze eğitime ilişkin görüşleri: Yozgat Müzesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 33-50.

ÖZ

Müzeler toplumların geçmişten günümüze her türlü sanatsal, kültürel, tarihsel yaşamının yansıtıldığı zengin öğrenme ortamlarıdır. Başlangıçta müzelerin kuruluş amaçları, geçmişe ait nesnelere toplamak, korumak, belgelemek ve sergilemektir. Ancak günümüzde bu amaçlar bireylerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamak, geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağ kurabilmelerine yardımcı olmak, sanata ve tarihe olan duyarlılığı geliştirmek olarak değişmiştir. Bu çalışma, Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Eğitimi 3. sınıf öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde gerçekleştirdikleri projede yapılan çalışmaları ve ortaokul öğrencilerinin müze eğitime ilişkin görüşlerini içermektedir. Projenin amacı, öğrencilerin müzedeki etkileşimli etkinliklerle müzelere karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktır. Proje Yozgat Müzesi'nde gerçekleştirilmiştir. Proje uygulamalarına, Fatma Temel Turhan Ortaokulu 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 32 öğrenci katılmıştır. Etkinlikler 8 aday öğretmenin rehberliğinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Uygulama sonrasında öğrenci görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin, aktif olarak katıldıkları müze etkinliklerini eğlenceli, faydalı ve ilgi çekici buldukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müze eğitimi, tutum, Yozgat Müzesi.

Opinions of Secondary School Students About Museum Education With Activities: The Sample of Yozgat Museum

ABSTRACT

Museums are rich learning places in which all kinds of artistic, cultural and historical life of societies are reflected from past to the present. Initially the purpose of establishing museums were to collect, preserve, document and exhibit objects belonging to the past. However, nowadays these aims have changed. They aim to contribute the development of individual's critical and creative thinking skills, to help them establish a connection between past, present and future, to enhance the sensitivity for art and history. This project includes the project studies which carried out in Community Service Practice course by Yozgat Bozok University Social Studies Education 3rd grade teacher candidates and the opinions of secondary school students about museum education. The aim of the project is to contribute students to develop positive attitudes towards museums through interactive activities in the museum. The project was carried out in Yozgat Museum. 32 students attending from 6th grade of Fatma Temel Turhan Secondary School participated in the project implementations. Activities were conducted in guidance of 8 candidate teachers. The case study method which is one of the qualitative research methods was used in this study. After the application, the opinions of the students were obtained through semi-structured interview forms. According to the results of the research, it was determined that the students found the museum activities that they actively participated in entertaining, useful and interesting.

Keywords: Museum education, attitude, Yozgat Museum.

Giriş

Müzeler bir toplumun geçmişinin izlerini bugüne taşıyan, sergiledikleri eserler aracılığıyla insanın yaşam yolculuğunda geçirdiği aşamaları yansıtan aynı zamanda estetik bir bakış açısıyla bireylere tarih bilinci kazandırmayı amaçlayan yaygın eğitim kurumlarıdır. Müze, Milletlerarası Müzeler Konseyi (ICOM) Türkiye Milli Komitesi Yönetmeliği'nde (1970, s. 605) "Kültür eserlerini koruyan ve bu eserleri etüd, eğitim ve bedii (estetik) zevki yükseltme amacıyla toplu halde teşhir eden kamu yararına çalışan, sanata, ilme, sağlığa, teknolojiye ait koleksiyonları bulunan müesseseler" olarak tanımlanmıştır.

Bir kurum olarak müzeler, hayatın hemen her alanında insanlığın geçmişten günümüze birikimlerini yansıtan, insanların nereden başlayıp nereye geldiğini gösteren ama ana parçalarının eksik olduğu yap-bozlar gibidir (Ata, 2015, s. 326). Müzeler kimliğin oluşması için fırsatlar sunarlar. Ziyaretçiler müzede yer alan nesnelere ve bilgi ile ilgilenirken kendilerini ve kendi kültürlerinin yansımalarını da keşfederler. Bu süreç kişinin yeni bağlantılar kurmasını, anlam oluşturmalarını ve öğrenmelerini sağlar (Altın ve Demirtaş, 2015, s. 520). Müzeler geçmişe ait nesnelere toplamak, korumak, belgelemek ve sergilemek gibi kuruluş amaçlarının yanında, bugün eğitim misyonunu da üstlenmişlerdir (Altın ve Oruç, 2007, s. 127).

Karadeniz (2014, s. 177) müze eğitimini, “Bireylerin yaşadığı toplumun nesilden nesile aktarılan kültürel özelliklerini fark etme, farklı kültürleri tanıma, benzerlikleri ve farklılıkları anlama, farklı kültürlerle hoşgörülü yaklaşarak çok kültürlülük algısı geliştirme, çevreyi ve kültürel varlıkları koruma bilincini geliştirme amaçları doğrultusunda yaşam boyu devam eden bir süreç” olarak tanımlamıştır. Türkiye’de müzeler tarih öğretimi kolaylaştıracak çok zengin koleksiyonlara sahiptir. “Müzeler içerdikleri nesnelere, görsel materyaller, drama imkânları ile tarih eğitimi için zengin bir ortam sunmaktadır” (Ata, 2009, s. 123).

Sosyal Bilgiler ve Tarih öğretiminde müze ziyaretlerinin öğrencilere sağlayacağı pek çok yarardan söz edilmektedir. Müze ziyaretleri ile öğrenciler kavram, olay ve olgulara ilişkin ilk elden bilgi ve tecrübe edinme imkânı elde ederler; ilişkilendirilen kazanım veya konuya karşı merak ve ilgileri artar; daha fazla duyu organına hitap edilmesi yoluyla öğrenmelerin somut, anlamlı ve kalıcı olması sağlanır (Saban, 2013; Küçükahmet, 2014). Ata’ya göre (2002, s. 109), müze ziyaretleri, öğrencilerin çevrelerinde tahrip edilen geçmişe ait unsurların farkına varmalarını sağlayarak kültürel mirasa karşı sorumluluk duyma davranışı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Müze eğitimi, öğrencilerin tarihe yönelik olumlu tutum geliştirmelerine, kültürel mirasa sahip çıkma bilinci kazanmalarına, tarihsel kanıtları sorgulama, insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki ilişkileri yorumlayarak değişim ve sürekliliği algılama, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen pek çok beceri ve değerine katkıda bulunmaktadır.

2017’de uygulanmaya başlanan yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programında ifade edilen, “Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öğe ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri...” ve “Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algulamaları...” genel amaçlarının kazandırılma sürecinde müze eğitiminden faydalanılması gerektiği belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2018, s. 8). Programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar bölümünde yer alan “Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan da faydalanmaya önem verilmelidir. Bu çalışmalar okulun yakın çevresinden (okul bahçesi gibi) pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müze gezisi vb.) yönelik olabilir.” ifadesi ile de müzelerin eğitim-öğretim ortamı olarak kullanılmasına vurgu yapılmaktadır (MEB, 2018, s. 10).

Yüzyıllar boyunca pek çok medeniyete ev sahipliği yapmış Anadolu, tarihi mekânlar ve müzeler açısından belirgin bir zenginliğe sahiptir. Bir öğretmenin sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirebileceği müze eğitimi için uygun mekânlar hemen her ilde bulunmaktadır. Bu çalışmanın gerçekleştirildiği Yozgat ili de tarihi değerler açısından zengin bir kendir. Hititler, Frigler, Bizans, Selçuklu ve Osmanlı dönemlerine ait pek çok kalıntı ve harabeler Yozgat ve yakın çevresinin (Alishar, Hattuşaş, Alacahöyük, Sarıkaya, Kerkenes, Tavium/Atvium vb.) tarihi zenginliğinin kanıtları olarak varlığını sürdürmektedirler.

Müze ziyaretleri, anasınıfından başlayarak her sınıf düzeyinde gerçekleştirilebilen bir eğitim faaliyetidir. Bu ziyaretlerden istenilen verimin elde edilebilmesi pek mümkün olmamaktadır. Bu durumun sebepleri yapılan ziyaretlerin kalabalık öğrenci grupları ile yapılması, müzede yeterli sayıda rehberin olmaması, öğretmenlerin planlamada yaptıkları hatalar, müzede yer alan bütün nesnelere

hakkında bilgi alınmaya çalışılması, öğrencilerin aktif olarak katılabilecekleri, eğlenerek öğrenebileceği etkinliklerle desteklenmemiş olması vb. olarak sayılabilir. Bu olumsuzların giderilmesi yoluyla müze gezileriyle hedeflenen eğitimsel yarar sağlanabilecektir. Güleç ve Alkış (2003) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, müzelerde etkinlik alanlarının düzenlenmesi ve bu alanlarda müze yönetimi tarafından film, slayt, animasyon, drama, öykü anlatma gibi etkinliklerin yapılması, müzede öğrencilerin seviyelerine uygun rehberlik hizmetinin verilmesi, öğretmenin planladığı etkinlikleri müzede uygulayabilmesi için izinlerin verilmesi ve uygun ortamın sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Modern müzecilik anlayışının gelişmesine bağlı olarak müzeler aktif öğrenme kurumları haline gelmişlerdir” (Alpagut, 2008, s. 117). Ancak eğitimde önemli yere sahip olan müzelerin “ülkemizde çok da etkin kullanılmadığı ve müze eğitiminin müzeyi tanıtan afiş ve broşürlerle sınırlı olduğu görülmekle birlikte bazı büyük şehirlerde yer alan müzeler, ziyaretçilerine sunumlar yapmakta ya da konferans, seminer vb. etkinliklerle daha geniş bir kitleye ulaşmaya çalışmaktadır” (Altın ve Oruç, 2007, s. 130). Ankara’da bulunan Anadolu Medeniyetleri Müzesinde yapılan atölye çalışmaları ile müze eğitimine farklı bir yaklaşım kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Müzede farklı yaşlara yönelik kil çamur üzerine çivi yazısı, sikke basımı, mozaik çalışmaları gibi atölyelerin yanı sıra tarih ve eğitim alanında düzenlenen projelere de ev sahipliği yapılmaktadır. Bu kapsamda diğer güzel bir örnek de Çorum Müzesi’dir. Bu müzede etkileşimli müze eğitimi gerçekleştirmek üzere 2011 yılında “Çocuk Eğitim ve Uygulama Merkezi” kurulmuştur. Bu merkezde “Müzede bir gece” adıyla farklı yaş gruplarından öğrencilere eğlenceli bir müze eğitimi gerçekleştirilmektedir. Bu tarz uygulamaların yaygınlaşması ve öğretmenlere örnek teşkil etmesi bakımından hazırlanmış müze rehberleri veya etkinlik kitapları da hazırlanmaktadır. Rahmi Koç Müzesi tarafından hazırlanmış olan “Öğretmen ve Öğrenci Eğitim Paketi”, Çakır-İlhan, Artar, Okvuran ve Karadeniz (2011) tarafından hazırlanmış olan “Müze Eğitimi Etkinlik Kitabı” bu tarz kaynaklara örnek verilebilir.

Bu çalışmada, klasik müze ziyaretlerinden farklı olarak tasarlanan, etkileşimli etkinlikler ile zenginleştirilmiş müze gezileri hakkında ortaokul öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Planlanan etkinlikler şehir merkezinde yer alan Yozgat Müzesinde (Nizamoglu Konağı) gerçekleştirilmiştir. Yozgat Müzesinde arkeolojik ve etnografik eserler sergilenmektedir. Yapılan çalışma sonuçlarının ve uygulanan etkinliklerin müze eğitimi ile ilgili yapılacak çalışmalara ve öğretmenlere örnek olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi, uygulama süreci ve uygulanan etkinliklerin açıklamalarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Etkileşimli etkinliklerin uygulandığı müze gezileri hakkında ortaokul öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, tek bir durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntem (Davey, 1991) olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. “Durum çalışmasında incelenen olayın oluş nedenleri ve gelecek çalışmalarda nelere odaklanılması gerektiği ortaya konmaktadır” (Akt; Subaşı ve Okumuş, 2017, s. 420). Durum çalışması “katılımcı gözlemleri, derinlemesine görüşmeler ile doküman toplama yoluyla elde edilen ve analiz verilerinin derinlemesine ve boylamsal olarak incelenmesini içerir” (Glesne, 2012, s. 30).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Yozgat Fatma Turan Temel Ortaokulu 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 17 kız, 15 erkek öğrenci olmak üzere toplam 32 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlenirken “araştırmanın amacına en uygun kişilerin seçimi konusunda araştırmacının

kendi yargısını kullandığı bir yöntem” (Balcı, 2005, s. 91) olan amaçlı/yargısal örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geçerliğini belirlemek üzere Sosyal Bilgiler ve Türkçe eğitimi alanında üç uzmanın görüşüne başvurulmuş ve alınan öneri ve eleştiriler doğrultusunda düzeltilerek son hali katılımcılara uygulanmıştır.

Görüşme formunda öğrencilerin müze eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere aşağıdaki sorular yer almıştır:

- 1- Müze denildiğinde ilk olarak aklınıza neler geliyor?
- 2- Müze gezilerinin faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? ()Evet ()Hayır
Cevabınız “Evet” ise, müze gezilerinin size olan katkıları hakkında neler söylersiniz?
Cevabınız “Hayır” ise faydalı bulmama nedeninizi açıklar mısınız?
- 3- Bu müze ziyareti deneyiminiz hakkında olumlu veya olumsuz neler söylersiniz?
- 4- Müze gezilerinin sizlere daha faydalı olabilmesi için müzede ne gibi etkinlikler yapılabilir?

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesi aşamasında içerik analizinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, gözlem ve yazılı dokümanlar aracılığıyla elde edilen veriler kodlanmış ve temalar belirlenmiştir. Gerekli düzenlemeler yapılarak bulgular tablolar halinde sunulmuş, açıklanarak yorumlanmıştır. Ayrıca öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak üzere yapılan çalışmalar; uygulama öncesi öğrenci, veli, okul yönetimi ve Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinlerin alınmış olması, görüşme kayıtlarının gizli kalacağı ve bilimsel amaçla kullanımı konusunda bilgilendirme yapılmış olması, gözlem ve görüşme sırasında yönlendirici olunmaması, öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılması, kodlamanın farklı bir alan uzmanı tarafından da yapılarak uyum katsayısının .80 olması olarak sıralanabilir.

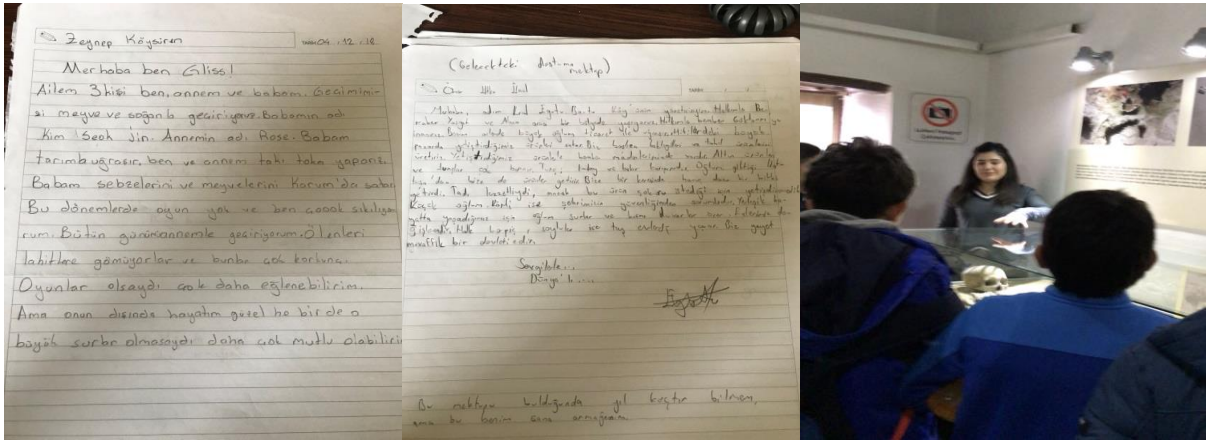
Uygulama Süreci

Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında müze eğitimi ile ilgili literatür öğretmen adayları ile birlikte incelenmiş, müze eğitimine ilişkin sorunlar ve çözüm önerileri geliştirilmiştir. Müze eğitimine ilişkin uygulanacak projenin amacı, kapsamı, uygulama alanı, öğrenci grubu belirlenmiştir. Yozgat Müzesi gezilerek müze görevlilerinden bilgi alınmıştır. Müzenin bölümlerinin her birinde ayrı ayrı uygulanabilecek etkinlikler geliştirilmiştir. Müze yönetiminden ve Milli Eğitim Müdürlüğünden, okul yönetiminden ve öğrenci velilerinden gerekli izinler alınmış, Fatma Turan Temel Ortaokulu yöneticileri, sosyal bilgiler öğretmeni ve öğrenci grubu ile görüşülmüş ve proje ile ilgili bilgi verilmiştir. Öğrenciler müzede uyulması gereken kurallar, müzede görülecek bölümler ve eserler, müzede yapılacak etkinlikler hakkında bilgilendirilmiştir. Müze bölümleri öğretmen adayları arasında paylaşılarak verilecek bilgiler konusunda metinler oluşturmaları sağlanmıştır. Planlanan etkinlikler müzede prova edilmiştir. 04.12.2018 tarihinde üniversite tarafından tahsis edilen araçlarla öğrenci grubu müzeye getirilmiş, etkinlikler planlandığı şekilde uygulanmıştır. Uygulama sonrası öğrencilerin müze eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere öğrenci görüşleri alınmıştır. Müze gezisi sonrası ertesi gün alınmak üzere “Müzede bir günüm” adlı bir yazı yazmak üzere öğrenciler ödevlendirilmiştir.

Müzedeki Bölümler ve Uygulanan Etkinlikler

Hitit salonu

Salondaki eserlerin öğrenciler tarafından serbestçe incelenmesi sağlanır. Rehber tarafından eserler tanıtılarak gerekli açıklamalar yapılır. Salonda bulunan kadın iskeleti incelenir. İskeletin ait olduğu döneme ilişkin bilgiler verilerek, iskeletin dilinden bir hikâye anlatılır. Öğrencilerin empati becerilerini kullanarak bir hikaye yazmaları sağlanır. Gönüllü öğrenciler yazdıkları hikâyeleri arkadaşları ile paylaşır. Hitit tabletleri tekrar incelenerek ayrıntılı açıklamalardan sonra öğrencilere birer parça seramik hamuru verilir. Hitit alfabesinin bulunduğu kağıtlar dağıtılarak kendi tabletlerini kürdan ile yazmaları sağlanır. Tablete yazmaya çalıştıklarının içeriği hakkında arkadaşlarına tanıtım yapmaları sağlanır.



Resim 1. Müzede Empati Etkinliği

Kerkenez salonu

Öğrencilere eserleri incelemeleri için süre verilir. Salonda bulunan heykel, figür, testi ve kaplar hakkında rehber tarafından bilgi verilir. Öğrencilerin sağ elinde nar, sol elinde ayna olan yönetici heykelini (Kubaba) incelemeleri, nar ve aynanın anlamı hakkında fikir üretmeleri sağlanır. Öğrencilere nar ve ayna verilerek heykeli canlandırmaları, o dönemde yaşadığını hayal ederek halka bir konuşma yapmaları sağlanır. Öğrencilerden salonda bulunan eserlerden birini seçerek kil-seramik veya oyun hamuru ile yapması sağlanır.



Resim 2. Kil Tablet ve Kubaba Etkinliği

Lahitler odası

Öğrencilere eserleri incelemeleri için süre verilir. Salonda bulunan eserler rehber tarafından tanıtılır. Lahitler arasındaki farklar buldurulur. Kişilerin sahip oldukları statüye göre lahitlerin büyüklüğü, yapıldığı malzeme, üzerindeki süslemelerin değiştiğini farketmeleri sağlanır. İlgilerini

çeken bir lahit belirlemeleri ve üzerindeki süslemelerin anlamları hakkında fikir üretmeleri ve paylaşımları sağlanır. “Hangi lahit benim?” oyunu oynatılır.

İslami eserler odası

Öğrencilere eserleri incelemeleri için süre verilir. Odada bulunan eserler rehber tarafından tanıtılır. Öğrenciler Aynalı Körük’ün bulunduğu üst kat hole alınarak ney eşliğinde semazen gösterisini izlemeleri sağlanır.



Resim 3. Semazen Etkinliği

Baş oda 1 ve 2

Öğrencilerin odadaki eşyaları, tavan resimlerini incelemeleri için süre verilir. Tavanda yer alan şehir manzaraları, Çamlık manzarası (orman), savaş, Yozgat’ta çıkan büyük yangın, Hz İsa’ya dair anlatılan bir mucize hikâyesi ve av sahnelerini gösteren resimler incelenerek rehber tarafından açıklanır. Yapılan inceleme ve açıklamalardan hareketle belirlenen resimlerin öğrenciler tarafından canlandırmaları sağlanır. Donuk imge oluşturmaları, duygu ve düşüncelerini açıklamaları sağlanır. Donuk imge tekniği katılımcıların yaşamdan bir anı hareketsiz bir biçimde göstermesidir. Bu teknikte tarihi bir nesne, donmuş bir film karesi, fotoğraflar, reklamlar, heykeller, kitap kapakları, posterler malzeme olarak kullanılabilir (Karadeniz ve Okvuran, 2014, s. 874).



Resim 4. Tavan Resimlerinin İncelenmesi

Silahlar odası

Öğrencilere eserleri incelemeleri için süre verilir. Bu odada eskiden kullanılan savaş malzemeleri olan tüfekler, tabancalar, kılıçlar vb. rehber tarafından tanıtılır. Günümüzde kullanılan savaş malzemeleri ile karşılaştırmaları sağlanır. Milli Mücadele döneminden kahramanlık öyküleri anlatılır. Savaş ve Türk halkı sahnesinin olduğu resimler inceletilerek “Donuk İmge” tekniği ile empati etkinliği gerçekleştirilir. Odada bulunan “Şifa Tokmağı” tanıtılır, kullanım amacı ve şekli açıklanır. Atık malzemeden yapılmış şifa tokmağı öğrencilere verilerek hasta ve şifacı rollerini üstelenmeleri ve canlandırma yapmaları sağlanır.



Resim 5. Şifa Tokmağı Etkinliği

Mutfak

Öğrencilere eserleri incelemeleri için süre verilir. Yozgat’ın yöresel yemeklerinden, özel günlerde yapılan yemeklerden bahsedilir. Mutfakta bulunan eserlerin yapısı, kullanılış şekli ve amacı hakkında bilgiler verilir. Hayali olarak oradaki malzemeleri kullanıyormuş gibi davranılarak bir yemek tarifi verilir. Öğrencilerin bildikleri bir yemeği benzer hareketlerle yapmaları sağlanır. Öğrencilere hazırlanmış olan bulgur pilavı ikram edilir.

Gelin Odası

Öğrencilere eserleri incelemeleri için süre verilir. Odada bulunan eserler rehber tarafından tanıtılır. Günümüzde kullanılan eşyalar ile karşılaştırmaları sağlanır. Yozgat’ın düğün gelenekleri hatırlatılır. Günümüzde yapılan düğünler hakkında konuşmaları ve karşılaştırma yapmaları sağlanır. Öğrenciler Aynalı Körük’ün bulunduğu üst kat hole alınarak Yozgat yöresine ait, kına yakma, baş övme, kuşak bağlama geleneği canlandırılır. Bindallı kıyafeti giymiş olan öğretmen adayı gelin rolünü canlandırır. Aynalı Körük türküsü ile öğrencilerin oynayarak eğlenmeleri sağlanır.



Resim 6. Yozgat’ın Düğün Gelenekleri Etkinliği

Bulgular

Bu bölümde öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Öğrencilerin “Müze” kavramına yönelik tanımlamalarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilere göre müze kavramı

Müze ile ilgili kavram	f	%
Tarihi eser	17	53.125
Eski ve değerli eşyalar	5	15.625
Savaş aletleri	4	12.5
Toprak kaplar	3	9.375
Sanat eserleri	3	9.375
Toplam	32	100

Tablo 1’e göre öğrencilerin 17’si müze kavramını “Tarihi eser” kavramı ile ilişkilendirmiştir. “Değerli eşya” kavramı ile ilişkilendiren öğrenci sayısı 5, “Savaş aletleri” ile ilişkilendiren öğrenci sayısının ise 4 olduğu belirlenmiştir. 6 öğrenci de toprak kaplar ve sanat eserleri kavramları ile ilişkilendirmiştir.

Öğrenci ifadelerinden örnekler:

- “Müzede pek çok tarihi eser bulunur. (Ö12)”
- “Müzeler kazılardan çıkan tarihi eserlerin sergilendiği yerlerdir. (Ö7)”
- “Müze deyince aklıma insanların öldükten sonra değerli eşyaları ile gömülmesi aklıma geliyor. (Ö2)”
- “Çanak, çömlek her türlü topraktan yapılmış eşyaların bulunduğu yer. (Ö22)”
- “Ünlü sanatçıların tablolarının sergilendiği yer aklıma geliyor. (Ö19)”
- “Eskiden yapılan savaşlar gözümde canlanıyor. (Ö11)”
- “Eski zamanlardan kalma taş lahitler, mezar taşları. (Ö30)” vb.

Öğrencilerin müze gezilerini faydalı bulup bulmadıkları hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilere göre müzeler

Müzelerin faydalı mı?	f	%
Evet	28	87.5
Hayır	4	12.5
Toplam	32	100

Tablo 2’de yer alan verilere göre 28 öğrenci müze gezilerini faydalı bulurken yalnızca 4 öğrenci bu gezilerin faydalı olmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin %87,5’i müze gezilerinin faydalı olduğunu düşünmektedirler.

Öğrenci ifadelerinden örnekler (Faydalı bulanlar):

- “Tarihimi öğreniyorum. (Ö9)”
- “Tarihi yeniden keşfediyoruz. (Ö21)”
- “Bilgi kazandırıyor, geçmişimizi öğreniyoruz. (Ö2)”
- “Zor olan tarihi eğlenceli hale getiriyor. (Ö23)”
- “Geçmiş ile bugünü karşılaştırma fırsatı buluyoruz. (Ö16)”
- “Tarihi eserler hakkında bilgi sahibi oluyoruz. (Ö1)”
- “Çok eğlenceli ve tarihi öğreniyoruz. (Ö8)”
- “Arkadaşlarımla birlikte tarihin derinliklerinde yolculuk etmek çok heyecan verici bence. (Ö14)”
- “Bugün kullandığımız eşyaların geçmişteki hallerini görmek hoşuma gidiyor. (Ö28)”

Öğrenci ifadelerinden örnekler (Faydalı bulmayanlar):

- “Müzelere gitmek hoşuma gitmiyor. Ben çok sıkılıyorum. (Ö13)”
- “Kalabalık gidince eserleri bile göremediğim için bir şey öğrenemiyorum. (Ö18)”
- “Diğer derslerden geri kalıyoruz, tüm günümüz gidiyor. (Ö20)”
- “Her eserin bilgi kartını okumak çok zaman alıyor, yoruluyorum. (Ö31)”

Öğrencilerin etkileşimli etkinliklerle zenginleştirilmiş müze gezisi deneyimleri hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilere göre müze deneyimleri

Müze deneyimi	f	%
Olumlu	30	93.75
Olumsuz	2	6.25
Toplam	32	100

Tablo 3’e göre etkileşimli etkinliklerle desteklenmiş müze ziyaretine ilişkin olarak öğrencilerin %93.75’ i (30 öğrenci) olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüş olup, 2 öğrencinin (%6.25) ise olumsuz bir görüşe sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci ifadelerinden örnekler (Olumlu):

- “Daha önce müzeye gitmiştim ama bu gezide bazı şeylere dikkat etmediğimi fark ettim. (Ö16)”
- “Sosyal bilgiler dersinde öğrendiğimiz bazı nesnelere gerçekliğini görmek çok ilginçti. (Ö10)”
- “Daha önce yaptığımız müze gezilerinden farklıydı, en güzeli iskelet Aytunç mesala. O çok güzeldi bundan sonra müzede gördüğüm iskelet kalıntılarına bir isim veririm ben de. (Ö3)”
- “Evet, çok güzeldi, çok güzeldi. (Ö22)”
- “Aynalı köruk olmazsa ben gelin gitmem, Nurhayat abla gelin oldu, çok eğlendik. (Ö12)”
- “Kilden kendi tabletimi yaptım, eğlendim ve öğrendim. (Ö30)”
- “Bilgiler edindim, kültürlendim. (Ö11)”
- “Daha önceki müze gezilerimizden şimdi gittiğimiz daha eğlenceliydi, etkinlikler yaptık. (Ö29)”
- “Semazen gösterisi çok güzeldi, gelin kız töreni de çok güzeldi. (Ö8)”
- “Ben Kubaba oldum, bir elimde nar bir elimde ayna. (Ö26)”
- “Eskiden kullanılan silahları gördük, Osmanlı kılıçları, eski tüfekler, elime alıp incelemeye de izin verseler ne güzel olurdu. (Ö17)”

Öğrenci ifadelerinden örnekler (Olumsuz):

- “Erkekler kurallara uymadığı için gürültü oldu, öğretmenin anlattıklarını duymakta zorlandım. (Ö20)”
- “Daha önce bu müzeye gelmiştim, aynı eşyaları incelemek ilgimi çekmedi. (Ö13)”

Öğrencilerin, müze gezilerinde yapılmasını istedikleri/önerdikleri etkinlikler, proje sırasında gerçekleştirilen etkinliklerle benzerlik ve farklılık açısından incelenmiş, ilgili görüşlerin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilere göre müze etkinlik önerileri

Etkinlik	f	%
Benzer	20	62.5
Farklı	12	37.5
Toplam	32	100

Tablo 4’e göre öğrencilerin müze ziyaretlerinde uygulanmasını istedikleri/önerdikleri etkinliklerden %62.5’inin, uygulama sırasında gerçekleştirilen etkinliklerin aynısı veya bu etkinliklere benzer niteliklerde olduğu görülmüştür. Önerilen etkinliklerin %37.5’inin ise uygulanan etkinliklerden farklı olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin etkinlik önerileri (Benzer):

- “Müzede birden fazla rehber olmalıdır. (Ö2)”

- “Rehberler anlatınca daha iyi öğreniriz. (Ö24)”
- “Eserlerin taklidini yapabiliriz örneğin oyun hamuru gibi şeylerle. (Ö25)”
- “Nesnelerin aynısı hamurdan yapılabilir. (Ö12)”
- “Müzedeki heykelleri canlandırabiliriz. (Ö10)”
- “Müzede gördüklerimizi özetleyebiliriz. (Ö32)”
- “Oyun hamurundan tarihi eserler yapabiliriz. (Ö16)”
- “Tavanda ve duvarda gördüğümüz resimleri canlandırabiliriz. (Ö4)”
- “Tiyatro gösterisi yapabiliriz. (Ö19)”
- “Semazen olup biz de dönebiliriz. (Ö30)”
- “Hikaye yazdırma yapılabilir. (Ö9)”
- “Sıra ile kızlar da gelin rolü oynayabilirler. (Ö1)”
- “Tarihi eser hakkında bilgi verilir biz de onu bulmaya çalışırız. (Ö28)”
- “Gördüğümüz resmi canlandırma. (Ö6)”
- “Mesela küçük eğlenceli oyunlar oynatılabilir. (Ö11)”
- “Heykelin, kıyafetin, tarihi eserlerin ağzından hikâye anlatıp yazabiliriz. (Ö31)”
- Tarihi eserlerin nelerde kullanıldığı ile ilgili soru-cevap yapılabilir. (Ö13)”
- “Çömlek yapılabilir. (Ö7)”
- “Rol yapılabilir, mesela bazı kişiler geçmişte belirli bir konu hakkında gösteri yapabilir. (Ö18)”
- “Müzedeki eserlerle ilgili sorular sorulur biz de cevap veririz. (Ö20)”

Öğrencilerin etkinlik önerileri (Farklı):

- “Eserler cam içinde olmasa, elimize alıp inceleyebilirsek daha güzel olurdu. (Ö17)”
- “Tarihi eserlerin fotoğrafını çekip sınıfta tanutabiliriz. (Ö8)”
- “Müzede gördüğümüz resimlerin benzerini kağıda yapabiliriz. (Ö3)”
- “Müzenin bahçesi geniş olursa koşmalı yarışmalar yapabiliriz. (Ö27)”
- “Biz de önceden hazırlanıp müzede rehberlik yapabiliriz. (Ö15)”
- “Kumun içinde gömülmüş kalıntıları buldurabilirler. (Ö22)”
- “Bulmacalar bilmeceler yapabiliriz. (Ö5)”
- “Mesela müze hakkında bilgi yarışmaları yapılabilir. (Ö14)”/
- “Kazı yaptırılabilir. (Ö21)”
- “Müzenin bir yerine bir eser saklanıp hazine avı oyunu oynayabiliriz. (Ö23)”
- “Müze afişleri hazırlayabiliriz. (Ö29)”
- “Şarkı ve marşlar öğretilir, söyleyebiliriz. (Ö26)”

Müze etkinlikleri sonunda öğrencilerden müzede geçirdikleri bu günü anlatan bir günlük yazmaları istenmiştir. Günlük yazdırma sadece müze gezisi sonrası etkinlik örneği olarak verilmiş, öğrenci günlükleri analize tabi tutulmamıştır.

Yazılan günlüklerden üç örnek:

4 Aralık Salı
MÜZE GEZİSİ

Sevgili günler, bugün sınıf arkadaşlarımla birlikte müzeye gittik. Bizi üniversiteli ablalar götürdüler. Çok eğlenceliydi. Mesela Sevgi abla bize Aytunc adında bir iskelet anlattı. Biz kızlar gurubu olarak ilk lahitler odasına gittik. Lahitler odasını bize Merve abla anlattı. Nurbayat abla bize bindallı ile gelin gösterisi yaptı. Hatta arkadaşımız Mert ona gelin kusağı bağladı. Sonra gelin odasına gittik. Gelin odasında; eski bir besit yatak, dikiş makinesi, eski bir piyano ve gelin kıyafetleri vardı. Sonra Kübra abla ile tavanı resimli bir odaya gittik. Çok güzeldi. Sonra Hatice abla ile İslami eserler odasına gittik. O da güzeldi. Bize semazen ve neyzen gösterisi yapıldı. Baya bilgiler öğrendim ve ağız kulağımda. Hepsine teşekkür ediyorum. Bu arada söylemeden geçemeyeceğim Merve, Aslı ve Sevgi ablayı çok sevdim.

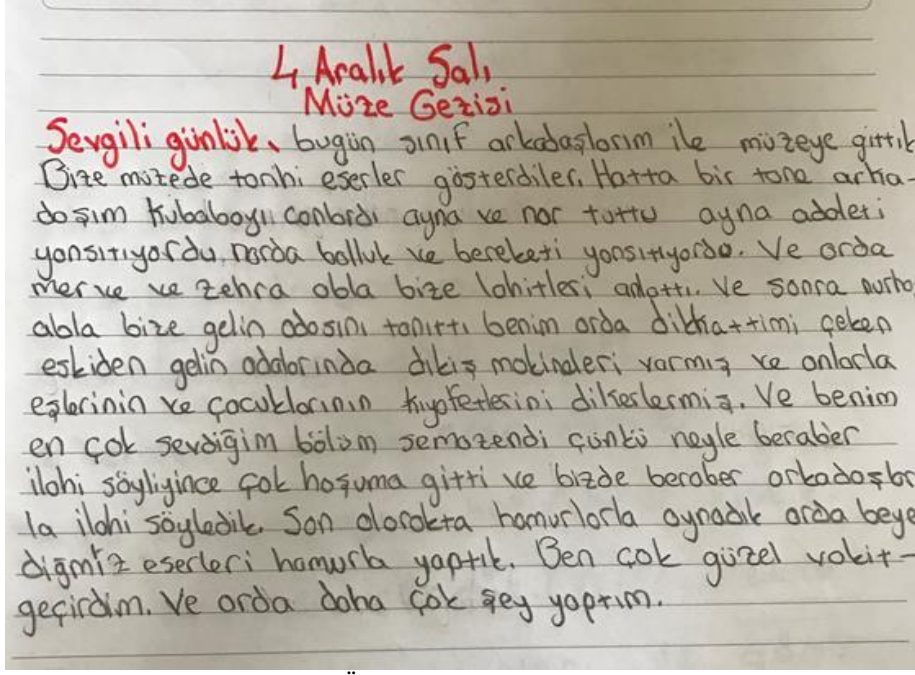
Resim 7. Öğrenci müze günlüğü örneği-1

Müze Gezisi

4 Aralık Salı

Bu gün müzeye gittik. Sabah otobüse bindik. Müzede indik. İki gruba ayrıldık. Kızlar, Erkekler. Bizim grupta bir erkek vardı ama... Biz ilk lahit odasına gittik. Orada farklı farklı değişik şekilli lahitler vardı. Onlara mesela din anlamına mı? Kral mı? ya da kraliçeye ait mi olduklarını tartıştık. Birde orada bir kraliçenin heykeli vardı bir arkadaşımın ayağında. 5-6 kişiye farklı farklı kişiler verildi tabii. Oradan çıktık farklı farklı odalara girdik. Bir odada bir elinde nec bir elinde ise ayna alan bir kadının resmi vardı. Esma o kadını anlatıyordu. O esnada bir tanrıçaymış elindeki nec ve aynanın anlamda sumus; O bolluk ve bereket tanrıçasıymış nec bolluğu simgeliyormuş orada kendisini simgeliyor yani bolluk ve bereketi her veriyor gibi. Bir diğer odada silahlar vardı aynı odada kabe kütüphanesi. Bir tesbih ve desen yapmak için kullanılan taşlar vardı. Başka bir odada süsler vardı. Keşifler kahve odası vardı. Odalardan çıktık. Bir abi ney çaldı semazen abi de semazen gösterisi yaptı. Bu gösteriden sonra bir abla gelin oldu aynalı hanım kişisel olarak. Mert ablanın kurdelesini bağladı. Sevgi ablanın anlattığı şeylerden biz de yaptık soooooo çok öğrendik.

Resim 8. Öğrenci müze günlüğü örneği-2



Resim 9. Öğrenci müze günlüğü örneği-3

Öğrenci günlüklerinde genel olarak, müzede yapılan etkinlikler ve müzede sergilenen eserler hakkında bilgi verildiği, öğrencilerin etkinlikler sırasında eğlendiklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Müzede yapılan eğitim, okuldaki eğitimi zenginleştirici, destekleyici ve tamamlayıcı bir işleve sahiptir. Klasik müze ziyaretleri sadece göze ve kulağa hitap etmekte bu nedenle zaman zaman sıkıcı ve yorucu hale gelebilmektedir. Oysa etkinliklerle zenginleştirilmiş ziyaretler öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap etmesi yoluyla kalıcı izli öğrenmeler gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Müzede öğrenme süreci müze öncesi hazırlıkla başlar, müzede devam eder müze dönüşü sınıf etkinlikleri ile daha kalıcı hale getirilerek tamamlanır. Bu süreçte uygulanan her etkinlik bireye zengin yaşantılar kazandırmaktadır.

Okul döneminde pek çok öğrenci eğitimsel amaçlarla müzeye götürülmektedir. Ancak bu ziyaretler dikkatli ve özenli planlanmadığında, sergilenen eserlere sadece göz gezdirmek ve öğretmen veya müze görevlisinin sözel açıklamalarını dinlemekten ibaret kalan sıkıcı ve yorucu bir faaliyete dönüşmektedir. Bu duruma öğrenci grubunun kalabalık olması da eklenince müzede geçirilen zamanın aktif öğrenmeyi destekleme düzeyi de azalmaktadır. Bu çalışmada 32 öğrenci 4 gruba ayrılmış her gruba öğretmen adayları rehberlik etmiştir. Böylece davranış ve yönetim problemleri yaşanmamış her öğrencinin ilgili etkinliğe aktif katılımı sağlanmıştır.

Yapılan çalışmada öğrencilerin müze kavramını “Tarihi eser, değerli eşya, savaş aletleri, toprak kaplar ve sanat eserleri” kavramları ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Bu bulgu ile benzer olarak Üztemur, Dinç ve Acun (2017) tarafından yapılan eylem araştırmasında öğrencilerin uygulamalardan önce müze denilince akıllarına daha önceki gittikleri müzelerde bulunan nesnelere geldiği (bomba, kılıç, mermi, silah vb.), uygulamalar sonrasında ise öğrencilerin müze ve tarihi mekân algısında değişimler meydana geldiği (yaratıcı dramalar, etkinlikler, eğlence, kültür öğeleri, gelenek-görenek, hoşgörü, tarihi yapıtlar, Osmanlı, Türk tarihi, lahit vb.) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmada uygulama öncesi alınan öğrenci görüşlerine göre 28 öğrenci müze gezilerini faydalı bulurken 4 öğrenci bu gezilerin faydalı olmadığını düşünmektedir. Öğrenciler müze gezilerini “Bilgi kazanma, tarihin yeniden keşfi, geçmişle bugünü karşılaştırma imkanı vb.” sebeplerle faydalı

bulurken, 4 öğrenci de “Kalabalık, bilgi yoğunluğu, diğer derslerden geri kalma endişesi, müzeye karşı olumsuz ön yargı” gibi sebeplerle faydalı bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Yılmaz ve Şeker (2011) tarafından yapılan, ilköğretim öğrencilerinin müze gezilerine ve müzelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmada, müzelerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını, tarih, coğrafya ve genel kültür alanında kendilerini geliştirmelerine yardım ettiğini düşündükleri ve sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin düzenlenmesinin gerekli olduğuna inandıkları tespit edilmiştir.

Ugulama sonrasında, etkileşimli etkinliklerle desteklenmiş müze ziyaretine ilişkin olarak öğrencilerin %93.75’i (30 öğrenci) olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüş olup, 2 öğrencinin (%6.25) ise olumsuz bir görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. “*Daha önce müzeye gitmişim ama bu gezide bazı şeylere dikkat etmediğimi fark ettim.*”, “*Daha önce yaptığımız müze gezilerinden farklıydı, en güzeli iskelet Aytunç mesala. O çok güzeldi bundan sonra müzede gördüğüm iskelet kalıntılarına bir isim veririm ben de.*” vb. öğrenci ifadeleri uygulanan etkinliklerin müzeye yönelik tutuma olumlu katkı sağladığını düşündürmektedir. Öğretmenler hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullanarak müzede uygulanabilecek farklı etkinlikler tasarlayabilmelidirler.

Tablo 4’e göre öğrencilerin müze ziyaretlerinde uygulanmasını istedikleri/önerdikleri etkinliklerden %62.5’inin, uygulama sırasında gerçekleştirilen etkinliklerin aynısı veya bu etkinliklere benzer niteliklerde olduğu görülmüştür. Önerilen etkinliklerin %37.5’inin ise uygulanan etkinliklerden farklı olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler tarafından, çalışma sırasında müzede uygulanan etkinliklerden farklı olarak “Eserlere dokunabilmek, fotoğraf çekerek sınıfta sunum yapmak, kazı etkinlikleri, yarışmalar, afiş, şarkı ve marş, bulmaca ve bilmece etkinlikleri” önerilmiştir. Ata (2002, s. 103-109) müzelerde öğrencilere orijinal nesnelere kopyalarına dokunma, inceleme fırsatı verilebileceğini bu sayede dönemin yaşantısını hissederek empati kurabileceklerini belirtmiştir.

Müze gezisine ayrılan zamanın verimli bir şekilde değerlendirilebilmesi için öğrencilerin aktif olarak katılabilecekleri etkinliklerin tasarlanması önemlidir. Müze gezisi öncesinde, gezi sırasında ve gezi sonrası yapılacak etkinlikler sıkıcı olmamalı, sadece yazılı veya sözlü anlatımdan ibaret olamamasına özen gösterilmelidir. Müze öncesi hazırlık aşamasında öğretmen, gidilecek müze ile ilgili bilgi toplamalı, önceden ziyaret etmeli, müzede eserler hakkında, gerçek ya da mitolojik hikayeleri öğrenerek ziyaret sırasında yeri geldiğinde öğrencilere aktarabilecek şekilde hazırlanmalıdır. Bu çalışmada uygulamanın gerçekleştirildiği Yozgat Müzesi önceden ziyaret edilmiş, her odada sergilenen eserler tek tek incelenerek bilgi alınmış ve öğrenci düzeyine uygun hangi etkinliklerin yapılabileceği müze görevlilerinin de görüşleri alınarak belirlenmiştir.

Öğretmenin ziyareti ayrıntılı olarak planlaması, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemesi, ziyaretin amaçları ve müzede uyulması gereken kurallar konusunda öğrencileri bilgilendirmesi gerekmektedir. Ziyaret öncesi müzede sergilenen eserlere ilişkin fotoğrafların incelenmesi veya sanal müze gezisi yapılması öğrencilerde ilgi ve merakın artmasına ve hazırbulunuşluk düzeylerinin yükselmesine katkı sağlayabilecektir. Ayrıca öğretmen, gezi sırasında öğrencilerin cevaplarına ulaşabilecekleri soruların yer aldığı çalışma kağıtları hazırlayarak gezinin amacına uygun hareket edilmesini sağlamaya çalışmalıdır.

Müze ziyareti sırasında eserlere ait bilgi kartlarını alelacele okuyup, esere bakıp geçmekten kaçınılmalıdır. Eserin incelenmesi için yeterli süre verilmeli, rehber veya öğretmen tarafından öğrenci seviyesine uygun uzunluk ve derinlikte açıklamalar yapılmalıdır. Müzede öğretmen tarafından önceden belirlenen öğrenci aktifliğine dayanan etkinliklerin gerçekleştirilmesi geziyi sıradan olmaktan kurtaracaktır. Bu kapsamda müzede en fazla ilgililerini çeken bir nesnenin belirlenerek sınıfta tanıtımını yapmak üzere ayrıntılı bilgi toplanması, yine belirlenen bir nesnenin sınıfta sergilenmek üzere çeşitli yağur malzemeleri ile örneğinin yapılması, uygun olan alanlarda eğitsel oyun, drama veya yaratıcı drama gibi etkinlikler gerçekleştirilebilir.

Değerlendirmesi yapılmayan bir etkinlik yarım kalmış demektir. Bu nedenle müze ziyareti sonrası uygulanacak etkinlikler de ziyaret sırasındakiler kadar önemlidir. Ziyaret sonrası etkinliği

olarak, çalışma veya etkinlik kâğıtlarının incelenmesi, değerlendirilmesi, müzede öğrenciler tarafından belirlenen eserin görsel ve sözel tanıtımlarının yapılması, belirlenen eserin yoğurma maddeleri ile yapılmış örneklerinin sınıfta sergilenmesi, müze yönetimine bir mektup yazma çalışması, günlük yazma vb. etkinlikler yapılabilir. Yapılan çalışmada öğrenciler tarafından seramik ve oyun hamurundan oluşturulan eserler müzede uygun bir alanda sergilenmiştir. Pekgözlü Karakuş (2012:135), tarafından yapılan “Müzelerde Uygulanabilecek Müze Eğitim Etkinlikleri” adlı çalışmada da, çocuklara müzeleri ve eski eserleri sevdirmek, onlarda ilgi uyandırmak amacıyla basit küçük eser onarımları, seramik, heykel, resim gibi konularda eğitsel çalışmaların sergilenmesi, konferans, uygulamalı anlatım, oyun ve yayın gibi eğitim-kültür etkinliklerinin düzenlenebileceği önerilmiştir.

Müze ziyareti sonrası değerlendirme etkinliği olarak öğrencilerden “Müzede Bir Günüm” adlı bir günlük yazmaları istenmiştir. Öğrenci günlükleri incelendiğinde, öğrencilerin müzede yapılan etkinlikler ve müzede sergilenen eserler hakkında bilgi verdikleri, etkinlikler sırasında öğlendiklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Sonuç olarak bu çalışmada öğrenci görüşlerinden hareketle, müzede yapılan etkinliklerin, öğrencilerin müze ziyaretlerine yönelik tutumuna olumlu yönde katkı sağladığı öğrencilerde müzeye yönelik ilgi ve merak uyandırdığı söylenebilir. Bu sonuç, Güler (2011), Önder, Abacı ve Kamaraj (2009) ve Zayımoğlu Öztürk (2014) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile de örtüşmektedir.

Ayrıca araştırma sonuçlarından hareketle yapılabilecek öneriler özetlenecek olursa:

- Öğretmenler ve öğretim üyelerinin katıldığı çalıştaylar düzenlenerek bulunulan ilde yer alan her bir müze için müzede sergilenen eserler doğrultusunda etkinlikler tasarlanarak bir etkinlik havuzu oluşturulabilir.
- Bu etkinlikler kılavuz haline getirilip okullara gönderilerek müze gezileri planlanırken öğretmenlerin kullanımına sunulabilir. Tasarlanan etkinlikler internet ortamında paylaşarak bütün öğretmenlere örnek teşkil etmesi sağlanabilir.
- Öğretmenlerin müze eğitimi ve müzede uygulanabilecek etkinlikler konusunda hizmet içi eğitimden geçmeleri yararlı olabilecektir.
- Eğitim fakültelerinde, müze eğitimine dair derslerde öğretmen adaylarının proje hazırlama ve uygulama becerilerini destekleyen çalışmalara yer verilmesi öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerine katkı sağlayacaktır.
- Bu çalışma Yozgat Müzesi ve 32 kişilik öğrenci grubu ile sınırlıdır. Farklı müzelerde ve farklı sınıf düzeylerinde de uygulanarak öğrencilerin müze gezisinden etkili şekilde faydalanmalarına ve olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlanabilir.

Açıklamalar: Bu çalışmanın bir kısmı Harran I. Uluslararası Multidisipliner Çalışmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynaklar

- Alpagut, B. (2008). Kent müzelerinde nasıl bir eğitim?. Kentler ve kent müzeleri (Kent Müzeleri Uluslararası Sempozyumu, 21-22 Nisan 2006). Orhan Silier (Ed.). Antalya: Tarih Vakfı Müzecilik - Sergicilik Yayınları. 117-121.
- Altın, B. N. ve Oruç, S. (2007). Tarih ve coğrafya eğitiminde müze eğitimi ve yaratıcı drama. I. Ulusal İlköğretim Kongresi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Berry, S. Mayer (Ed.). Virginia: Reston Altın, B. N.
- Altın, B.N. ve Demirtaş, S. (2015). Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı eğitim etkinlikleri. Mustafa Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* (4. Baskı) içinde (s. 509-543). Ankara: Pegem Akademi.
- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihi mekânlarla tarih öğretimi: Tarih öğretmenlerinin “müze eğitimine” ilişkin görüşleri*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Ata, B. (2009). Tarih derslerinde yerel tarih, müze ve ören yerlerinin kullanımı. Muammer Demirel, İbrahim Turan (Ed.). *Tarih öğretim yöntemleri içinde* (s. 114-126). Ankara: Nobel Yayınları.
- Ata, B. (2015). Sosyal Bilgiler eğitiminde müzelerin önemi. Refik Turan, Kadir Ulusoy (Ed.). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (4. Baskı). (ss. 326-338). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çakır İlhan, A., Artar, M., Okvuran, A., ve Karadeniz, C. (2011). *Müze eğitimi etkinlik kitabı*. 18. 05. 2019 tarihinde UNICEF, http://panel.unicef.org.tr/vera/app/var/files/e/t/etkinlik_paketi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güleç, S., ve Alkış, S. (2003). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin iletişimsel boyutu. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 63-78.
- Güler, A. (2011). Planlı bir müze gezisinin ilköğretim öğrencilerinin tutumuna etkisi. *İlköğretim Online*, 10(1), 169-179.
- Karadeniz, C. (2014). *Çağdaş müzelerde eğitim yaklaşımları: Çocuk müzeleri ve bilim, teknoloji ve keşif merkezleri. Müzeler, oyunlar, oyuncaklar ve çocuklar*. (Haz: Dilek Maktal Canko). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Karadeniz, C. ve Okvuran, A. (2014). Müzede bir gece: Ankara Üniversitesi öğrencileri ile Çorum Arkeoloji Müzesi'nde müze eğitimi. *İlköğretim Online*, 13(3), 865-879.
- Küçükahmet, L. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı: 4-7. Sınıflar* <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=155> adresinden erişilmiştir.
- Milletlerarası Müzeler Konseyi (ICOM). (1970). *Türkiye milli komitesi yönetmeliği*. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/3.5.71600.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Pekgözlü Karakuş, D. (2012). Müzelerde uygulanabilecek müze eğitim etkinlikleri, *Mediterranean Journal of Humanities II/I*, Antalya: Akdeniz Üniversitesi Yayınları, 131-138.
- Önder, A., Abacı O., ve Kamaraj I. (2009). Müzelerin eğitim amaçlı kullanımı projesi: İstanbul Arkeoloji Müzesi'ndeki Marmara örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 103-117.
- Rahmi M. Koç Müzesi Eğitim Paketi, 15.05.2019 tarihinde, http://www.rmk-museum.org.tr/cengelhan/turkce/images/Cengelhan_Rahmi_M_Koc_Muzesi_Eitim_Paketi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Saban, A. (2013). *Öğrenme ve Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Üztemur, S., Dinç, E. ve Acun, İ. (2017). Müze ve tarihi mekân uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin müze ve tarihi mekân algılarına etkisi: Bir eylem araştırması. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 1(1): 9-20.

Yılmaz, K. ve Şeker, M. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Müze Gezilerine ve Müzelerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi Fen Bilgisi Dergisi*, 3(8), 21-39.

Zayimoğlu-Öztürk, F. (2014). Sosyal bilgiler dersinde arkeolojik kazı çalışması ve müze gezisi. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 4(1), 12-26.

Extended Abstract

Introduction

Museums are non-formal education institutions that carry the traces of a society's past to the present day, reflect the stages of human journey through life also aiming to raise historical awareness to individuals from an aesthetic point of view.

Museum visits are an educational activity that can be carried out at all grade levels starting from kindergarten. It is not possible to obtain the desired yield from these visits. The reasons for this are the fact that the visits are made with crowded student groups, there are not enough guides in the museum, the mistakes made by the teachers in the planning, trying to get information about all the objects in the museum, the students are not supported by activities that they can actively participate in and learn etc. can be counted as.

In this study, a museum visit, enriched with interactive activities, was conducted in order to leave accurate and beautiful traces of the museum. The planned activities were held in the Yozgat Museum, and after the visit, the opinions of the students on museum education were taken.

Method

The case study method which is one of the qualitative research methods was used in this study. The study group of the research consists of 17 female and 15 male students studying at 6th grade in Yozgat Fatma Temel Turhan Secondary School. After the application, the opinions of the students were obtained through semi-structured interview forms. Descriptive analysis technique, one of the qualitative research techniques, was used to analyze the data. The data obtained during the descriptive analysis were summarized according to the previously determined themes and interpreted. The data were presented in tables by specifying the frequency and direct excerpts were made from the students' opinions.

During the implementation process, the aim, scope, application area and student group of the project to be applied on museum education were determined. Yozgat Museum was visited and information was received from the museum officials. Activities were developed in each of the sections of the museum, which could be implemented separately. Necessary permissions were obtained from the museum administration and the Directorate of National Education, the school administration and the parents of the students. The students were informed about the rules to be observed in the museum, the sections and works to be seen in the museum, and the activities to be held in the museum. The activities were implemented as planned. After the application, the opinions of the students about museum education were taken. After a visit to the museum, students were given a writing assignment called "One day at the museum".

Results

In the observations made during the application, it was observed that the students participated in the activities without being bored, the guide-student interaction was at the desired level, there were no unwanted situations such as noise and confusion. In the interviews with the students, it was determined that the students' views on museum education were positive and the students found the museum activities that they actively participated in fun, useful and interesting.

Discussion and Conclusion

In this study, students' opinions were examined and it was determined that the activities carried out caused a positive change in the perception of classical museum. Based on student statements, it was determined that the activities applied aroused interest and curiosity towards the

museum. Güler (2011) conducted a planned museum trip to obtain the gains in the curriculum and concluded that there was a significant change in the students' attitudes towards museums.

It is important to design activities that students can actively participate in in order to make efficient use of the time allocated to the museum visit. In the study, separate activities were planned for each room in the museum, the students were informed before the museum, the students participated in the activities as ten people, facilitated the management and prevented the boredom of the students and the students in the background.

It should be avoided to read the labels or information boards during the museum trip and to look at the work in a hurry. Before moving to different areas of the museum, an activity that will ensure student activity must be carried out in the examined section. In this study, it was observed that students participated with interest and curiosity in empathy activities, dull image, ceramic work, letter writing, whirling dervishes and henna night tradition activities.

The activities to be implemented after the museum visit are as important as the ones during the visit. After the study, it was seen that the daily writing activity contributed to the positive attitude towards the museum education. Research by Pekgözlü Karakuş (2012: 135) were proposed that simple small work repairs, ceramics, sculpture, painting, such as exhibiting educational activities, conferences, practical expression, games, such as the proposed activities. In the study, the works created by the students from ceramic and play dough were exhibited in a suitable area in the museum.

Suggestions that can be made based on the results of the research are as follows:

- It may be useful for teachers to receive in-service training on museum education and activities that can be implemented in the museum.
- Museum training workshops with the participation of teachers and faculty members can be organized. An activity pool can be created for each museum in the province by designing activities related to the works exhibited in the museum. These activities can be guided and sent to schools and made available to teachers when planning museum visits.
- In the faculties of education, it will contribute to the professional competencies of prospective teachers in the courses that support teacher candidates' project preparation and implementation skills in museum education courses.
- This study is limited to Yozgat Museum and 32 students. It can also be applied in different museums and at different levels of the class so that students can benefit from the museum tour effectively and develop positive attitudes.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Ters Yüz Öğrenme Modeline Yönelik Hazırbulunuşluklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Oğuzhan NACAROĞLU
Malatya Bilim ve Sanat Merkezi, Fen Bilimleri Öğretmeni
onacaroglu44@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8516-9152>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.661838

Geliş Tarihi: 19.12.2019

Revize Tarihi: 26.02.2020

Kabul Tarihi: 02.03.2020

Atf Bilgisi

Nacaroğlu, O. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin ters yüz öğrenme modeline yönelik hazırbulunuşluklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 51-66.

ÖZ

Bu çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin ters yüz öğrenme modeline yönelik hazırbulunuşluklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi desenlerinden tarama kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören 184 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Ters Yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen puanların cinsiyet ve okul türü açısından karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi, yaş ve öğrenim görülen program açısından karşılaştırılmasında ise ANOVA yürütülmüştür. Elde edilen bulgular, özel yetenekli öğrencilerin ters yüz öğrenme modeline yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu yönündedir. Kadın ve erkek katılımcıların sınıf-içi iletişim öz-yeterliliği ve ön çalışma yapma boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel açıdan kadın katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların ölçeğin sınıf-içi iletişim öz-yeterliliği boyutundan elde ettikleri toplam puanlar arasında 6-10 yaşa sahip öğrenciler lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu ve proje üretimi ve yönetimi programında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme için motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar çerçevesinde ters yüz öğrenme modeline yönelik dersler yürütülmeden önce öğrencilerin bu modele yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ters yüz öğrenme, hazırbulunuşluk, özel yetenekli öğrenci, tarama.

Examination of Readiness of Gifted Students Towards the Flipped Learning Model in Terms of Different Variables

ABSTRACT

In this research, it was aimed to examine the readiness of gifted students for the flipped learning model in terms of different variables. Survey design, a quantitative research design, was used in the research. The sample of research consisted of 184 gifted students studying in a Science and Art Center located in Anatolia in the 2019-2020 academic years. As data collection tool, the Flipped Learning Readiness Scale was used. Independent sample t test was used for comparing the scores obtained from the scale in terms of gender and school type, and ANOVA was used for comparing in terms of age and the program. The findings indicated that the level of flipped learning readiness of gifted students was high. A significant difference was found between female and male participants in terms of intra-class communication self-efficacy and preliminary study dimensions in favor of female participants. In addition, it was concluded that there was a significant difference between the participants' scores intra-class communication self-efficacy dimension of the scale in favor of the students aged 6-10 years and the motivation of the students studying in the project production and management program was higher. Within the framework of the results obtained, it is recommended to examine the readiness levels of the students for this model before the courses are conducted according to the flipped learning model.

Keywords: Flipped learning, readiness, gifted students, survey.

Giriş

Günümüzde bilim, sanayi ve teknolojiye hızlı değişimler yaşanmakta ve bu değişimler diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanını da etkilemektedir. Yeni eğitim sisteminde artık yüz yüze eğitim yeterli olmamakta ve okul dışı öğrenme ortamlarının da oluşturulması gerekmektedir (Kozikoğlu ve Çamuşcu, 2019). Yaşanan bu değişimler harmanlanmış öğrenme modellerinin eğitimde kullanılmasını zorunlu hale getirmiştir (O'Flaherty ve Phillips, 2015). Harmanlanmış öğrenme modeli, ilk olarak Amerika'da ortaya çıkmış ve giderek tüm dünyaya yayılmıştır (Bergmann ve Sams, 2008). Genel

olarak uzaktan öğrenme ile yüz yüze öğrenmenin birleştirilmesi olarak tanımlanan harmanlanmış öğrenme (Osguthorpe ve Graham, 2003); çevirme, esnek, öz harman ve zenginleştirilmiş öğrenme alt modellerinden oluşmaktadır (Staker ve Horn, 2012). Birçok alt modeli bünyesinde barındırmasına rağmen bu modeller içerisinde Ters Yüz Öğrenme Modeli (TYÖM), çevrimiçi öğrenme ortamları ile yüz yüze öğrenme ortamlarını en iyi şekilde harmanlayan model olmasından dolayı (Hayırsever ve Orhan, 2018) daha popüler bir şekilde öğrenme ortamlarında kendisine yer bulmuştur (Hew ve Cheung, 2014).

TYÖM, öğrencilerin öğrenmeleri gereken konuları sınıf dışı zamanlarda çevrim içi araçlarla öğrenmesi (Abeysekera ve Dawson 2015), ders esnasında ise konu ile ilgili etkinliklerin yapılması temeline dayanır (Bergmann ve Sams, 2012). Öğrencilerin öğrenmelerini düzenlemelerine fırsat veren bu modelde (Rontogiannis, 2014) öğrencilere evde ve okulda zengin öğrenme ortamları sunulur (Grabau, 2015). TYÖM, öğrenme çevresinde esneklik, öğrenme kültürü, amaçlı içerik ve profesyonel eğitmen olmak üzere dört temel yapıdan oluşmaktadır (Flipped Learning Network [FLN], 2014). Bu kapsamda; dersin kazanımlarına yönelik profesyonel eğitmen tarafından sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaları kapsayan içerikler hazırlanır, öğrenme ortamları öğrencilerin bireysel ve grup çalışmaları yapabilecekleri şekilde düzenlenir ve öğrenciler öğrenme ortamlarında aktif bir şekilde konuyu öğrenir (Youngkin, 2014).

Sınıf dışı uygulamalarda, öğrencilere çevrim içi araçlarla derse yönelik içerikler ulaştırılır (Mok, 2014) ve öğrenciler kendilerine uygun bir zamanda ders içeriklerini takip ederek konuyu öğrenirler (LaFee, 2013). Sınıf içi uygulamalarda ise konuya hâkim bir şekilde gelen öğrencilerle üst düzey etkinlikler yapılır (Blau ve Sahmir-Inbal, 2017). Dolayısıyla TYÖM’de Bloom taksonomisinde hatırlama ve anlama basamakları sınıf dışı ortamlarda; uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey öğrenme basamakları ise sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir (Zainuddin ve Halili, 2016). Ayrıca Bloom taksonomisindeki piramit, ters yüz öğrenmede tersine dönmekte (Bergmann ve Sams, 2014) ve bu durum da öğrencinin daha üst basamaklara çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Lankford, 2013). Dolayısıyla tüm yapıları iyi bir şekilde organize edilmiş TYÖM’ün birçok avantajı bulunmaktadır (Cockrum, 2014; Özbay ve Sarıca, 2019).

TYÖM; öğrenciler sınıf dışı uygulamalar kapsamında gönderilen ders içeriklerini istedikleri zaman izlemelerine ve bireysel çalışmalara fırsat verir, teknolojinin öğrenme ortamlarında kullanımına uygundur, ders esnasında öğrencilere üst düzey çalışma olanakları sunar, sınıf içi etkileşimi ve öğrenci motivasyonunu artırır, farklı yapılandırmacı öğrenme modelleri ile birlikte kullanılabilir (Bergmann ve Sams, 2014). Ayrıca Millard (2012) TYÖM’ün; grupla çalışma becerilerini güçlendirdiğini, öğrencinin derse yönelik katılımını artırdığını, öğrenme özgürlüğü sağlayarak bireyselleştirilmiş öğrenmelere uygun olduğunu vurgulamıştır. Buna karşın, TYÖM’ün dezavantajları da bulunmaktadır. Örnek olarak bu dezavantajlara; öğrencilerin yeni uygulamalara direnç gösterip hazırlık yapmadan derse gelmeleri, ders dışı uygulamalarda uygun teknolojik alt yapının olmaması, öğretmenlerin öğrenme içeriklerini hazırlamada yetersiz olmaları gösterilebilir (McCarthy, 2016; Ramirez, Hinojosa ve Rodriguez, 2014). TYÖM’de sınıf içi ve dışı uygulamaların doğru bir şekilde planlanmasının belirtilen dezavantajları ortadan kaldıracığı ifade edilmektedir. (Mason, Shuman ve Cook, 2013). Dolayısıyla TYÖM’e uygun işlenen derslerde istenilen verimin alınabilmesi için öğrencilerin yeterli ön bilgiye ve hazırbulunuşluk düzeyine sahip olması (Hao, 2016) ve bu kapsamda öncelikle öğrencilerin ters yüz öğrenme hazırbulunuşluklarının incelenmesi gerekmektedir (Durak, 2017).

Alan yazında TYÖM’ün etkililiğinin farklı ders ve değişkenler açısından incelendiği çalışmalar giderek artış göstermektedir. Örneğin müzik (Topalak, 2016), yabancı dil (Başal, 2012), programlama (Öztürk, 2016), fizik (Kettle, 2013), matematik (DeSantis, Van-Curen, Putsch ve Metzger, 2015), mühendislik (Mason, Shuman ve Cook, 2013), eczacılık (Pierce ve Fox, 2012), kimya (Yestrebnsky, 2015) ve diğer birçok alanda TYÖM’ün etkililiğinin incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır. Bununla birlikte TYÖM’ün akademik başarıya (Bates ve Galloway, 2012; Pierce ve Fox, 2012), bağımsız öğrenme öz-yeterliklerine (Enfield, 2013), öz-düzenleme becerilerine (DeSantis, Van-Curen, Putsch ve Metzger, 2015), motivasyona (Bajurny, 2014) ve diğer birçok değişkene etkisinin incelendiği çalışmalar da giderek artış göstermektedir. Örneğin TYÖM’ün öz-düzenleme

becerileri üzerine etkisini inceleyen Shyr ve Chen (2018), ters yüz öğrenmenin uygulandığı sınıfta yer alan öğrencilerin öz düzenleme becerilerindeki artışın daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Üniversite eğitiminde yer alan temel derslerde TYÖM'ü kullanan Fisher vd. (2017), öğrencilerin TYÖM'ün uygulanma sürecinin ilk aşamalarında ek desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. İngilizce dersine TYÖM'ün etkililiğini inceleyen Santosa (2017), kültürel farklılıkların dikkate alınmasını ve bu modelin temel bileşenlerinden olan öğrenme ortamında değişiklik yapılmasını önermiştir. TYÖM'e yönelik öğrencilerin algılarını inceleyen Xiu vd. (2018), ders dışı uygulamalara öğrencilerin kısmen olumlu tutuma sahip olsalar da çoğu öğrencinin bu modele yönelik olumsuz tutum gösterdiklerini bulmuşlardır. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin TYÖM'e yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri ortaya konmadan çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Bu durumda da istenilen sonuçların alınamayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla TYÖM'e uygun dersler yürütülmeden önce öğrencilerin hazırbulunuşluklarının incelenmesi ve düşük hazırbulunuşluk düzeyine sahip öğrenciler varsa bu öğrenciler için önlemlerin alınması gerekli görülmektedir. Bu kapsamda çalışmanın odak noktasını fen bilimleri derslerinde TYÖM'e uygun etkinliklerin yürütülmesi planlanan özel yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır.

Özel yetenekli öğrenciler, her toplum için önemli insan kaynağını oluşturmaktadır. Bu bireyler genel olarak yaşlılarından en az bir özellik bakımından üst düzey performans gösteren bireyler olarak tanımlanmaktadır (Çetinkaya ve İnci, 2019). MEB (2017) ise özel yetenekli öğrencileri, en az bir yetenek veya zeka alanında akranlarına göre üst düzey performans gösteren, gizil güce sahip olan ve diğer alanlarda ise ortalama performans gösteren çocuklar olarak tanımlamaktadır. (Akbaş ve Çetin, 2018). Bununla birlikte özel yetenekli öğrencilerin farklı birçok özellikleri de bulunmaktadır. Özel yetenekli öğrenciler; araştırmaya yoğun ilgi ve merak duyarlar, hızlı öğrenip derinlemesine bilgi edinmek isterler, gelişmiş hayal gücüne sahip olup yaratıcı fikirler öne sürerler, fen bilimine, matematiğe ve bilime karşı ilgi duyarlar ve güncel problemleri sorgulayarak çözmeyi severler (Schreglmann, 2016). Dolayısıyla bu öğrencilerin yeteneklerinin farkına varmalarını sağlamak ve bu yeteneklerini geliştirmek için uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Bu kapsamda okul dışı öğrenmeleri de içeren TYÖM'ün etkili olacağı ve bu modele uygun öğrenme ortamları oluşturmadan önce öğrencilerin TYÖM'e yönelik hazırbulunuşluklarının incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Çünkü elde edilen sonuçlar çerçevesinde sınıf dışı ve sınıf içi öğrenme ortamları öğrenciye göre oluşturulabilir, öğrencilerin öz yönelimlerine yönelik etkinlikler planlanabilir, öğrencilerin teknoloji ve sınıf içi iletişim öz yeterliğini yükseltmek için çalışmalar planlanabilir. Dolayısıyla bu çalışmadan elde edilen bulguların; bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara, derslerini TYÖM'e uygun işleyen öğretmenlere kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir. Tüm bu açıklamalar neticesinde bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin TYÖM'e yönelik hazırbulunuşluklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda ifade edilen problemlere cevap aranmıştır:

- Özel yetenekli öğrencilerin TYÖM'e yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri nedir?
- Özel yetenekli öğrencilerin TYÖM'e yönelik hazırbulunuşlukları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Özel yetenekli öğrencilerin TYÖM'e yönelik hazırbulunuşlukları yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Özel yetenekli öğrencilerin TYÖM'e yönelik hazırbulunuşlukları öğrenim görülen program değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Özel yetenekli öğrencilerin TYÖM'e yönelik hazırbulunuşlukları okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin TYÖM'e yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nicel araştırma yöntemi desenlerinden tarama kullanılmıştır. Tarama deseninde, geniş örneklem üzerinde

çalışılır ve geçmişte ya da günümüzdeki bir durum hakkında bireylerin tutum, ilgi, yetenek gibi özellikleri betimlenir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Evren ve Örneklem

Araştırmaya Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir Bilim ve Sanat Merkezi'nde (BİLSEM) öğrenim gören 184 özel yetenekli öğrenci katılmıştır. Araştırmanın örneklemini belirlenirken uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiş olup ulaşılabılır evrenin en az %10'una ulaşılmıştır. Araştırmada yer alan katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1

Katılımcılara Yönelik Demografik Bilgiler

Gelişim düzeyi	Değişkenler	Kişisel özellikler	f	%	
Özel Yetenekli Öğrenci	Cinsiyet	Kadın	104	56.5	
		Erkek	80	43.5	
	Yaş	6-10	62	33.7	
		11-15	73	39.7	
		16 ve üzeri	49	26.6	
	BİLSEM Programı	Destek Eğitimi (DE)	Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF)	50	27.2
			Özel Yetenekleri Geliştirme (ÖYG)	46	25
			Proje Üretimi ve Yönetimi (PÜY)	42	22.8
				46	25
	Okul türü		Devlet	64	34.8
Özel			120	65.2	

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %56.5'i kadın katılımcılardan oluşurken, %43.5'i erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin; 50'si DE; 46'sı BYF ve PÜY ve 42'si ÖYG programlarında öğrenimlerine devam etmektedirler. Öğrencilerin yaşları 6 ile 18 yaşları arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Durak (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan Ters Yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği (TYÖHÖ) kullanılmıştır. Ölçek 5li likert tipi şeklinde hazırlanmış olup 26 maddeden oluşmaktadır. Bu kapsamda ölçekten alınabilecek minimum puan (26x1) 26, maksimum puan (26x5) 130'dur. Ölçek; öğrenci kontrolü ve öz-yönelimli öğrenme, sınıf-içi iletişim öz yeterliği, teknoloji öz yeterliği, ön çalışma yapma ve öğrenme için motivasyon şeklinde beş boyuttan meydana gelmektedir. Durak (2017) tarafından yapılan çalışmada TYÖHÖ'nün Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .97, bu çalışma ile birlikte tekrarlanan güvenirlik analizi sonucu ölçeğe ait Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca yürütülen doğrulayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin beş boyutlu olarak kullanılabilceği doğrulanmıştır ($X^2= 264.19$, $DF= 74$, $RMSEA= .092$, $NFI= .93$, $NNFI= .93$, $CFI= .92$, $IFI= .94$, $SRMR= .071$).

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen program, yaş ve okul türü açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için öncelikle normallik testi yürütülmüştür. Bu kapsamda elde edilen veriler Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2

Ölçek Puanlarına Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek	Değişkenler	Ort.	Medyan	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Mak.	
TYÖHÖ	Cinsiyet	Erkek	89.56	88.50	.412	-.372	71	113
		Kadın	91.45	90.50	.360	.126	72	120
	BİLSEM programı	DE	90.06	89.00	.203	-.712	71	110
		BYF	90.13	90.50	-.233	.618	77	115

	ÖYG	90.73	89.00	.038	-.503	73	107
	PÜY	90.86	90.00	.813	.810	72	120
Yaş	6-10	91.91	89.50	.137	-.582	71	110
	11-15	90.30	88.00	.226	.521	73	115
	16 ve üzeri	89.88	90.00	.784	.815	72	120
Okul türü	Devlet	92.62	90.00	.311	-.165	72	120
	Özel	89.56	89.00	.314	-.282	71	113

Katılımcıların TYÖHÖ'den elde ettikleri toplam puanlar cinsiyet, BİLSEM programı, yaş ve okul türü açısından incelendiğinde; basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değiştiği bulunmuştur. Ayrıca Tablo 2 incelendiğinde, ortalama ve medyan değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle ölçekten alınan puanların belirtilen değişkenler açısından normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Dolayısıyla katılımcıların ölçekten elde ettikleri puanların cinsiyet ve okul türü açısından karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi, yaş ve öğrenim görülen program açısından karşılaştırılmasında ise ANOVA yürütülmüştür. Ayrıca katılımcıların ölçekte yer alan boyutlardaki maddelere katılım düzeylerini belirlemek için seçenek sayısı-1/seçenek sayısı formülü kullanılmıştır. Bu formülün kullanım amacı, süreksiz olan cevap seçeneklerini sürekli hale getirmek ve verilerin yorumlanmasını kolaylaştırmaktır. Bu kapsamda puan aralıkları Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3
Ölçeğe İlişkin Puan Aralıkları

	TYÖHÖ
Kesinlikle katılmıyorum	1.00-1.80
Katılmıyorum	1.81-2.60
Kararsızım	2.61-3.40
Katılıyorum	3.41-4.20
Kesinlikle katılıyorum	4.21-5.00

Bulgular

Özel Yetenekli Öğrencilerin TYÖM'e Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyleri

Araştırma kapsamında “Özel yetenekli öğrencilerin TYÖM'e yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda özel yetenekli öğrencilerin TYÖHÖ'de yer alan her bir boyuttan aldıkları puanlara yönelik betimsel istatistik bulguları Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4
TYÖHÖ'ye İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek Boyutları	N	\bar{X}	S.s.	Min.	Max.
Öğrenci kontrolü ve öz-yönelimli öğrenme	184	3.59	3.90	19	37
Teknoloji öz yeterliği	184	3.48	4.21	23	42
Sınıf-İçerisi iletişim özyeterliliği	184	3.41	1.94	9	18
Öğrenme için motivasyonu	184	3.41	1.80	6	15
Ön çalışma yapma	184	3.28	1.62	2	10
Toplam	184	3.49	1.83	71	120

Tablo 4 incelendiğinde özel yetenekli öğrenciler, ölçeğin tamamında yer alan maddelere 3.49 katılım derecesi ile Katılıyorum puan aralığında cevap vermişlerdir. Bununla birlikte öğrenci kontrolü ve öz-yönelimli öğrenme boyutunda yer alan maddelere katılım derecesi 3.59 ile en yüksek; ön çalışma yapma boyutunda yer alan maddelere ise katılım derecesi 3.28 ile en düşük katılım göstermişlerdir. Ayrıca her bir boyuttan elde edilen puan ortalamasının “Katılıyorum” puan aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Özel Yetenekli Öğrencilerin TYÖM'e Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırma kapsamında “Özel yetenekli öğrencilerin TYÖM'e yönelik hazırbulunuşlukları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda kadın ve erkek özel yetenekli öğrencilerin TYÖHÖ'nün her bir boyutundan elde ettikleri toplam puanların farklılık gösterip göstermediğini incelemek için bağımsız örneklem t testi analizi yürütülmüş ve analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5

Ölçekten Alınan Puanlara İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.s.	Levene Testi		sd	t	p
					F	p			
Boyut 1	Erkek	80	29.13	4.08	1.404	.238	182	1.167	.245
	Kadın	104	28.46	3.74					
Boyut 2	Erkek	80	31.10	3.93	1.255	.264	182	-.853	.395
	Kadın	104	31.63	4.41					
Boyut 3	Erkek	80	13.18	1.70	3.872	.051	182	-3.041	.003
	Kadın	104	14.04	2.04					
Boyut 4	Erkek	80	10.07	1.87	.296	.587	182	-1.049	.295
	Kadın	104	10.35	1.73					
Boyut 5	Erkek	80	6.06	1.89	7.245	.078	182	-3.806	.000
	Kadın	104	6.95	1.27					
Toplam	Erkek	80	89.56	9.12	.110	.740	182	-1.392	.166
	Kadın	104	91.45	9.13					

Tablo 5'e göre Levene Testi sonuçlarına göre grupların varyansları eşit dağılım göstermektedir ($p > .05$). Kadın ve erkek özel yetenekli öğrencilerin TYÖHÖ'de yer alan *Öğrenci kontrolü ve öz-yönelimli öğrenme* ($t(182) = 1.167$; $p = .245 > .05$), *Teknoloji öz yeterliği* ($t(182) = -0.853$; $p = .395 > .05$) ve *Öğrenme için motivasyonu* ($t(182) = -1.049$; $p = .295 > .05$) boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır. Buna karşın ölçekte yer alan *Sınıf-içi iletişim öz yeterliliği* ($t(182) = -3.041$; $p = .003 < .05$) ve *Ön çalışma yapma* ($t(182) = -3.806$; $p = .000 < .05$) alt boyutlarından kadın ve erkek katılımcıların elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel açıdan kadın katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Özel Yetenekli Öğrencilerin TYÖM'e Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırma kapsamında “Özel yetenekli öğrencilerin TYÖM'e yönelik hazırbulunuşlukları yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda tek yönlü varyans analizi yürütülmüş ve analiz sonucu elde edilen grup istatistikleri Tablo 6'da, ANOVA sonuçları ise Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 6

Yaş Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Yaş aralığı	N	X	S.s.	Standart hata
6-10 yaş	62	91.91	9.09	1.15
11-15 yaş	73	90.30	8.84	1.03
16 ve üzeri	49	89.88	9.76	1.39

Tablo 7
ANOVA İstatistiğine ait Sonuçlar

Ölçek Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ort.	F	p
Öğrenci kontrolü ve öz-yönelimli öğrenme	Gruplar arası	60.397	2	30.199	2.007	.137
	Gruplar içi	2723.597	181	15.047		
	Toplam	2783.995	183			
Teknoloji öz yeterliği	Gruplar arası	17.134	2	8.567	.480	.620
	Gruplar içi	3231.105	181	17.851		
	Toplam	3248.239	183			
Sınıf-içi iletişim özyeterliliği	Gruplar arası	30.037	2	15.019	4.104	.018
	Gruplar içi	662.398	181	3.660		
	Toplam	692.435	183			
Öğrenme için motivasyonu	Gruplar arası	7.906	2	3.953	1.223	.297
	Gruplar içi	585.045	181	3.232		
	Toplam	592.951	183			
Ön çalışma yapma	Gruplar arası	9.292	2	4.646	1.767	.174
	Gruplar içi	475.926	181	2.629		
	Toplam	485.217	183			
Toplam	Gruplar arası	75.389	2	37.694	.447	.640
	Gruplar içi	15257.481	181	84.295		
	Toplam	15332.870	183			

Tablo 7 incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin ölçeğin *öğrenci kontrolü ve öz-yönelimli öğrenme*, *teknoloji öz yeterliği*, *öğrenme için motivasyonu*, *ön çalışma yapma* boyutlarından ve ölçeğin tamamından elde ettikleri toplam puanlar arasında yaş değişkeni açısından anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Ancak öğrencilerin ölçeğin *sınıf-içi iletişim özyeterliliği* boyutundan elde ettikleri toplam puanlar arasında yaş değişkeni açısından anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir [$F(2-181) = 4.104$; $p = .018 < .05$]. Bu farkın kaynağını saptamak üzere Post Hoc testi (LSD) yürütülmüştür. Bu kapsamda, 6-10 yaşa sahip öğrencilerin *sınıf-içi iletişim özyeterliliği* alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamasının diğer yaş grubundaki öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamasından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü olarak hesaplanan değer, .05 olup etki büyüklüğünün orta seviyede olduğu ifade edilebilir. Bu bulgu, 6-10 yaş grubundaki öğrencilerin sınıf-içi iletişim özyeterliliklerinin diğer yaş grubundaki öğrencilerden yüksek olduğunu göstermektedir.

Özel Yetenekli Öğrencilerin TYÖM'e Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Öğrenim Görülen Program Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırma kapsamında “*Özel yetenekli öğrencilerin TYÖM'e yönelik hazırbulunuşlukları öğrenim görülen program değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda tek yönlü varyans analizi yürütülmüş ve analiz sonucu elde edilen grup istatistikleri Tablo 8’de, ANOVA sonuçları ise Tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 8
Öğrenim Görülen Programa İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Program	N	\bar{X}	S.s.	Standart hata
DE	50	90.06	9,56	1,35
BYF	46	90.13	9,63	1,41
ÖYG	42	90.73	7,36	1,13
PÜY	46	90.86	9,93	1,46

Tablo 9
ANOVA İstatistiğine ait Sonuçlar

Ölçek Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ort.	F	p
Öğrenci kontrolü ve öz-yönelimli öğrenme	Gruplar arası	44.410	3	14.803	.973	.407
	Gruplar içi	2739.585	180	15.220		
	Toplam	2783.995	183			
Teknoloji öz yeterliği	Gruplar arası	32.748	3	10.916	.611	.609
	Gruplar içi	3215.491	180	17.864		
	Toplam	3248.239	183			
Sınıf-içi iletişim özyeterliliği	Gruplar arası	24.008	3	8.003	2.155	.095
	Gruplar içi	668.427	180	3.713		
	Toplam	692.435	183			
Öğrenme için motivasyonu	Gruplar arası	25.858	3	8.619	2.736	.045
	Gruplar içi	567.093	180	3.151		
	Toplam	592.951	183			
Ön çalışma yapma	Gruplar arası	6.903	3	2.301	.866	.460
	Gruplar içi	478.315	180	2.657		
	Toplam	485.217	183			
Toplam	Gruplar arası	15.957	3	5.319	.063	.980
	Gruplar içi	15316.913	180	85.094		
	Toplam	15332.870	183			

Tablo 9 incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin TYÖHÖ'nin; *öğrenci kontrolü ve öz-yönelimli öğrenme, teknoloji öz yeterliği sınıf-içi iletişim özyeterliliği ön çalışma yapma* boyutlarından ve ölçeğin tamamından elde ettikleri toplam puanlar arasında öğrenim görülen program değişkeni açısından anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır ($p > .05$). Buna karşın *öğrenme için motivasyonu* alt boyutundan elde edilen toplam puanlar arasında öğrenim görülen program değişkeni açısından anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir [$F(2-181) = 2.736$; $p = .045 < .05$]. Bu farkın kaynağını saptamak üzere Post Hoc testi (LSD) yürütülmüştür. Bu kapsamda, PÜY programında öğrenim gören öğrencilerin *öğrenme için motivasyonu* alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamasının diğer programlardaki öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamasından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü olarak hesaplanan değer, .05 olup etki büyüklüğünün orta seviyede olduğu ifade edilebilir. Bu bulgu, PÜY programında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme için motivasyonlarının diğer programlardaki öğrencilerden yüksek olduğunu göstermektedir.

Özel Yetenekli Öğrencilerin TYÖM'e Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırma kapsamında “*Özel yetenekli öğrencilerin TYÖM'e yönelik hazırbulunuşlukları okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda devlet okuluna ve özel okula devam eden özel yetenekli öğrencilerin TYÖHÖ'nin her bir boyutundan elde ettikleri toplam puanların farklılık gösterip göstermediğini incelemek için bağımsız gruplar t testi analizi yürütülmüş ve analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur:

Tablo 10
Ölçekten Alınan Puanlara İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Boyut	Okul Türü	N	\bar{X}	S.s.	Levene Testi		sd	t	p
					F	p			
Boyut 1	Devlet	64	29.14	3.95	.133	.715	182	.978	.329
	Özel	120	28.55	3.86					
Boyut 2	Devlet	64	31.95	4.71	5.155	.064	182	1.298	.196
	Özel	120	31.10	3.91					
Boyut 3	Devlet	64	14.17	2.12	2.553	.112	182	2.575	.011
	Özel	120	13.40	1.79					
Boyut 4	Devlet	64	10.37	1.87	.580	.447	182	.777	.438
	Özel	120	10.15	1.76					

Boyut 5	Devlet	64	6.98	1.57	.124	.726	182	2.589	.010
	Özel	120	6.34	1.61					
Toplam	Devlet	64	92.62	9.97	2.685	.103	182	2.181	.030
	Özel	120	89.56	8.53					

Tablo 10 incelendiğinde, Levene Testi sonuçlarına göre grupların varyansları eşit dağılım göstermektedir ($p>.05$). Devlet okuluna ve özel okula devam eden özel yetenekli öğrencilerin TYÖHÖ’de yer alan *öğrenci kontrolü ve öz-yönelimli öğrenme, teknoloji öz yeterliği ve öğrenme için motivasyonu* boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır ($p>.05$). Buna karşın ölçekte yer alan *sınıf-içi iletişim özyeterliliği* ($t(182) = 2.575$; $p=.011<.05$), *ön çalışma yapma* ($t(182) = 2.589$; $p=.010<.05$) alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından ($t(182) = 2.181$; $p=.030<.05$) katılımcıların elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel açıdan devlet okuluna devam eden öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin TYÖM’e yönelik hazır bulunuşluklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir BİLSEM’de öğrenim gören 184 özel yetenekli öğrenci ile yürütülmüştür. Elde edilen bulgular incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin TYÖM’e yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4). Bununla birlikte öğrencilerin öğrenci kontrolü ve öz-yönelimli öğrenme boyutunda yer alan maddelere en yüksek; ön çalışma yapma boyutunda yer alan maddelere ise en düşük katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda özel yetenekli öğrencilerin TYÖM’ün sınıf dışı uygulamalarından istenilen verimin alınabilmesi için ön çalışma yapma beceri düzeylerinin yükseltilmesi gerektiği yorumu yapılabilir. Çünkü TYÖM sınıf içi uygulamalarla birlikte sınıf dışı uygulamaları da içeren bir harmanlanmış öğrenme modeli olup (Zainuddin ve Halili, 2016) öğrencilerin belli hazırlıklar yapmadan derse gelmelerinin büyük bir dezavantaj oluşturacağı ifade edilmektedir (McCarthy, 2016). Dolayısıyla elde edilen bu sonuç doğrultusunda TYÖM uygulamasına başlamadan önce gerekli önlemlerin alınması önem arz etmektedir. Çünkü bu süreçte öğrencilere yeterli destek verilmezse motivasyon eksikliği, kaygı ve modele karşı ön yargılı olma gibi problemler ortaya çıkmaktadır (Kim, Kim, Khera ve Getman, 2014).

Kadın ve erkek katılımcıların TYÖHÖ’den elde ettikleri toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamasına rağmen, ölçekte yer alan sınıf-içi iletişim özyeterliliği ve ön çalışma yapma alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında kadın katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 5). Buradan hareketle kadın özel yetenekli öğrencilerin TYÖM’ün sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarında daha başarılı olacağı yorumuna varılabilir. TYÖM, sınıf içi uygulamalarda konuların derinlemesine incelendiği ve zengin öğrenme fırsatları yaratmaya uygun öğrenci merkezli modeldir (Elrayies, 2017). Dolayısıyla bu süreçte öğrencilerin birbirleriyle iletişimlerini arttıracak öğrenme ortamlarının oluşturulması ve sınıf içi iletişim özyeterliliklerinin yükseltilmesi önem arz etmektedir. Bu kapsamda öncelikle öğretmenin dersine girdiği öğrencileri ve bu öğrencilerin kendi aralarında etkili iletişim kurmalarını sağlaması gerekmektedir (Gürşimşek, 1999). Çünkü TYÖM’ün bir bileşenini de profesyonel eğitimci olarak ifade edilen öğretmenler oluşturmaktadır (Talbert, 2012). Öğretmenler süreç içerisinde sınıf dışı ve içi uygulamalarda öğrencilere rehberlik ederek öğrenciler arasında etkili bir iletişimin olmasını sağlamakla görevlidir (Enfield, 2013). Ayrıca öğretmen bu modelde öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarını fark etme, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına karşılık verme fırsatını da yakalamaktadır (Goodwin ve Miller, 2013). Bu değerlendirmeler ışığında öğrencilerin sınıf içi iletişim öz-yeterliliklerini yükseltmek için ders öğretmenlerinin gerekli önlemleri alması gerektiği yorumuna varılabilir.

Özel yetenekli öğrencilerin ölçeğin sınıf-içi iletişim öz-yeterliliği boyutundan elde ettikleri toplam puanlar arasında 6-10 yaşa sahip öğrenciler lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 7). Bu sonuçtan hareketle, yaş ilerledikçe özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi iletişim öz-yeterliliklerinin azaldığı yorumuna varılabilir. Bu sonuç çerçevesinde özel yetenekli

öğrencilerin yaşlıları ile iletişim problemi yaşamalarının sebebi olarak bu öğrencilerin sahip oldukları yetenek, ilgi ve ihtiyaçlarının akranlarıyla ortak paydada buluşma ve sosyal paylaşımlarda bulunma olanağını güçleştirmesi gösterilmektedir (Metin, 1999). Dolayısıyla TYÖM uygulamalarında özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi iletişim özyeterliklerini yükseltmek için bu öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması önemli görülmektedir.

Farklı öğretim programlarında öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin TYÖHÖ'den elde ettikleri toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamasına rağmen, ölçeğin öğrenme için motivasyonu alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında PÜY programında öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Tablo 9). Bu sonuç doğrultusunda bir üst öğrenim programına geçtikçe öğrencilerin öğrenme için motivasyonlarının arttığı yorumu yapılabilir. Bu yorumu ölçekten elde edilen puan ortalamalarının bir üst öğrenme basamağına geçtikçe artış göstermesi desteklemektedir (Tablo 8). Ayrıca PÜY programında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme için motivasyonlarının yüksek çıkmasının eğitimleri süresince bu öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaları içeren proje çalışmalarını yürütmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte özel yetenekli öğrencilere yönelik TYÖM uygulamalarında öğrencilerin öğrenme için motivasyonlarını yükseltmek için belli önlemlerin alınması gerekmektedir. Aksi takdirde bu öğrencilerin yeni modele karşı direnç gösterip belli hazırlık yapmadan derse gelmelerine ve motivasyonlarında giderek düşüş yaşanmasına sebep olacağı vurgulanmaktadır (McCarthy, 2016). Bu problemlerin önüne geçmek için de sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaların iyi bir şekilde organize edilmesi önemli görülmektedir (Mason, Shuman ve Cook, 2013).

Devlet okulunda ve özel okulda öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin TYÖHÖ'de yer alan sınıf-içi iletişim özyeterliliği, ön çalışma yapma alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel açıdan devlet okuluna devam eden öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Tablo 10). Bu farklılığın oluşmasında fatih projesi kapsamında devlet okullarına gerekli teknolojik alt yapının sağlanması ve öğrencilerin ders dışı zamanlarda da e-içerik modülleri ile ders içeriklerine ulaşmalarının daha kolay olması sebep olarak gösterilebilir. Okullarda kullanılan Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) TYÖM açısından uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşlerini inceleyen Arslan ve Kuzu (2019), EBA'nın kullanımında öğrenci ve öğretmen yetersizliği gibi problemler olmasına rağmen EBA ders modülünün TYÖM açısından uygulanabilir olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla gerekli alt yapıların oluşturulması ve EBA'nın öğrenme ortamlarında yaygınlaşmasından dolayı devlet okullarında TYÖM'ün uygulanabilirliğinin daha fazla olduğu yorumu yapılabilir. Tüm bu değerlendirmeler ışığında aşağıda ifade edilen önerilerde bulunulmuştur:

- TYÖM'e yönelik dersler yürütülmeden önce öğrencilerin bu modele yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması açısından gerekli görülmektedir.
- Sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaları içeren TYÖM'e uygun dersler işlenmeden önce öğrencilerin sınıf içi iletişim özyeterliklerinin ve ön çalışma yapma becerilerinin artırılması önerilmektedir.
- Yaşlılarından farklı özelliklere sahip özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde TYÖM kullanılmadan önce bu modele yönelik öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi önerilmektedir.
- Proje çalışmalarına katılan öğrencilerin TYÖM'e yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek çıkmasından dolayı proje çalışmalarının PÜY programıyla birlikte diğer öğretim programlarında da yaygınlaştırılması önerilmektedir.
- Çalışma Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir BİLSEM'de öğrenim gören 184 özel yetenekli öğrenci ile sınırlıdır. Çalışmanın kapsamı genişletilerek öğrencilerin TYÖM'e yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini farklı açılardan incelenebilir.
- Çalışmada nicel araştırma yöntemi desenlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi desenleri kullanılarak öğrencilerin TYÖM'e yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri derinlemesine incelenebilir.

Kaynaklar

- Abeyssekera, L. and Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research and Development*, 34(1), 1–14.
- Akbaş, M. ve Çetin, P. S. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin çeşitli sosyobilimsel konulara ilişkin argümantasyon kalitesinin ve informal düşünme becerisinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 339-360.
- Arslan, H. ve Kuzu, A. (2019). EBA Ders modülünün ve V sınıf yazılımının ters yüz sınıf modelinde uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 20-36.
- Bajurny, A. (2014). *An investigation into the effects of flip teaching on student learning*. Retrieved from https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/67002/1/Bajurny_Amy_E_2014April_MT_MTRP.pdf.
- Başal, A., (2012). The use of flipped classroom in language teaching. 3. *Black Sea ELT Conference* içinde, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Bates, S. and Galloway, R. (2012). The inverted classroom in a large enrolment introductory physics course: a case study, *The Higher Education Academy*.
- Bergmann, J. and Sams, A. (2014). *Flipped Learning for Elementary Instruction*. Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J. and Sams, A. (2008). Remixing chemistry class. *Learn Lead Technology* 36(4), 24-7.
- Bergmann, J. and Sams, A. (2012). *In Flip your classroom; Reach every student, in every class, every day*. ISTE Washington USA.
- Blau, I. and Shamir-Inbal, T. (2017). Re-designed flipped learning model in an academic course: The role of co-creation and co-regulation. *Computers & Education*, 115, 69-81.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.Ç., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cockrum, T. (2014). *Flipping your english class to reach all learners: Strategies and lesson plans*. New York: Routledge.
- Çetinkaya, Ç. ve İnci, G. (2019). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların erken çocukluk döneminde tanılanmasında öğretmenlerin düşünceleri. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 959-968.
- Desantis, J., Van-Curen, R., Putsch, J. and Metzger, J. (2015). Do students learn more from a flip? An exploration of the efficacy of flipped and traditional lessons. *Journal of Interactive Learning Research*, 26(1), 39-63
- Durak, Y. H. (2017). Ortaokul öğrencileri için ters yüz öğrenme hazırbulunuşluk ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1056-1068.
- Elrayies, G. M. (2017). Flipped learning as a paradigm shift in architectural education. *International Education Studies*, 10(1), 93-108.

- Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *Tech Trends*, 57(6), 14-27.
- Fisher, R., Ross, B., LaFerriere, R. and Maritz, A. (2017). Flipped learning, flipped satisfaction, getting the balance right. *Teaching & Learning Inquiry*, 5(2), 114-127.
- Flipped Learning Network (FLN) (2014). The Four Pillars of F-L-I-P™
- Fraenkel, J.R. and Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6. Ed.) New York: McGraw-Hill.
- Goodwin, B. and Miller, K. (2013). Evidence on flipped classrooms is still coming in. *Educational Leadership*, 70(6).
- Grabau, C.R. (2015). *Undergraduate student motivation and academic performance in a flipped classroom learning environment* (Doctoral dissertation). Saint Louis University, Missouri.
- Gürşimşek, I. (1999). Etkin sınıf yönetimi için etkili iletişim becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 23,(112), 40-44.
- Hao, Y. (2016). Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms. *Computers in Human Behavior*, 59, 82-92.
- Hayırsever, F. ve Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596.
- Hew, K.F. and Cheung, W.S. (2014). Students' and instructors' use of massive open online courses (MOOCs): Motivations and challenges. *Educational Research Review*, 12, 45-58.
- Kettle, M. (2013). Flipped physics. *Physics Education*, 48(5), 593-596.
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O. and 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.
- Kozikoğlu, İ. ve Camuşcu, K. (2019). Ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulmuşlukları ile araştırma/sorgulamaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 187-201.
- LaFee, S.(2013). Flipped learning, *Education Digest*, 79(3), 13-18.
- Lankford, L. (2013). *Isn't the flipped classroom just blended learning?* Retrieved from <https://ileighanne.wordpress.com/2013/01/24/isnt-the-flipped-classroom-just-blended-learning/>
- Mason, G. S., Shuman, T. R. and Cook, K. E. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *Ieee Transactions On Education*, 56(4), 430-435.
- Mccarthy, J. (2016). Reflections on a flipped classroom in first year higher education. *Issues in Educational Research* 26(2), 332-350.
- MEB. (2017). *Çocuk gelişimi ve eğitimi. Üstün zekalılar ve özel yetenekliler*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Metin, N. (1999). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. Ankara: Özaşama.

- Millard, E. (2012). 5 reasons flipped classrooms work. *University Business*, 26-29.
- Mok, H.N. (2014). Teaching tip: The flipped classroom. *Journal of Information Systems Education*, 25(1), 7-11.
- O’Flaherty, J. and Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: a scoping review. *Internet High Educ.*, 25, 85-95.
- Osguthorpe, R.T. ve Graham, C.R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-33.
- Özbay, Ö. ve Sarıca, R. (2019). Ters yüz sınıfa yönelik gerçekleştirilen çalışmaların eğilimleri: Bir sistematik alanyazın taraması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 332-348.
- Öztürk, S. (2016). *Programlama öğretimindeki ters yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Ramirez, D., Hinojosa, C. Y. and Rodriguez, F. (2014). *Advantages and disadvantages of flipped classroom: STEM student’s perceptions*. 7th International Conference of Education, Research and Innovation ICERI, Seville, Spain 17-19.
- Rontogiannis, L. (2014). *Flipping And Flexing In Science: The Flipped Classroom And The I2flex Model*. 2014 Ieee 14th International Conference On Advanced Learning Technologies, 740-741.
- Santosa, M. H. (2017). Learning approaches of Indonesian EFL Gen Z students in a flipped learning context. *Journal on English as a Foreign Language*, 7(2), 183-208.
- Schreglmann, S. (2016). Türkiye’de üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili yapılan yükseköğretim tezlerinin içerik analizi (2010–2015). *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 14-26.
- Shyr, W. J. and Chen, C. H. (2018). Designing a technology-enhanced flipped learning system to facilitate students' self-regulation and performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(1), 53-62.
- Staker, H. and Horn, M.B. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>
- Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1), 18-19.
- Topalak, Ş. (2016). *Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimine etkisi*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Xiu, Y., Moore, M.E., Thompson, P. and French, D.P. (2018). Student perceptions of lecture-capture video to facilitate learning in a flipped classroom. *TechTrends*, 1-7.
- Yestrebky, C.L. (2015). Flipping the classroom in a large chemistry class-research university environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1113-1118.

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

Zainuddin, Z. and Halili, S.H. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 313-340.

Extended Abstract

Introduction

In the flipped learning model (FLM), students learn the subjects they need to learn with online tools outside the classroom and do activities related to the subject during the course (Bergmann and Sams, 2012). In this model, which enables students to organize their learning, students are provided with rich learning environments at home and at school (Grabau, 2015). It is important to examine the readiness of the students and to take the necessary precautions before conducting courses in accordance with the FLM. In this context, the focus of the study is on the gifted students who are planned to carry out activities in accordance with flipped learning in science courses. It is necessary to create appropriate learning environments in order to enable these students to become aware of and develop their abilities. In this context, it is considered that flipped learning, including out-of-school learning, will be effective and it is necessary to examine students' readiness for flipped learning before creating learning environments appropriate to this model. As a result of all these explanations, in this research, it is aimed to examine the readiness of gifted students for FLM in terms of different variables. For this purpose, the following problems were sought:

- What are the flipped learning readiness levels of gifted students?
- Do the flipped learning readiness of the gifted students differ significantly in terms of gender?
- Do the flipped learning readiness of the gifted students differ significantly in terms of age variable?
- Do the flipped learning readiness of the gifted students differ significantly in terms of the program variable?
- Do the flipped learning readiness of the gifted students differ significantly in terms of school type variable?

Method

Survey design, a quantitative research design, was used in the research. The sample of research consisted of 184 gifted students studying in a Science and Art Center (BILSEM) located in Anatolia in the 2019-2020 academic years. As data collection tool, the Flipped Learning Readiness Scale (FLRS) was used. Independent sample t test was used for comparing the scores obtained from the scale in terms of gender and school type, and ANOVA was used for comparing in terms of age and the program.

Results

The overall average of the answers given by the participants to the items in FLRS was calculated as 3.49. Therefore, the gifted expressed their opinions as "Agree" with 3.49 agreement level to all of FLRS. It was seen that while the participants agreed the student control and self-directed learning dimension the most, preliminary study dimension the least (Table 4). No statistically significant difference was found between the FLRS total scores of male and female gifted students. However a significant difference was found between female and male participants in terms of intra-class communication self-efficacy and preliminary study dimensions in favor of female participants (Table 5). No significant difference was found between the total scores of the gifted students in terms of student control and self-directed learning, technology self-efficacy, motivation for learning, preliminary study dimensions and the whole scale in terms of age variable ($p > .05$). However, there was a significant difference in terms of age variable among the total scores of the students in the intra-class communication self-efficacy dimension of the scale. It was found that the average score of the students with 6-10 years of age in the in the intra-class communication self-efficacy dimension was higher than the average score of the students in the other age group (Table 7). A significant difference was found between the total scores obtained from the motivation for learning dimension of the scale in favor of the students in the project production and management program in terms of the program

variable (Table 9). In addition, a significant difference was found between the scores of the participants in the intra-class communication self-efficacy, preliminary study dimensions and the whole scale in favor of the students attending public school (Table 10).

Discussion and Conclusion

In this research, it was aimed to examine the readiness of gifted students for FLM in terms of different variables. The study was conducted with 184 gifted students studying at a BILSEM in the Eastern Anatolia Region. When the findings were examined, it was concluded that the flipped learning readiness levels of the gifted students were high. It was seen that while the participants agreed the student control and self-directed learning dimension the most, preliminary study dimension the least. In the light of these findings, it can be commented that gifted students' preliminary study skill levels should be increased in order to obtain the desired efficiency from FLM's out-of-classroom applications. Because FLM is a blended learning model that includes in-class practices and out-of-class practices (Zainuddin and Halili, 2016) and in this model is stated that students' coming to class without certain preparations will create a major disadvantage (McCarthy, 2016). Therefore, it is important to take the necessary precautions before the courses suitable for the FLM are studied. In this process, if the students are not given sufficient support, problems such as lack of motivation, anxiety and prejudice against the model may arise. In the light of all these evaluations, the following suggestions were made:

- It is necessary to examine the readiness levels of students for this model before the courses for FLM are carried out in order to create appropriate learning environments.
- It is recommended that students improve their intra-class communication self-efficacy and preliminary study skills before the courses suitable for the FLM including in-class and out-of-classroom practices are taught.

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin ve Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin İncelenmesi

Hasan Güner BERKANT

Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı,
Yozgat

hgberkant@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0725-6036>

Seda BAYSAL

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Kahramanmaraş

baysalseda@yahoo.com.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-7780>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.604908

Geliş Tarihi: 10.08.2019

Revize Tarihi: 25.02.2020

Kabul Tarihi: 25.02.2020

Atf Bilgisi

Berkant, H. G. ve Baysal, S. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 67-86.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin çeşitli değişkenler bağlamında incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 1759 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, bu evrenden rastgele seçilen toplam 552 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, “Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve “Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey anlamlılık testi ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların dil öğrenme stratejilerinin ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin ortalama değer aralığında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri arasında öğrenim görülen bölüm, İngilizce kursuna katılma ve İngilizce ders başarısına göre istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilirken, cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, cinsiyete ve İngilizce kursuna katılma durumuna göre meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunurken, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen bölüm ve İngilizce ders başarısına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri arasında, orta düzeyde, doğrusal ve ters yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil öğrenme stratejileri, kalıplaşmış düşünce, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce, meslek yüksekokulu öğrencileri

An Analysis of Vocational College Students’ Language Learning Strategies and Their Stereotyped Thoughts about Foreign Languages

ABSTRACT

This research aimed to identify vocational college students’ language learning strategies and their stereotyped thoughts about foreign languages in terms of several variables. Having used relational survey model, the research was carried out with 1759 students learning at a state university during the fall term of 2016-2017 academic year. The research sample held 552 students who were selected through random sampling method. The data were collected through “Language Learning Strategies” and “Stereotyped Thoughts about Foreign Languages” scales. Independent samples t-test, one way variance of analysis (ANOVA), Tukey significance test and Pearson correlation analysis were used during data analysis. Research results revealed that the students’ language learning strategies and their stereotyped thoughts about foreign languages were at moderate level. Besides, the participants’ language learning strategies significantly differed across department, participating in an English course, English course achievement; whereas no significant difference was identified across their gender and high school type. A significant difference was found among students’ stereotyped thoughts depending on gender and participating in an English course, while no significant difference existed in terms of high school type, department, English course achievement. The research results also suggested a significant, moderate, linear and opposite relationship between the students’ language learning strategies and their stereotyped thoughts about foreign languages.

Keywords: Language learning strategies, stereotyped thought, stereotyped thoughts about foreign languages, vocational college students.

Giriş

İnsanoğlunun hayatında öğrenme, doğumdan ölüme kadar geçen hemen hemen her an önem teşkil etmektedir. Tarih boyunca bilim insanları, düşünürler ve araştırmacılar öğrenmenin kapsamlı bir tanımını yapmayı amaçlamışlardır. İnsanların gerek bireysel, gerekse üyesi buldukları toplum ve grupların ihtiyaçlarına en etkili biçimde cevap verebilmesi için kendi bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını geliştirecek öğrenme süreçlerine bağlı olmaları gerekmektedir. Günümüzde insanlar en son teknolojik, bilimsel, ekonomik ve sosyal gelişmeleri öğrenmeye ve bu gelişmelere ayak uydurmaya çalışmaktadırlar. Bunu gerçekleştirebilmek için ise insanların sahip olması gereken bazı donanımlar vardır. Yaşanılan ülke içerisindeki olaylardan haberdar olmak için insanların çok üst düzey niteliklere sahip olmasına gerek olmayabilir. Bireyler, dünyada olup bitenler hakkında bilgi sahibi olmak istiyorsa ve içinde yaşadığı çağın gerekliliklerinden biri olan “dünya vatandaşı” olmayı hedefliyorsa, yabancı dile hâkim olma üstlenmesi gereken sorumluluklar arasındadır.

Yabancı dil bilmenin, kişisel gelişimi oluşturan unsurların en başında yer aldığı ifade edilebilir. Teknolojik gelişmenin, değişimin kültürel değişimin daha ilerisinde olduğu 21. yüzyılda yabancı dil bilmenin ve öğrenmenin önemi tartışılmaz durumdadır. Çağın teknolojisini, bilimini öğrenmek, anlamak, sahiplenmek ve üretmek zorunda olan, Avrupa Birliği üyesi olma hedefinde ve yolundaki Türkiye’de bu durum diğer ülkelerden daha da ciddiyetle ele alınması gereken bir konudur (Çelebi, 2006). Küreselleşme sürecinin hızla devam ettiği günümüzde özellikle bilim, endüstri, ticaret ve turizm gibi sektörlerde rakiplerle yarışabilmenin ve bu yarışta hayatta kalabilmenin en temel gerekliliklerinden biri, şüphesiz ki yaygın kullanımı olan en az bir yabancı dil iyi derecede bilmektir.

Günümüzde, öğrenen merkezli yaklaşımların popülerlik kazanması sonucunda, yabancı dil öğreniminde ve öğretiminde de öğrenci merkezli tasarım ve yaklaşımlara yer vermeye başlanmış, çeşitli stratejilerin kullanılabilmesi ve dolayısıyla etkili bir öğrenmenin gerçekleştirilebileceği üzerinde durulmuştur (Cohen, 1998; El-Dip, 2004; Oxford, 1990; Süt, 2013). Öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceğini öğrenmenin vazgeçilmez kavramlarından birisi “öğrenme stratejileri”dir. Öğrenme stratejileri, bireylerin öğrenme sürecinde geliştirdikleri hedeflerdir (Saban ve Tümkaya, 2008). Öğrenme stratejilerinden biri olan Dil Öğrenme Stratejilerini (DÖS) Oxford (1989a), bireylerin yabancı dil öğrenme sürecinde becerilerini geliştirmek amacıyla kullandıkları etkinlik, davranış veya teknikler olarak tanımlamıştır. Diğer yandan, Cohen (1998) dil öğrenme stratejilerini, öğrenciler tarafından farkında olunarak seçilen öğrenme durumları şeklinde ifade etmiştir. Bu tanımlamalar doğrultusunda, dil öğrenme stratejilerine ilişkin genel bir yargı oluşturulabilir. DÖS, öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirmek için tercih ettikleri ve kullandıkları davranış, yöntem ya da düşünceler olarak ifade edilebilir. Dil öğrenme stratejileri ile bahsi edilen dilin özelliklerinden ziyade faydalı olabilecek öğretim-öğrenme tekniklerine vurgu yapılmaktadır. Dolayısıyla, bireylerin ileriki yaşantılarında başka bir dili öğrenmeye yönelmesi durumunda farkındalık yaratarak onlara kolaylık sağlamayı amaçlamaktadır.

Etkili yabancı dil öğrencileri, kullandıkları stratejilerin farkındadırlar ve bu stratejileri neden kullandıklarını bilirler (Green ve Oxford, 1995). Her öğrencinin tercih ettiği bu stratejiler, öğrencilere dil öğrenme sürecinde en hızlı ve en kalıcı şekilde yabancı dil öğrenme konusunda yardımcı olmaktadır. Fakat, her birey farklı özelliklere (cinsiyet, yaş, motivasyon, hazırbulunuşluk vb.) sahip olduğu için, dil öğrenme stratejileri tercihleri ve kullanma düzeyindeki farklılıklar kaçınılmazdır. Dolayısıyla, öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihlerinin tespiti bu noktada oldukça büyük önem arz etmektedir.

Yabancı dil eğitimi ile iletişim süreci birlikte düşünüldüğünde, öğretmen ve öğrenci bu süreçte kaynak ve alıcı rollerine sahiptir. Bireyler kendilerine gönderilen iletileri, bu iletilerin türünü ve iletiyi gönderen kişiyi kendisine uygun bulmuyor ve dönütü alıcıya sunmuyorsa, mesaja dâhil etmekte sıkıntı yaşıyor veya bu konuda isteksiz ise bu noktada bir iletişim çatışması söz konusudur (Dökmen, 2013). İletişimin çatışmaya dönüşmesiyle gözlemlenen tutum ve davranışlar bireylerin zihninde oluşturdukları düşünceleri temsil etmektedir. Bu düşüncelerin oluşmasına sebep olan ve onları besleyen temel sebep ise bireylerin muhtemelen farkında olmadığı, akılcı ve aynı zamanda gerçekçi

olmayan kalıplaşmış düşünceleridir (Dökmen, 2013). Bir kişi, ulus ya da kültür hakkında genellikle yanlış bir biçimde, basitleştirilmiş ve de genelleştirilmiş olarak oluşturulan izlenim ve düşünceler “kalıp düşünce” olarak nitelendirilir. Bunun yanı sıra, bireylerin öğrendikleri yabancı bir dile yönelik de kalıplaşmış düşüncelere sahip olmaları olası bir gerçekliktir. Çünkü birey dil öğrenme sürecinde sadece aile, öğretmen ve arkadaşları ile değil çevresinde var olan her şeyle etkileşim haline girmektedir. Bu süreçte bireylerde etkileşim ve iletişimi engelleyen, gerçekçi olmayan düşünce yargıları ortaya çıkabilmektedir. Bu durum, yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenenlerin derse olan tutum ve davranışlarını, öğrenme stillerini ve stratejilerini, derse olan ilgilerini doğrudan etkilemektedir (Ünal, 2015). Yabancı dil eğitiminin gerekliliklerinden olan etkili iletişimin olumsuz etkilenmesine sebep olan kalıplaşmış düşünceler öğrenilen dile ve o dilin kullanıldığı toplumun kültürel özelliklerine duyulacak ilginin azalmasına sebep olabilir. Bu durumda, yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencinin ihtiyaç duyacağı öğrenme stratejileri de etkisiz hale getirilerek birtakım problemlerin oluşması kaçınılmaz bir gerçek olacaktır. Bu bağlamda, yabancı dil öğretimi ve öğreniminde ortaya çıkacak problemlere, dil öğrenme stratejileri üzerinden yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerin açıklanmasının önem taşıdığı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, dil öğrenme stratejileri (Aydın, 2006; Bekleyen, 2005; Cesur, 2008; El-Dip, 2004; Ian ve Oxford, 2003; Lafford, 2004; Padem, 2012; Oxford, 1989b; Wherton, 2000) ve kalıplaşmış düşüncelere ilişkin ulusal ve uluslararası araştırmalara rastlanılmıştır (Ekici ve Yılmaz, 2013; Gilbert ve Hixon, 1991; Popovic, 2004; Ünal, 2015). Fakat dil öğrenme stratejileri ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bu iki konuyu bütünleştiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışma, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerini belirleyerek ilgili alanyazına önemli bir katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Ayrıca, yabancı dil öğrenme stratejileri ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceler arasındaki ilişkiler örüntüsünün dil öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak yeni yöntem ve yaklaşımların geliştirilmesinde araştırmacılara ve eğitimcilere yol gösterici niteliğinde olması açısından yeni ufuklar açabileceği varsayılmaktadır. Kalıplaşmış düşüncelerin yabancı dil öğrenme esnasında ortaya çıkıp çıkmadığının belirlenmesi ve öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanım düzeylerini azaltıp azaltmadığını tespit etme amacını güden bu çalışmanın, farklı bir dil öğrenme sürecinde yaşanan sorunlara yeni bir bakış açısı getirebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi “Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin çeşitli değişkenlerle ve birbirileri ile olan ilişkisi nedir?” şeklinde ifade edilebilir.

Bu çalışmanın genel amacı, meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerini çeşitli değişkenlere ve birbirileri ile olan ilişkiye göre incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri; cinsiyete, mezun olunan lise türüne, öğrenim görülen bölüme, İngilizce ders başarısına, İngilizce kursuna katılma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri; cinsiyete, mezun olunan lise türüne, öğrenim görülen bölüme, İngilizce ders başarısına, İngilizce kursuna katılma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin işlenmesi ve çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerine dayalı betimsel bir çalışmadır. Araştırma kapsamında, betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri betimlemek amacıyla yürütülen ve ilişkilerin derinlemesine analiz edildiği araştırmalardır (Karakaya, 2012). Tekbıyık (2014) ilişkisel araştırma modelinin, değişkenler arasındaki ilişkileri açıklama ve sonuçları tahmin etme fırsatı sunduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada,

dil öğrenme stratejileri ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce bağımlı değişkenler iken; meslek yüksekokulu öğrencilerinin cinsiyetleri, öğrenim gördükleri bölüm, mezun oldukları lise türü, İngilizce ders başarısı, İngilizceye yönelik kursa katılma durumları bağımsız değişkenlerdir. Bağımsız değişkenlerden biri olan İngilizce ders başarısı, öğrencilerin İngilizce dersinden aldıkları harf notlarının göz önünde bulundurulmasıyla analiz sürecine dâhil edilmiştir. Bu araştırma ile var olan bir durum betimlenmeye ve değişkenlerin birbirleriyle ne düzeyde ilişkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Türkiye’de bir devlet üniversitesine bağlı meslek yüksekokulunda öğrenim gören (Bilgisayar Programcılığı, Dış Ticaret, Finans-Bankacılık-Sigortacılık, Tapu ve Kadastro, Harita ve Kadastro, İlk ve Acil Yardım) toplam 1759 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, bu evrenden rastgele seçilen 310 erkek ve 242 kız olmak üzere toplam 552 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin verilerin dağılımı Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Değişkenler	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Erkek	310	56.2
	Kız	242	43.8
Mezun olunan lise	Anadolu Lisesi	122	22.1
	Genel Lise	136	24.6
	Meslek Lisesi	236	42.8
	Diğer	58	10.5
Öğrenim görülen bölüm	Bilgisayar Programcılığı	94	17.0
	Dış Ticaret	65	11.8
	Finans-Bankacılık-Sigortacılık	86	15.6
	Tapu ve Kadastro	102	18.5
	Harita ve Kadastro	107	19.4
	İlk ve Acil Yardım	98	17.8
İngilizce ders başarısı	Başarılı	422	76.4
	Başarısız	130	23.6
İngilizce kursuna katılma	Evet	115	20.8
	Hayır	437	79.2
	Toplam	552	100

Tablo 1’de gösterildiği gibi, örneklemini oluşturan meslek yüksekokulu öğrencilerinin çoğunluğunun erkek (%56.2), meslek lisesi mezunu (%42.8), harita ve kadastro bölümünde öğrenim gören (%19.4), İngilizce dersinde başarılı olan (%76.4) ve İngilizce kursuna katılmamış (%79.2) olan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç çeşit veri toplama aracı kullanılmıştır:

Kişisel Bilgiler Formu

“Kişisel Bilgiler Formu” meslek yüksekokulu öğrencilerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, mezun oldukları lise türü, İngilizce ders başarısı, İngilizceye yönelik kursa katılma durumları gibi bazı demografik özellikleri ile ilgili bilgi toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerin İngilizce ders başarısı değişkeni, KSÜ başarı notu değerlendirme sistemi göz önünde bulundurularak AA-CC arası olanların başarılı ve DC-FF arası olanların başarısız olarak sınıflandırılması ile oluşturulmuştur.

Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği (DÖSÖ) uygulanmıştır. Ölçek, Oxford (1990) tarafından geliştirilmiştir. Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçe formunun dil eşdeğerliliği, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılan ölçek 50 maddeden oluşmaktadır. DÖSÖ 2 temel boyut altında bulunan 6 alt boyut içerisindeki dil öğrenme stratejilerinden bireyin daha sık kullandıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Temel boyutlar ‘Doğrudan Stratejiler’ ve ‘Dolaylı Stratejiler’ olarak adlandırılmış olup, doğrudan stratejiler temel boyutu altında bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri; dolaylı stratejilerde ise üstbilgi stratejileri, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejileri alt boyutları yer almaktadır. Ölçek beşli Likert tipinde olup, “hiçbir zaman doğru değil, nadiren doğru, bazen doğru, sık sık doğru, her zaman doğru” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda, altı temel boyuttan oluşan 47 maddeli bir yapı elde edilmiştir. Cesur ve Fer’e (2007) göre ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alpha katsayısı .92’dir. Alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları ise şu şekilde sıralanabilir: Bellek stratejileri .70, bilişsel stratejiler .82, telafi stratejileri .65, üstbilgi stratejileri .86, duyuşsal stratejiler .59 ve sosyal stratejiler .61’dir. Bu çalışmadan elde edilen verilerle yeniden hesaplanan ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısının .96 olduğu belirlenmiştir. Bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri, üstbilgi stratejileri, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .88, .92, .83, .92, .82, .81 şeklindedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerini ölçmek amacıyla, Ünal (2015) tarafından geliştirilen Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği (YBYKDÖ) kullanılmıştır. Yapılan güvenilirlik ve geçerlik analizlerine bağlı olarak, 42 maddeden ve 8 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçekteki maddeler “hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen katılıyorum” seçeneklerinden oluşan beşli Likert tipindedir. Ünal’a (2015) göre ölçeğin genelini Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmanın verileri ile yeniden hesaplanan ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alpha katsayısı .93 olarak belirlenmiştir. Ölçekte yer alan sekiz alt boyuta ilişkin güvenilirlik katsayıları şu şekilde hesaplanmıştır: Aşırı fedakarlık .79, kişiselleştirme .79, mutlakacılık .84, toptancılık .89, kutuplaştırma .83, keşkecilik .89, değıştirme gayreti .87 ve aşırı genelleme 0.85’dir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde araştırmacılar tarafından örnekleme içindeki öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflarda toplanmıştır. Ölçekler uygulanırken öğrencilere verilerin hangi amaçla toplandığı açıklanmıştır. Katılımcıların araştırmaya gönüllü bir şekilde katılmasına dikkat edilmiştir. Ölçekler, katılımcılar tarafından ortalama 25 dakikada doldurulmuştur. Araştırmayla ilgili veri toplama araçları katılımcılara uygulandıktan sonra, her bir veri seti grubu araştırmacı tarafından kontrol edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu işlem sırasında meslek yüksekokulu öğrencilerinin sekizinin veri toplama araçlarını eksik doldurduğu tespit edildiği için araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Araştırmanın verileri, SPSS 20 programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle araştırmada normal dağılımın sağlanıp sağlanmadığı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (KSZ=.145 p>.05). Ayrıca, grupların varyanslarının homojenliğinin sağlanıp sağlanmadığını tespit etmek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Buna göre, araştırmanın verileri üzerinde bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey anlamlılık çözümlemesi ve korelasyon analizleri yapılmıştır. Anlamlı farkların bulunduğu durumlarda, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin büyüklüğünü hesaplamada eta-kare (η^2) istatistiği kullanılmıştır. Eta-kare değeri .00 ve 1.00 arasında değışmekte olup, .01 (küçük etki), .06 (orta etki) ve .14 (geniş etki) kademeleri ile değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2010).

Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular alt amaçlar doğrultusunda sunulmuştur.

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Düzeyinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla dil öğrenme stratejileri ölçeğini oluşturan “doğrudan stratejiler” ve “dolaylı stratejiler” temel boyutları ile “bellek stratejileri”, “bilişsel stratejiler”, “telafi stratejileri”, “üstbiliş stratejileri”, “duyuşsal stratejiler”, “sosyal stratejiler” alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından alınan puanlara ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek/Temel-Alt boyutlar	N	\bar{x}	ss
Dil Öğrenme Stratejileri	552	2.50	0.79
a) Doğrudan Stratejiler	552	2.55	0.81
Bellek Stratejileri	552	2.70	0.88
Bilişsel Stratejiler	552	2.35	0.88
Telafi Stratejileri	552	2.62	0.93
b) Dolaylı Stratejiler	552	2.48	0.87
Üst Biliş Stratejileri	552	2.50	0.98
Duyuşsal Stratejiler	552	2.41	0.92
Sosyal Stratejiler	552	2.51	0.96

Tablo 2 incelendiğinde, meslek yüksekokulu öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 2.50’dir. Ölçek alt boyutlarından alınan toplam puanların aritmetik ortalamaları ise, “doğrudan stratejiler” temel alt boyutu için 2.55, “dolaylı stratejiler” temel alt boyutu için 2.48, “doğrudan stratejiler” temel boyutunda yer alan “bellek stratejileri” alt boyutu için 2.70, “bilişsel stratejiler” için 2.35, “telafi stratejileri” alt boyutu için 2.62; “dolaylı stratejiler” temel boyutunda yer alan “üst biliş stratejileri” alt boyutu için 2.50, “duyuşsal stratejiler” için 2.41 ve “sosyal stratejiler” için 2.51 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre, meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarının tamamının ortalama değer aralığında olduğu ifade edilebilir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
DÖS	Erkek	310	2.46	0.82	550	-1.244	.21
	Kız	242	2.54	0.76			

Tablo 3’de görüldüğü üzere, meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir, $t(550)=-1.244$, $p>.05$.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin mezun olunan lise türüne göre ANOVA sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Lise türü	N	\bar{x}	SS	VK	KO	sd	F	p
DÖS	Anadolu	122	2.51	0.81	GA	0.421	3	0.665	.57
	Genel	136	2.44	0.77	Gİ	0.634	548		
	Meslek	236	2.54	0.78					
	Diğer	58	2.42	0.86					
	Toplam	552	2.50	0.79					

Tablo 4 incelendiğinde, meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir, $F(3, 548)=0.665, p>.05$.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin öğrenim görülen bölüme göre ANOVA Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Öğrenim Görülen Bölüme Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Bölüm	N	\bar{x}	SS	VK	KO	sd	F	p	Fark	η^2
DÖS	1)Bilgisayar Pro.	94	2.67	.81	GA	8,039	5	14.224	.000*	1,2>4,5 6>3,4,5	.12
	2)Dış Ticaret	65	2.63	.77	Gİ	0.565	546				
	3)Finans-Bankacılık-Sigortacılık	86	2.44	.74							
	4)Tapu - Kadastro	102	2.16	.66							
	5)Harita - Kadastro	107	2.24	.78							
	6)İlk ve Acil yardım	98	2.92	.72							
	Toplam	552	2.50	.795							

* $p<.001$

Tablo 5 incelendiğinde, meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin öğrenim gördükleri bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir, $F(5.546)=14.224, p<.05$. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde, Bilgisayar Programcılığı ve Dış Ticaret bölümlerinde öğrenim görenler ile Tapu ve Kadastro ve Harita ve Kadastro bölümlerinde öğrenim görenler arasında Bilgisayar Programcılığı ve Dış Ticaret bölümü öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Aynı şekilde, İlk ve Acil Yardım bölümündeki öğrenciler ile Finans-Bankacılık-Sigortacılık, Tapu ve Kadastro, Harita ve Kadastro bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler arasında İlk ve Acil yardım bölümü öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, dil öğrenme stratejilerinin gözlenen varyansın %12 oranında öğrenim görülen bölüme bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, öğrenim görülen bölüm dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde etkilemektedir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin İngilizce kursuna katılma durumuna göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Kursuna Katılma Durumuna Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Ölçek	Kursa katılma	N	\bar{x}	ss	sd	t	p	η^2
DÖS	Evet	115	2.80	.84	550	4.694	.000*	.04
	Hayır	437	2.42	.76				

*p<.001

Tablo 6’da görüldüğü üzere, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri arasında İngilizce kursuna katılan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir, $t(550)=-4.694$, $p<.001$. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, dil öğrenme stratejilerinin gözlenen varyansın %4 oranında İngilizce kursuna katılma durumuna bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, İngilizce kursuna katılma durumunun dil öğrenme stratejilerini düşük düzeyde etkilediği belirtilebilir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin İngilizce ders başarısına göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Ders Başarısına Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Ölçek	Ders başarısı	N	\bar{x}	ss	sd	t	p	η^2
DÖS	Başarılı	422	2.58	.78	550	4.518	.000*	.04
	Başarısız	130	2.23	.76				

*p<.001

Tablo 7’de görüldüğü üzere, meslek yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce ders başarı ortalamaları açısından dil öğrenme stratejileri arasında İngilizce dersinde başarılı olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir, $t(550)=4.518$, $p<.001$. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, dil öğrenme stratejilerinin gözlenen varyansın %4 oranında İngilizce başarısına bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, İngilizce başarısının dil öğrenme stratejilerini düşük düzeyde etkilediği belirtilebilir.

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin Düzeyinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerini belirlemek amacıyla yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ölçeğini oluşturan “aşırı genelleme”, “değiştirme gayreti”, “keşkecilik”, “kutuplaştırma”, “toptancılık”, “mutlakacılık”, “kişiselleştirme”, “aşırı fedakârlık” alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından alınan puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek/Alt Boyutlar	N	\bar{x}	ss
Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce	552	2.92	.66
Aşırı Genelleme	552	2.79	.94
Değiştirme Gayreti	552	2.57	.95
Keşkecilik	552	3.35	1.10
Kutuplaştırma	552	3.01	1.00
Toptancılık	552	2.96	1.02
Mutlakacılık	552	3.24	.94
Kişiselleştirme	552	2.79	.98
Aşırı Fedakarlık	552	2.61	1.02

Tablo 8 incelendiğinde, meslek yüksekokulu öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ölçeğinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 2.92'dir. Ölçek alt boyutlarından alınan toplam puanların aritmetik ortalamaları ise sırasıyla, aşırı genelleme 2.79, değiştirme gayreti 2.57, keşkecilik 3.35, kutuplaştırma 3.01, toptancılık 2.96, mutlakacılık 3.24, kişiselleştirme 2.79 ve aşırı fedakarlık 2.61 olarak belirlenmiştir. Buna göre, meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce alt boyutlarının tümünün ortalama değer aralığında olduğu ifade edilebilir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin cinsiyete göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
YDYKD	Erkek	310	2.86	0.68	550	-2.110	.035*
	Kız	242	2.98	0.63			

*p< .05

Tablo 9'da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin kız öğrenciler lehine anlamlı bir biçimde farklılaştığı belirlenmiştir, t(550)=-2.110, p< .05.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin mezun olunan lise türüne göre ANOVA sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Lise türü	N	\bar{x}	SS	VK	KO	Sd	F	p
YDYKD	Anadolu	122	2.88	.52	GA	.366	3	.825	.48
	Genel	136	2.98	.68	Gİ	.444	548		
	Meslek	236	2.92	.70					
	Diğer	58	2.83	.71					
	Toplam	552	2.92	.66					

Tablo 10 incelendiğinde, meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerine ilişkin toplam puanları arasında mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir, F(3.548)=.825, p> .05.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin öğrenim görülen bölüme göre ANOVA sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin Öğrenim Görülen Bölüme Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Bölüm	N	\bar{x}	SS	VK	KO	sd	F	p
YDYKD	1)Bilgisayar Prog.	94	2.91	.74	GA	.374	5	.841	.521
	2)Dış Ticaret	65	3.01	.65	Gİ	.444	546		
	3)Finans-Bankacılık-Sigortacılık	86	2.95	.74					

4)Tapu-Kadastro	102	2.94	.50
5)Harita-Kadastro	107	2.81	.65
6)İlk ve Acil yardım	98	2.92	.68
Toplam	552	2.92	.66

Tablo 11 incelendiğinde, meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin toplam puanları arasında öğrenim gördükleri bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir, $F(5.546)=.841$, $p>.05$.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin İngilizce kursuna katılma durumuna göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin İngilizce Kursuna Katılma Durumuna Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Ölçek	Kursa katılma	N	\bar{x}	ss	sd	t	p	η^2
YDYKD	Evet	115	3.05	.67	550	4.694	.017*	.04
	Hayır	437	2.88	.66				

* $p<.05$

Tablo 12’de görüldüğü üzere, meslek yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce kursuna katılma durumları açısından yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri arasında İngilizce kursuna katılan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir, $t(550)=4.694$, $p<.05$. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncenin gözlenen varyansın %4 oranında İngilizce kursuna katılma durumuna bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, İngilizce kursuna katılma durumunun yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceyi düşük düzeyde etkilediği belirtilebilir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin İngilizce ders başarısına göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin İngilizce Ders Başarısına Göre Betimsel Değerleri ve Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Ölçek	Ders başarısı	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
YDYKD	Başarılı	422	2.93	.64	550	.665	.513
	Başarısız	130	2.88	.72			

Tablo 13’de görüldüğü üzere, meslek yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce ders başarıları açısından yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir, $t(550)=.665$, $p>.05$.

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri ile Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analizi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14

Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Dil Öğrenme Stratejileri *Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce	552	-.46	.000*

*p< .001

Tablo 14 incelendiğinde, meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri arasında orta düzeyde, ters yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-.46$; $p<.001$). Buna göre; meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri artarken yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin azaldığı; dil öğrenme stratejileri azalırken yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin arttığı ifade edilebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri çeşitli değişkenler bağlamında incelenmiştir. Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde, dil öğrenme stratejileri üzerine yapılmış birçok çalışma yer almaktadır (Aydın, 2006; Açık, 2012; Açık, 2011; Bekleyen, 2005; Cesur, 2008; Ehrman ve Oxford, 1990; El-Dip, 2004; Ian ve Oxford, 2003; Lafford, 2004; Oxford, ve Ehrman, 1993; Oxford, 2003; Padem, 2012; Varışoğlu, 2017; Wherton, 2000; Yalçın, 2006). Çalışmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin genelini 2.50 olduğu görülmektedir. Bu ortalama değer, Oxford'un (1990) belirttiği derecelendirme sistemine bağlı olarak öğrencilerin "orta düzeyde" strateji kullandıklarını göstermektedir. Bu sonuç, alanyazında yer alan birçok araştırmayı destekler niteliktedir (Barut, 2015; Bekleyen, 2006; Bölükbaş, 2013; Hiçyılmaz, 2006; Riazi, 2007; Wong, 2011; Yalçın, 2006).

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir. Alanyazında bu bulgu ile benzerlik gösteren farklı çalışmalar yer almaktadır (Akar, 2013; Akdağ Çimen ve Aksakallı, 2017; Padem, 2012). Aynı şekilde, Poole (2005) tarafından dil öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Fakat Ada (2011), Aslan (2009), Bekleyen (2005), Cesur (2008), El-Dib (2004), Green ve Oxford (1995), Ho (2016), Khalil (2005) ve Oflaz (2008) çalışmalarında dil öğrenme stratejilerini kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazın incelendiğinde, erkeklerin dil öğrenme stratejilerini kızlara göre daha fazla kullandığını tespit eden çalışmalara rastlanılmıştır (Boylu 2015; Lim, 2013; Liyanage ve Bartlett, 2011; Phakiti, 2003; Tercanlıoğlu, 2004; Wherton, 2000).

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri mezun oldukları liseye göre analiz edildiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eroğlu (2012) mesleki ve teknik eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin genelini ve alt boyutlarının mezun oldukları lise türüne göre değişmediğini ortaya koymuştur. Alanyazında bu bulgu ile örtüşmeyen farklı çalışmalara da rastlanmıştır (Akıllılar ve Uslu, 2011; Oflaz, 2008; Özmen ve Gülleroğlu, 2013; Yalçın, 2006; Yazıcı ve Dikilitaş, 2015).

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri öğrenim görülen bölüm değişkenine göre incelendiğinde, bilgisayar programcılığı ve dış ticaret bölümlerinde öğrenim görenlerin puanlarının tapu ve kadastro ve harita ve kadastro bölümlerinde öğrenim görenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın sebebinin bilgisayar programcılığı ve dış ticaret bölümünde öğrenim gören öğrencilerin ileriki dönem iş hayatlarında yabancı dile daha fazla ihtiyaç duyabileceklerinden ve bilgisayar programlama dilinin İngilizce olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu çalışmanın sonuçları ile örtüşen benzer çalışmalar yer almaktadır (Bernardo ve Gonzales, 2009; Tsai ve Chang, 2009; Wei, 2007).

Araştırmaya katılan meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri İngilizce ders başarısına göre analiz edildiğinde, İngilizce dersinde başarılı olan öğrencilerin puanlarının başarısız olanlara oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dil öğrenme stratejileri ile ilgili 1970'lerden bu yana yapılan çalışmalarda, öğrencilerin yüksek seviyede dil yeterliliğine ve başarısına sahip

olmalarının, bu öğrenme stratejilerini daha fazla kullanma noktasında başarılı olmasında önemli rol oynadığı belirtilmiştir (Hamamcı, 2012; Norton ve Toohey, 2001; Rubin, 1975; Wong-Fillmore, 1979). Altan (2003) çalışmasında, yabancı dil öğrenme stratejileri ile başarı puanları arasında pozitif yönde bir ilişki bulmuştur. Bu çalışmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce ders başarısı değişkeninin dil öğrenme stratejileri bağlamında bir belirleyici niteliğinde olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla, öğrencilerin başarı düzeyi arttıkça bu stratejilerin kullanım oranının da artması söz konusudur.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce kursuna katılma durumları açısından dil öğrenme stratejileri incelendiğinde, İngilizce kursuna katılan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kursa katılmayan öğrencilere kıyasla daha fazla kullandıkları görülmüştür. Conteh-Morgan'a (2002) göre kurslara devam etme ve ders gelişimi sürecinde dil öğrenmeyi etkileyen öğrenme süreci, sosyal içerik, öğrenme etkileri ve öğrenme koşulları olmak üzere beş temel unsur yer almaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin üniversite eğitimi boyunca eğitim geçmişleri ve başarı düzeyleri oldukça büyük önem arz etmektedir. Buradan hareketle, önceden herhangi bir İngilizce kursuna katılmış olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullanmaları onların yabancı bir dille öncesinden etkileşim halinde olmalarından ve o dile karşı olan önyargılarını yıkmış olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Bu araştırmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Ulusal ve uluslararası alanyazın analiz edildiğinde, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ile ilgili birtakım çalışmalara rastlanılmıştır (Brooks-Lewis, 2012; Ekşi, 2009; Heinzmann, 2009; Popovic, 2004; Ünal, 2015). Çalışma kapsamında, öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak, Dağıstan (2017) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik kalıplaşmış düşüncelere ait görüşlerinin nitel olarak değer aralığı analiz edilmiş ve ölçeğin genelinde öğrencilerin "katılmıyorum" aralığında görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, ortaokul öğrencilerinin kalıplaşmış düşüncelerinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve gruplar arasında kız öğrencilerin kalıplaşmış düşüncelerinin erkeklere kıyasla daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu durumun, kız öğrencilerin daha bütünsel ve daha etiketçi düşünceye sahip olmalarından kaynaklandığı varsayılabilir. Spencer, Steele ve Cluim (1998) da yaptıkları deneysel çalışmalarında kadınların kalıplaşmış düşüncelerinin daha fazla olduğunu ve matematik performanslarını etkilediğini ortaya koymuşlardır. Tezcan (1974) tarafından yürütülen çalışmadan elde edilen sonuçlar bu durumu destekler niteliktedir. Ayrıca, alanyazın incelendiğinde, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını gösteren bir çalışmaya rastlanılmıştır. Dağıstan (2017) ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri mezun olunan lise türü değişkenine göre incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Öner ve Gedikoğlu (2007) tarafından yürütülen çalışmada da, öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre yabancı dil kaygılarının anlamlı olarak değişmediği belirlenmiştir. Bu açıdan, tüm lise türlerinde verilen İngilizce eğitiminin son yıllarda belirli bir program çerçevesinde aynılaştırılmış olması öğrencilerin kaygı düzeylerinin ve kalıplaşmış düşüncelerinin aynı oranda olabileceğinin bir göstergesi olabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri öğrenim görülen bölüme göre analiz edilmiş ve istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir. Bu durum, meslek yüksekokulu öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümün yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri bağlamında belirleyici bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bakan ve Canöz (2017) tarafından yürütülen çalışmada, Türk üniversite öğrencilerinin Japonlara yönelik kalıp yargılarını incelenmiş ve bölümlere göre kalıp yargıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir. Bu sonuç,

araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Fakat Karabayev ve Tutkun (2001) öğrenim görülen bölüme göre öğrencilerin kalıp yargılarının farklılaştığını ve bu farklılaşmanın öğretmenlik eğitimi veren bölümlerde öğrenim gören öğrenciler arasında olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, araştırmadan elde edilen sonuç ile örtüşmemektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin İngilizce ders başarısına göre değişmediği belirlenmiştir. Kalıplaşmış düşünceler ve kaygı arasında dikkat çekici bir benzerlik söz konusudur. Morgan ve King'e (1975) göre aşırı düzeyde kaygı öğrenmeyi olumsuz etkilerken, çok düşük seviyede kaygı da öğrenmeyi güçleştirmektedir. Bu bağlamda, meslek yüksekokulu öğrencilerinin kalıplaşmış düşünceleri ile İngilizcede başarılı ya da başarısız olarak değerlendirilmeleri arasında herhangi bir farklılığın olmaması, onların muhtemelen eşit düzeyde yüksek ya da düşük kaygı seviyesine sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin İngilizce kursuna katılma durumuna göre değişip değişmediği incelendiğinde, İngilizce kursuna katılan öğrencilerin kalıplaşmış düşüncelerinin kursa katılmayanlara kıyasla daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, İngilizce kursuna katılma durumunun öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin farklılaşmasında önem arz ettiği belirtilebilir. Kağıtçıbaşı (1985) kalıplaşmış düşüncelerin bir bakıma belirli gruplar hakkında bilinenlerin bir özeti olduğunu vurgulamakta ve bireyin bir grup veya millet hakkında bilgisi ne kadar az ise başkalarının o grup veya millet hakkındaki fikirlerini kolaylıkla kabul ettiğini ve bir iki özellikten ibaret bir tiplemeye ya da kalıplaştırmaya yönelebileceğini belirtmektedir.

Araştırma sonuçları, meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri arasında orta düzeyde ve ters yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna göre; meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini kullanımları arttıkça yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin azaldığı, dil öğrenme stratejileri kullanımları azaldıkça yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin arttığı saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Bu araştırmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil öğretmenlerinin derslerde DÖS'ü öğretmeleri ve çeşitli uygulamalarla öğrencilerin DÖS hakkındaki farkındalıklarını arttırmaları ve böylece onların DÖS kullanma sıklığı da arttırmaları faydalı olabilir.

- Bu araştırma sadece meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Benzer çalışma ile ilköğretim kademesinden başlayarak farklı örneklem gruplarının DÖS ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri arasındaki ilişki incelenebilir.

- Bu araştırmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile dil öğrenme stratejileri bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Benzer araştırmalar diğer alan dersleri kapsamında, öğrencilerin o derse ilişkin kalıplaşmış düşünceleri ve öğrenme stratejileri incelenebilir.

- Bu araştırma ile meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin ortalama değer aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin çeşitli teknikler ve modeller kullanılarak azaltılması ya da giderilmesi mümkündür. Johnston vd. (1994) bu modellerin “defter tutma modeli, değişme modeli ve alt kategori oluşturma modeli” olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla, yabancı dil öğretmenleri, öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerini azaltmak ya da gidermek için, bu modelleri temel alarak çeşitli etkinlikler hazırlayabilir ve ön-test son-test grupları oluşturarak deneysel çalışmalar gerçekleştirebilirler.

Açıklama: Bu çalışma, Seda Baysal'ın Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, sözlü bildiri olarak 2. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi'nde (4-5 Mayıs 2018, Adana) sunulmuştur.

Kaynaklar

- Açık, Y. (2012). *Farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dil kaygıları arasındaki ilişki (İstanbul ili Tuzla ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Açıkkel, M. (2011). *Language learning strategies and self-efficacy beliefs as predictors of English proficiency in a language preparatory school*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ada, S. (2011). *Özel ilköğretim okulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri üzerine bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Akar, T. (2013). *Denetim odakları farklı lise öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihleri*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akdağ Çimen, B. ve Aksakallı, C. (2017). The influence of Turkish EFL students' perceived proficiency level and gender on the use of language learning strategies. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(50), 252-264.
- Akıllılar, T. ve Uslu, Z. (2011). Almanca bölümü öğrencilerinin uyguladıkları dil öğrenme stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(40), 24-37.
- Altan, M. Z. (2003). Language learning strategies and foreign language achievement. *Education and Science*, 28(129), 25-31.
- Aslan, O. (2009). *The role of gender and language learning strategies in learning*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, S. (2006). İkinci dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 8(2), 273-285.
- Bakan, Ö. ve Canöz, K. (2017). Kültürlerarası iletişim bağlamında Türk üniversite öğrencilerinin Japonlara yönelik kalıp yargıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 91-107.
- Barut, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bekleyen, N. (2005). Öğretmen adayları tarafından kullanılan dil öğrenme stratejileri. *Ç.Ü. Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 113-122.
- Bekleyen, N. (2006). İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri kullanımı. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, 132, 28-37.
- Bernardo, A. S. and Gonzales, T. H. (2009). Vocabulary learning strategies of Filipino college students across five disciplines. *TESOL Journal*, 1, 17-27.
- Boylu, E. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bölükbaş, F. (2013). The effect of language learning strategies on learning vocabulary in teaching Turkish as a foreign language. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 55-68.

- Brooks-Lewis, K. A. (2012). Stereotyping in foreign language education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 523-526.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite hazırlık öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihleri ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cesur, M. O. ve Fer, S. (2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması nedir? *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 49-74.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Longman. <https://books.google.com.tr/books> adresinden 22.10.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Conteh-Morgan, (2002). Connecting the dots: limited english proficiency, second language learning theories, and information literacy instruction. *The Journal of Academic Librarianship*.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 285-307.
- Dağıstan, A. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin akademik başarıları ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Dökmen, Ü. (2013). *İletişim çatışmaları ve empati* (50. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Ehrman, M. E. and Oxford, R. L. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal*, 54(3), 311-327.
- Ekici, S. ve Yılmaz, B. (2013). FATİH projesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(2), 317-339.
- Ekşi, G. (2009). Foreign language learning, prejudice and stereotyping. *EKEV Akademi Dergisi*, 13(38), 317-329.
- El-Dip, M. B. (2004). Language learning strategies in Kuwait: Links to gender, language level, and culture in a hybrid context. *Foreign Language Annals*, 7(1), 85-95.
- Ho, A. P. and Ng, L. L. (2016). Gender-based differences in language learning strategies among undergraduates in a Malaysian public university. *Issues in Language Studies*, 5(2), 1-12.
- Gilbert D. T. and Hixon J. G. (1991). The trouble of thinking activation and application of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 509-517.
- Green, J. M. and Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297.
- Hamamcı, Z. (2012). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 314-323.
- Heinzmann, S. (2009). Girls are better at language learning than boys: Do stereotypic beliefs about language learning contribute to girls' higher motivation to learn English in primary school? *Swiss association of applied linguistics*, 89, 19-36.

- Hiçyılmaz, A. (2006). *Yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen orta öğretim 9. sınıf öğrencileriyle, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eroğlu, G. (2012). Mesleki ve teknik eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stratejilerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 11(21), 25-45.
- Ian, R. and Oxford, R. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 331-372.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1985). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Karabayev, B. ve Tutkun, Ö. F. (2001). Türk cumhuriyetlerinden gelen öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarına karşı taşıdıkları kalıp yargılar. *Bilgi*, 18, 1-133.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Edt.) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Khalil, A. (2005). Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners. *Foreign Language Annals*, 38(1), 108-117.
- Lafford, B. (2004). The effect of the context of learning on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language learners. *Studies In Second Language*, 26(1), 201-225.
- Lim, Y. T. M. (2013). *Language learning strategies by learners of Chinese as a Foreign Language (CFL): the effect of proficiency and gender*. Yüksek Lisans Tezi, School of Languages and Comp Cultural Studies, Australia.
- Liyanage, I. ve Bartlett, B. J. (2012). Gender and language learning strategies: Looking beyond the categories. *The Language Learning Journal*, 40(2), 237-253.
- Morgan, C. T. ve King, R. A. (1975). *Study guide for Morgan and King Introduction to psychology: Fifth edition*. New York: McGraw-Hill.
- Norton, B. and Toohey, K. (2001). Changing perspectives in on good language learners. *TESOL Quarterly*, 35(2), 307-322.
- Oflaz, A. (2008). Almanca öğretmen adaylarının dil öğrenmede kullandıkları öğrenme stratejileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 278-300.
- Oxford, R. L. (1989a). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17, 235-247.
- Oxford, R. L. (1989b). *Language learning strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. ve Ehrman, M. E. (1993). Second language research on individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188-205.

- Oxford, R. (2003). Language learning styles and strategies: concepts and relationships. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 271-279.
- Öner, G. ve Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 67-78.
- Özmen, D. T. ve Gülleroğlu, H. D. (2013). Determining language learning strategies used by the students at faculty of educational sciences based on some variables. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 30-40.
- Padem, S. (2012). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at gender and strategy use in L2 reading. *Language Learning*, 53(4), 649-702.
- Poole, A. (2005). Gender differences in reading strategy use among ESL college students. *Journal of college Reading and Learning*, 36(1), 7-20.
- Popovic, R. (2004). *National stereotypes in teaching English as a foreign language*. Yüksek Lisans Tezi, Uluslararası Eğitim Okulu, Vermont.
- Riazi, A. (2007). Language learning strategy use: perceptions of female Arab English majors. *Foreign Language Annals*, 40(3), 433-440.
- Rubin, J. (1975). What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Saban, A. İ., & Tümkaya, S. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ile sosyo demografik özellikler ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-22.
- Spencer, S. J., Steele, C.M. ve Quinn, D. M. (1998). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 4-28.
- Süt, F. Z. (2013). *Orta öğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tekbıyık, A. (2014). İlişkisel araştırma yöntemi. M. Metin (Edt.) *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Tercanlıoğlu, L. (2004). Exploring gender effect on adult foreign language learning strategies. *Issues in Educational Research*, 14, 52-65.
- Tezcan, M. (1974). *Türklerle ilgili stereotipler kalıpyargılar ve Türk değerleri üzerine bir inceleme*. Ankara: A.Ü Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Tsai, C. and Chang, I. (2009). An examination of EFL vocabulary learning strategies of students at the University of Technology of Taiwan. *International Forum of Teaching and Studies*, 5(2), 32-38.
- Ünal, M. (2015). Yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceler ölçeği. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6, 6-19.

- Varişoğlu, M. C. (2017). Türkçe öğrenen Litvanyalı öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 59, 533-546.
- Wei, M. (2007). An examination of vocabulary learning of college-level learners of English in China. *The Asian EFL Journal*, 9(2), 93-114.
- Wherton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50(2), 203-243.
- Wong, S-L. M. (2011). Language learning strategy use: A study of pre-service teachers in Malaysia, 1-21. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED521415.pdf> adresinden 23.10.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Wong-Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language acquisition. In C. J. Fillmore, W. S. Y. Wang & D. Kempler (Eds.), *Individual differences in language ability and language behaviour*.
- Yalçın, M. (2006). *Differences in the perceptions on language learning strategies of English preparatory class students studying at Gazi University*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, T. ve Dikilitaş, K. (2015). Müzik eğitimi anabilim dalı son sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri. *EKEV Akademi Dergisi*, 19(64), 277-294.

Extended Abstract

Introduction

Nowadays, individuals are trying to learn and keep up with the latest technological, scientific, economic and social developments. There are certain qualities that people must possess to achieve this. They do not need to have very high level qualifications in order to be aware of the events happening in the country they live in. If they want to be informed about what is going on in the world and aim to become a “world citizen” which is one of the requirements of the era, they are required to learn a foreign language. With the popularity of the learner-centered approaches, student-centered design and approaches have started to be used in foreign language learning and teaching. In this regard, various strategies can be used and effective learning can be realized (Cohen, 1998; El-Dip, 2004; Oxford, 1990; Milk, 2013). One of the indispensable concepts of learning about how to perform learning is “learning strategies”. Learning strategies are the objectives that individuals develop in the learning process (Saban & Tümkaya, 2008). Therefore, they aim to provide awareness by facilitating individuals to learn another language in their future lives. Besides, it is possible for individuals to have stereotypes thoughts about a foreign language they have learned. Because, the individual interacts not only with his/her family, teacher and friends but also with everything that exists around him/her during the language learning process. Unrealistic thoughts that may prevent interaction and communication may arise during this process. This situation directly affects the learners' attitudes and behaviors, learning styles and strategies as well as their interest in the course during the foreign language learning process (Ünal, 2015). The stereotyped thoughts that affect the effective communication, which is one of the requirements of foreign language education, may cause a decrease in the interest towards language and the cultural characteristics of the society. In this respect, it will be an inevitable fact that the learning strategies that the student will need during the foreign language learning process will be neutralized and some problems will occur. Thus, it is of great importance to explain stereotyped thoughts about foreign language teaching and language learning strategies together.

Method

This research utilized relational survey model, one of the descriptive survey models. Relational survey models are the models which conducted to describe the relationships between two or more variables and in-depth analysis of relationships (Karakaya, 2012: 68). The population of the research consisted of 1759 students learning at a state university during the fall semester of 2016-2017 academic year. The research sample was composed of 552 students who were selected by simple random sampling method. The research deployed “Personal Information Form” developed by the researcher, “Language Learning Strategies Scale (LLSS)” developed by Oxford (1990) and the Turkish adaptation of which was created by Cesur and Fer (2007), “Stereotyped Thoughts about Foreign Language Scale (STAFLS)” developed by Ünal (2015). Descriptive statistics, independent samples t-test, one-way variance of analysis (ANOVA), Tukey significance analysis, Pearson Correlation analysis and eta-square (η^2) statistics were used during data analysis.

Result, Discussion and Conclusion

Research results revealed no significant difference across the average scores of the language learning strategies of vocational college students in terms of gender and high school type. In addition, a statistically significant difference was identified across the language learning strategies depending on department in favor of the students studying in computer programming and foreign trade departments. The research results also suggested that vocational college students' language learning strategies significantly differed across their attending an English course in advance. The difference was found to be in favor of those who received an English course in advance. Besides, vocational college students' language learning strategies was identified to significantly vary across their English course achievement in favor of the students who were successful in English. When the mean scores of the vocational college students' stereotyped thoughts about foreign language were examined, a statistically significant difference was found in favor of female students. However, the participants' stereotyped thought about foreign language were determined to be free from any significant difference

in terms of high school type, department and English course achievement. The research results also suggested a significant difference across the average scores of the stereotyped thoughts about foreign language in terms of receiving a language course. The difference was found to be in favor of those attending the course in advance. In parallel with the results of the research; there was found a moderate, linear and opposite relationship between vocational college students' language learning strategies and their stereotyped thoughts about foreign language.

Research results clarified that vocational college students' language learning strategies did not vary across their gender. A similar result emerged in the study conducted by Poole (2005). However, Ada (2011), Aslan (2009), El-Dib (2004), Green and Oxford (1995), Ho (2016) and Khalil (2005) concluded that women use language learning strategies at a higher level compared to men. Another result of the research suggested that students' high school type did not have a decisive effect on their language learning strategies. Similarly, in the study conducted by Bekleyen (2005), prospective teachers' language learning strategies were examined and no significant difference was determined across the type of high school. The participants' department, participating in an English course, English course achievement were determined to be significant indicators in terms of their language learning strategies. A significant difference was found among students' stereotyped thoughts depending on gender and participating in an English course, while no significant difference existed in terms of high school type, department, and English course achievement. Based upon the research findings, various recommendations were provided:

- This research was conducted only to determine the relationship between vocational college students' language learning strategies and their stereotyped thoughts about foreign language. Similarly, different samples' stereotyped thoughts about foreign language and their language learning strategies can be examined.
- This research explored vocational college students' language learning strategies and their stereotyped thoughts about foreign language in terms of several variables. Similar research can be conducted within the scope of other field courses.

Anadolu Miyosen Dönem Bovidlerinin Paleobiyocoğrafyası ve Paleoeolojisinin Değerlendirmesi

Ali TAŞ

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Antropoloji Bölümü, Kırşehir
alistas4092.gs@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2066-6075>

Ahmet Cem ERKMAN

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Antropoloji Bölümü, Kırşehir
acerkman@ahievran.edu.tr
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3382-1019>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.608029

Geliş Tarihi: 21.08.2019

Revize Tarihi: 28.01.2020

Kabul Tarihi: 04.02.2020

Atf Bilgisi

Taş, A. ve Erkman, A. C. (2020). Anadolu Miyosen Dönem Bovidlerinin paleobiyocoğrafyası ve paleoeolojisinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 87-102.

ÖZ

Miyosen döneme tarihlendirilen Anadolu'da 22, Yunanistan'da 30 ve İran'da 2 formasyondan ele geçen bovidlere ait taksonomik bilgiler paleobiyocoğrafik ve paleoeolojik dinamiklerle birlikte bu çalışmada analiz edilmiştir. Anadolu-İran-Yunanistan biyocoğrafik bölgesindeki lokalitelerde ortak bulunan sekiz farklı bovid türü (*Gazella cf. capricornis*, *Gazella sp.*, *Miotragoceros sp.*, *Oioceros rothi*, *Palaeoreas sp.*, *Prostrepsiceros houtumschindleri*, *Prostrepsiceros rotundicornis* ve *Tragoportax amalthea*) bu bölgeler arasında büyük ölçüde paleoeolojik ve paleobiyocoğrafik benzerlikler bulunduğunu göstermektedir. Aynı zamanda Anadolu'nun kıtalar arası geçişte bir köprü görevini gördüğü ve bunun sonucunda da söz konusu türlerin Anadolu'da ve Avrupa'da temsil edildikleri seviyelerden daha yukarı seviyelerde olduğu görülmüştür. Anadolu'da Vallesian döneme kadar sınırlı sayıda bovidae ailesine ait cins ve türler mevcutken, Geç Vallesian ve Erken Turolian ile birlikte bir artış söz konusudur. Birçok bovidae türünün açık otlak habitatlara daha iyi adapte olması Geç Miyosen dönemde bovidlerin hızlı bir şekilde çeşitlenmesine ve yetmiş yeni türün evrilmesine yol açmıştır. Anadolu'da bovidae cinslerinin ve türlerinin adapte olduğu paleoeolojik koşullar dikkate alınrsa, yer yer nemli ve yer yer kurak karakterdeki subtropik orman örtüsünün yanında yazın yeşil savanaların ve bazen de tamamen kuruyan step otlaklıkların yaygın olduğu anlaşılmaktadır. Geç Miyosen dönemde ise daha çok açık savana-mozaik tipi ekolojik ortamın yaygın olduğu bir coğrafya söz konusudur. Ancak bu dönem İran-Anadolu-Yunanistan arasındaki biyocoğrafik bölgenin düşünülünün aksine daha kompleks bir yapıya sahip olduğuna işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bovid, Anadolu, paleobiyocoğrafya, paleoeoloji.

Evaluation of Paleobiography and Paleoeology of Anatolian Miocene Bovides

ABSTRACT

Taxonomic information belonging to bovinds obtained from 22 formations in Anatolia, 30 formations in Greece and 2 formations in Iran dated to Miocene period has been analyzed together with paleobiogeographic and paleoeological dynamics in this study. Eight different bovinds (*Gazella cf. capricornis*, *Gazella sp.*, *Miotragoceros sp.*, *Oioceros rothi*, *Palaeoreas sp.*, *Prostrepsiceros houtumschindler*, *Prostrepsiceros rotundicornis* and *Tragoportax amalthea*), which are common to localities in Anatolia-Iran-Greece province, show that there are largely paleoeological and paleobiogeographic similarities between these regions. At the same time, these species acted as a bridge in the transition between the cross-continent of Anatolia and as a result of this, It is seen that they were at higher levels than they are represented in Anatolia and Europe. Until the Vallesian period, a limited number of genera and species belonging to the bovid family existed, while there was an increase with Late Vallesian and Early Turolian. Better adaptation of many bovid species to open grassland habitats led to the rapid diversification of bovid species in the Late Miocene and the evolution of seventy new genera. Considering the paleoenvironmental conditions in which bovid species and species are adapted in Anatolia, In addition to the subtropical forest cover, which is sometimes humid and sometimes dry, green savannah and sometimes completely dry steppe grasslands appear to be widespread. In the late Miocene period, there is a geography where an open savanna-mosaic type ecological environment is common. However, this period points out that the bioproximity between Iran, Anatolia and Greece has a more complex structure contrary to what is believed.

Keywords: Bovid, Anatolia, paleobiogeography, paleoeology.

Giriş

Avrasya ve Afrika omurgalı memeli faunasının birbirleri ile olan göç ilişkilerinin hangi yollardan yapıldığının anlaşılması paleontolojik çalışmalar için büyük bir önem arz etmektedir. Bu bağlamda, Neojen dönemden itibaren Asya, Afrika ve Avrupa kıtaları arasında yer alan Anadolu göç izlerinin sürüldüğü bir yarımada olarak önemini hala korumaktadır. Paleontolojik çalışmalardan ele geçen buluntulara ait bir kısım memeli faunasının Avrupa'dan doğuya doğru olan göçleri sebebiyle, Anadolu'da Avrupa'da temsil edildikleri seviyelerden daha yukarı kronolojik seviyelerde bulunmuşlardır (Tekkaya, 1974). Avrasya omurgalı faunasının hareketlerinin tespitinde gerek batıdan doğuya gerek doğudan batıya doğru olan faunal göçlerin büyük çoğunluğunun Anadolu kanalıyla gerçekleştiği görülmektedir. Bu nedenle Anadolu Tersiyer dönem biyostratigrafisi oldukça karışıktır. Bu stratigrafik ve paleocoğrafik karmaşa büyük oranda bovid fosillerin katkısı ile çözülebilir.

Fosil artiodactyller muhtemelen sınıflandırılması en zor memeliler takımıdır (Prothero ve Foss, 2007). Güncel materyallerde artiodactyllerin taksonomisi oldukça kolay olmasına karşın nesli tükenmiş artiodactyller söz konusu olduğunda birçok zorluklarla karşılaşılır. Geviş getiren ve getirmeyen ruminantların yanında ruminant olmayanlar olarak alt bölümlere ayrılması nesli tükenmiş artiodactyller için hiç de kolay bir ölçüt değildir. Nesli tükenmiş artiodactyllerin sayısız ailesi bu listeye eklendiğinde birçok ailenin mantıklı ve uygun gruplanması için daha yüksek bir sınıflandırmanın gerekli olduğu anlaşılmaktadır (Colbert ve Moralles, 1991; Prothero ve Foss, 2007; Prothero ve Schoch, 2002). Bovidler, ruminantların en çeşitli grubudur. Güney Amerika, Avustralya dışındaki diğer kıtalarda ve doğal olarak farklı habitatlarda bulunurlar. Bovidler derin yağmur ormanlarından ormanlık alanlara, savanalara, çöllere, dağlara ve yapay ortamlara kadar birçok habitatta yaşarlar. Büyük ve küçük çeşitli formları mevcuttur. Yaklaşık olarak nesli tükenmiş 158 ve günümüzde yaşayan 47 adet klad vardır (Prothero ve Foss, 2007). Böylesine zengin bir yaşam alanı ve çeşitlilik derecesine sahip olan bovidler herbivor çalışmaları ve çeşitli iklim koşullarına uyum modelleri için ideal bir gurubu meydana getirirler. Paleobiyocoğrafya içinde iklimsel koşullar son derece büyük önem taşımaktadır. Erken ve Geç Neojen dönem boyunca kısa ve uzun vadeli büyük çevresel ve iklimsel değişimlerin yanında vejetasyondaki değişimler bovid türlerinin dağılımını ve farklılaşmasını şekillendirmiştir.

Bovid sistematığının en karakteristik özelliği boynuzlardır ve çoğunlukla fosil çalışmalarında kolay bulunurlar. Farklı şekillere sahip boynuz morfolojisi ve boynuz çekirdeği nesli tükenmiş bovid türlerinin teşhisinde oldukça önemlidir. Boynuzlardan sonra sistematik olarak belirleyici en önemli ikinci karakter dişlerdir. Dişler sert yapıları nedeniyle en iyi korunan fosil materyalleridir. Herbivor memelilerin molar taç yüksekliği bilinen en iyi eko-metrik göstergelerdendir. Farklı diyetler ve dişler türleri arasında birbirinden ayrı diş aşınma derecelerini oluştururlar. Bu bağlamda, bovid türleri arasındaki farklı diş yapılarının hypsodonti ortalaması dikkate alındığında yağış ile arasında güçlü bir coğrafik korelasyon olduğu görülür. Ayrıca kafatası yapısı, premaksilla ve iskelet yapıları bovid türlerindeki diğer farklılıklardandır ve oldukça ayırt edici özellikler olup paleontolojik çalışmaların en önemli materyallerindendir (Fortelius, Eronen, Kaya, Tang, Raia, Puolamaki, 2014; Prothero ve Foss, 2007).

Yöntem

Miyosen döneme tarihlendirilen Anadolu'da 22, Yunanistan'da 30 ve İran'da 2 formasyondan ele geçen bovid türlerine ait literatürde yer alan taksonomik verileri paleobiyocoğrafik ve paleoeolojik veriler ile birlikte biostratigrafik analizi yapılmıştır. Toplanan veriler MN (Mammal Neogene) zonları (Dam, Alcalá, Alonso Zarza, Calvo, Garcés, Krijgsman, 2001) dikkate alınarak kronolojik sıraya konulmuştur. Paleo-çevresel koşulların tahmininde kullanılan NOW veri tabanına dayanan eko-metrik analiz yöntemi (Fortelius, Eronen, Jernvall, Pushkina, 2002; Fortelius vd., 2014) türlerin boynuz, cranial ve dental özellikler dikkate alınarak paleoeolojik verilerle birlikte üç bölge bazında korele edilmiştir.

Bulgular

Neojen dönemden itibaren Anadolu Asya-Afrika-Avrupa kıtaları arasında bir köprü oluşturduğundan bovidae ailesinin göçlerinin izinin sürüldüğü bir yarımada olarak önemini korumaktadır. Türkiye’de Miyosen döneme ait birçok fosil buluntu yerleri mevcuttur ancak taksonomik bazda çalışılmış 22 lokalite dikkate alınmıştır (Tablo 1).

Tablo 1
Anadolu’da Bulunan Lokalitelere Ait Türler

Lokalite	Bölge	MN	Tür	Araştırmacı
Paşalar	Bursa	6	<i>Caprtragoides stehlini</i>	Gentry, 1990
		7	<i>Hypsodontus pronaticornis</i>	
Mordoğan-Ayıbalığı mevkii	İzmir	6	<i>Hypsodontus pronaticornis</i>	Saraç, 2003
Çandır	Ankara	6	<i>Hypsodontus pronaticornis</i>	Geraads, 2003
			<i>Tethytragus koehlerae</i> <i>Turcocerus gracilus</i>	
Ören-Kultak	Muğla	3-5	<i>Caprotragoides portvaricus</i>	Saraç, 2003
Sofça	Kütahya	7-8	<i>Protoryx cf. carolinae</i>	Sickenberg, 1975
Sinap	Ankara	9-10	<i>Tethytragus koehlerae</i> <i>Prostrepsiceros aff. vallesiensis</i> <i>Prostrepsiceros elegans</i> <i>Prostrepsiceros rotundicornis</i> <i>Nisidorcas planicornis</i> <i>Sinapodorcas incarinatus</i> <i>Palaeoreas asiaticus</i> <i>Protoryx solignaci</i> <i>Pachytragus laticeps</i> <i>Pseudotragus aff. capricornis</i>	Gentry, 2004
Alçıtepe- İncirlikdere	Çanakkale	9-12	<i>Gazella sp.</i>	Saraç, 2003
Çorakyerler	Çankırı	10-12	<i>Oioceros rothi</i> <i>Miotragocerus (Pikermiceros) sp.</i> <i>Miotragocerus sp.</i> <i>Tragoportax gaudryi</i> <i>Tragoportax sp.</i> <i>cf. Prostrepsiceros sp</i> <i>Criotherium sp.</i> <i>Majoreas cf. woodwardi</i> <i>Gazella sp.</i> <i>Plesiaddax inundatus</i> <i>Protoryx sp</i>	Geraads,2013;Sevi m Erol,Tarhan,Mayda, Kaya,Sönmez,Mutlu , 2016
Yukarı-Sazak	Denizli	11-12	<i>Tragoportax amalthea</i> <i>Protoryx carolinae</i>	Oruç, 2009
Mahmutgazi	Denizli	11	<i>Tragoportax gaudryi</i> <i>Tragoportax amalthea</i> <i>Protoryx sp.</i> <i>Pseudotragus parvidens</i> <i>Plesiaddax cf. inundatus</i> <i>Gazella sp.</i> <i>Palaeoreas lindermayeri</i> <i>Oioceros wegneri</i> <i>Palaeoryx pallasi</i>	Geraads, 2017
Çal		11-12	<i>Gazella sp.</i> <i>Palaeoryx pallasi</i> <i>Palaeoreas sp.</i>	Kaya, 2009
Çöpköy	Edirne	11-13	<i>Paleoryx pallasi</i>	Saraç, 2003

Küçükçekmece	İstanbul	10-11	<i>Bohlinia cf. attica</i> <i>Gazella cf. ancycensis</i> <i>Majoreas cf. elegans</i> <i>Prostrepsiceros sp.</i> <i>aff. Protoryx cf. enanus</i> <i>cf. Miotragoceros sp.</i>	Kostopoulos ve Şen, 2016
Bayat	Kütahya	11-12	<i>Tragoportax amalthea</i> <i>Protoryx sp.</i> <i>Gazella sp.</i> <i>Prostrepsiceros elegans</i>	Kaya, 2009
Hatunsaray-Kayadibi 1-3	Konya	11	<i>Capra bihlini</i> <i>Nisidorcas planicornis</i>	Sickenberg, 1975 Saraç, 2003
Şerefköy-2	Muğla	12	<i>Gazella cf. capricornis</i> <i>Palaeoryx pallasii</i> <i>Sporadotragus parvidens</i> <i>Skoufotragus cf. sp. schlosseri</i> <i>Urmitherium rugosifrons</i> <i>Sinotragus sp.</i>	Karakütük ve Kostopoulos, 2015
Yatağan-Salihpaşalar 1 (Karaağaç mevki)	Muğla	12	<i>Gazella deperdita</i> <i>Protoryx carolinae</i>	Atalay, 1980
Yatağan-Elekçi	Muğla	12	<i>Gazella goudryi</i> <i>Gazella deperdita</i> <i>Palaeoryx pallasii</i>	Atalay, 1980
Milas-Ulaş	Muğla	12	<i>Tethytragus koehlerae</i>	Saraç, 2003
Haliminhani-Hayranlı	Sivas	11-12	<i>Gazella capricornis</i> <i>Tragoportax cf. amalthea</i> <i>Protoryx sp.</i> <i>Prostrepsiceros houtumschindleri</i>	Bibi ve Güleç, 2008
Kemiklitepe	Uşak	11-12	<i>Palaeoreas cf. elegans</i> <i>Gazella sp.</i> <i>Protoryx laticeps</i> <i>Palaeoryx sp.</i> <i>Oioceros wegneri</i>	Şen, 1994
Akkaşdağı	Kırıkkale	12	<i>Gazella aff. pilgrimi</i> <i>Prostrepsiceros rotundicornis</i> <i>Miotragoceros valenciennesi</i> <i>Pachytragus crassicornis</i> <i>Tragoportax aff. amalthea</i> <i>Palaeoryx majori</i>	Kostopoulos, 2005

Anadolu'daki lokaliteler ve buradan çıkan bovid türleri.

Tablo 1'de Anadolu'da 16 ilde 22 lokalitede yapılan çalışmalardan elde edilen bovid türlerine ait toplanan veriler MN (Mammal Neogene) zonları dikkate alınarak kronolojik sıraya konulmuştur. Bu verilere göre Anadolu'da 53 farklı bovid türü belirlenmiştir.

Yunanistan'daki otuz farklı lokalitede tespit edilen bovid türleri Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2

Yunanistanda Bulunan Lokalitelere Ait Türler

Lokalite	(MN)	Türler	Araştırmacı
Dytiko	13	<i>Dystychoceras macedoniensis</i> <i>Tragoportax sp</i> <i>Protragelaphus theodori</i> <i>Palaeoreas lindermayeri</i> <i>Gazella deperdita</i> <i>Palaeoryx sp.</i>	Bouvrain, 2007

Nikiti 1-2	8-9	<i>Tragoportax amalthea</i> <i>Miotragocerus sp.</i> <i>Gazella cf. capricornis</i> <i>Gazella pilgrimi</i> <i>Nisidorcas planicornis</i> <i>Palaeoreas lindermayeri</i> <i>Palaeoryx cf. pallasi</i>	Kostopoulos, 2016
Antonios	4-5	<i>Eotragus sp.</i>	
Thymiana	5	<i>Tethytragus cf. kohlerae</i> <i>Hypsodontus cf. gaopense</i>	
Pentalophos 1	9-10	<i>Ouzocerus pentalophosi</i> <i>Helladorcas geraadsi</i> <i>Gazella sp.</i> <i>Protoryx sp.</i>	
Xirochori 1	10	<i>Ouzocerus sp.</i> <i>Samotragus praecursor</i> <i>Palaeoryx sp.</i>	
Ravin de la Pluie	10	<i>Mesembriacerus melentisi</i> <i>Samotragus praecursor</i> <i>Prostrepsiceros vallesiensis</i>	
Ravin des Zouaves 1	10	<i>Mesembriacerus melentisi</i> <i>Ouzocerus gracilis</i> <i>Samotragus praecursor</i>	
Ravin des Zouaves 5	11	<i>Tragoportax rugosifrons</i> <i>Palaeoreas zouavei</i> <i>Nisidorcas planicornis</i> <i>Prostrepsiceros zitteli</i> <i>Prostrepsiceros rotundicornis</i> <i>Prostrepsiceros axiosi</i> <i>Gazella pilgrimi</i> <i>Gazella sp.</i>	Koufos, 2006
Vathylakkos 1-2-3	12	<i>Tragoportax rugosifrons</i> <i>Gazella pilgrimi</i> <i>Nisidorcas planicornis</i> <i>Prostrepsiceros zitteli</i> <i>Palaeoreas lindermayeri</i> <i>Protoryx sp.</i>	
Prochoma	12	<i>Tragoportax rugosifrons</i> <i>Nisidorcas planicornis</i> <i>Prostrepsiceros zitteli</i> <i>Gazella pilgrimi</i> <i>Protoryx sp.</i> <i>Palaeoreas sp.</i>	
Ravin X	12	<i>Gazella sp.</i> <i>Palaeoryx pallasi</i> <i>Tragoportax aff. amalthea</i> <i>Oioceros rothi</i> <i>Prostrepsiceros sp.</i>	
Mytilinii	12	<i>Nisidorcas planicornis</i> <i>Miotragocerus vallencienesi</i> <i>Tragoportax sp.</i> <i>Palaeoryx major</i> <i>Pseudotragus parvidens</i> <i>Gazella sp.</i> <i>Protoryx sp.</i>	

Perivolaki	12	<i>Nisidorcas planicornis</i> <i>Prostrepsiceros aff. rotundicornis</i> <i>Tragoportax rugosifrons</i> <i>Pheraios chryssomallos</i> <i>Miotragocerus cf. vallencienesi</i> <i>Gazella pilgrimi</i> <i>Gazella sp.</i> <i>Protoryx sp.</i> <i>Palaeoryx sp.</i> <i>Palaeoreas sp</i>	
Halmyropotamos	12	<i>Protragelaphus skouzesi</i> <i>Prostrepsiceros rotundicornis</i> <i>Prostrepsiceros sp.</i> <i>Palaeoreas lindermayeri</i> <i>Tragoportax amalthea</i> <i>Palaeoryx pallasii</i> <i>Gazella sp.</i>	
Chomateres	12	<i>Tragoportax gaudryi</i> <i>Palaeoreas lindermayeri</i> <i>Prostrepsiceros rotundicornis</i> <i>Gazella sp.</i>	
Pikermi	12	<i>Prostrepsiceros rotundicornis</i> <i>Oioceros rothi</i> <i>Protoryx carolinae</i> <i>Protragelaphus skouzesi</i> <i>Palaeoryx pallasii</i> <i>Palaeoreas lindermayeri</i> <i>Tragoportax amalthea</i> <i>Tragoportax gaudryi</i> <i>Gazella capricornis</i> <i>Sporadotragus parvidens</i>	
Kerassia	11-13	<i>Tragoportax cf. amalthea</i> <i>Gazella sp.</i>	
Ano Metochi	13	<i>Prostrepsiceros woodwardi</i> <i>Gazella sp.</i>	
Achladion	11-13	<i>Tragoportax amalthea</i> <i>Palaeoryx cf. pallasii</i>	
Alifakas	11-13	<i>Tragoportax amalthea</i> <i>Palaeoryx sp.</i>	
Pyrgos Vassilissis	9-13	<i>Gazella deperdita</i> <i>Gazella cf. gaudryi</i>	
Ravin Ar.	11-13	<i>Gazella sp.</i> <i>Palaeoryx pallasii</i> <i>Tragoportax aff. amalthea</i> <i>Oioceros rothi</i> <i>Prostrepsiceros sp.</i> <i>Pachytragus sp.</i>	
Rhodes	9-13	<i>Palaeoryx pallasii</i> <i>Palaeoryx aff. stutzeli</i>	
Samos Adası	11-12	<i>Miotragocerus valenciennesi</i> <i>Miotragocerus sp.</i> <i>Tragoportax rugosifrons</i> <i>Tragoportax sp.</i> <i>Gazella cf. capricornis</i> <i>Gazella pilgrimi</i> <i>Gazella mytilinii</i> <i>Majoreas sp.</i>	Kostopoulos,2009

		<i>Sporadotragus parvidens</i> <i>Palaeoryx majori</i> <i>Palaeoryx pallasi</i> <i>Palaeoryx sp.</i> <i>Protoryx capricornis</i> <i>Skoufotragus schlosseri</i> <i>Skoufotragus laticeps</i> <i>Urmiatherium rugosifrons</i> <i>Samotragus crassicornis</i>	
Tanagra	9-13	<i>Gazella deperdita</i> <i>Gazella sp.</i> <i>Tragoreas oryxoides</i> <i>Prostrepsiceros houtumschindleri</i>	Koufos, 2006
Triada	9-13	<i>Tragoportax amalthea</i> <i>Palaeoryx pallasi</i>	

Yunanistan'daki lokaliteler ve buradan çıkan bovid türleri.

Tablo 2'de Yunanistan'da 30 lokalitede yapılan çalışmalardan elde edilen bovid türlerine ait toplanan veriler MN (Mammal Neogene) zonları dikkate alınarak kronolojik sıraya konulmuştur. Bu verilere göre Yunanistan'da 52 farklı bovid türü belirlenmiştir.

İran'da iki farklı lokalitede tespit edilen bovid türleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
İranda Bulunan Lokalitelere Ait Türler

Lokalite	(MN)	Türler	Araştırmacı
Maragheh	11-12	<i>Gazella capricornis</i> <i>Gazella cf. ancyrensis</i> <i>Demecquenemia rodleri</i> <i>Oioceros atropatenes</i> <i>Oioceros rothii</i> <i>Nisidorcas sp.</i> <i>Prostrepsiceros houtumschindleri</i> <i>Prostrepsiceros cf. vinayaki</i> <i>Prostrepsiceros fraasi</i> <i>Prostrepsiceros cf. rotundicornis</i> <i>cf. Palaeoreas sp.</i> <i>Palaeoryx sp.</i> <i>Urmiatherium polaki</i> <i>Miotragocerus cf. maius</i> <i>Miotragocerus sp.</i> <i>Tragoportax cf. amalthea</i> <i>Samokeros minotaurus</i> <i>Skoufotragus laticeps</i>	Kostopoulos ve Bernor, 2011
Ivand	12	<i>Oioceros atropatenes</i> <i>Gazella sp.</i>	Ataabadi, Mohammadalizadeh, Zhang, Watabe, Kaakinen, Fortelius, 2011

İran'daki lokaliteler ve buradan çıkan bovid türleri.

Tablo 3'te İran'da 2 lokalitede yapılan çalışmalardan elde edilen bovid türlerine ait toplanan veriler MN (Mammal Neogene) zonları dikkate alınarak kronolojik sıraya konulmuştur. Bu verilere göre İran'da 19 farklı bovid türü belirlenmiştir.

Tablo 4
Üç Farklı Ülkede Ortak Bulunan Tür Bilgileri

Türler	Türkiye Yunanistan	Türkiye İran	İran Yunanistan	Ortak
<i>Gazella capricornis</i>	+	+	+	+
<i>Gazella deperdita</i>	+	-	-	-
<i>Gazella goudryi</i>	+	-	-	-
<i>Gazella pilgrimi</i>	+	-	-	-
<i>Gazella sp.</i>	+	+	+	+
<i>Miotragoceros sp.</i>	+	+	+	+
<i>Miotragoceros valenciennesi</i>	+	-	-	-
<i>Nisidorcas planicornis</i>	+	-	-	-
<i>Oioceros rothi</i>	+	+	+	+
<i>Palaeoreas lindermayeri</i>	+	-	-	-
<i>Palaeoreas sp.</i>	+	+	+	+
<i>Palaeoryx majori</i>	+	-	-	-
<i>Paleoryx pallasii</i>	+	-	-	-
<i>Palaeoryx sp.</i>	-	-	+	-
<i>Prosrepsiceros rotundicornis</i>	+	+	+	+
<i>Prostrepsiceros houtumschindleri</i>	+	+	+	+
<i>Prostrepsiceros sp.</i>	+	-	-	-
<i>Prostrepsiceros vallesiensis</i>	+	-	-	-
<i>Protoryx carolinae</i>	+	-	-	-
<i>Protoryx sp.</i>	+	-	-	-
<i>Pseudotragus parvidens</i>	+	-	-	-
<i>Samotragus praecursor</i>	+	-	-	-
<i>Skoufotragus cf. sp. schlosseri</i>	+	-	-	-
<i>Skoufotragus laticeps</i>	-	-	+	-
<i>Sporadotragus parvidens</i>	+	-	-	-
<i>Tethytragus koehlerae</i>	+	-	-	-
<i>Tragoportax amalthea</i>	+	+	+	+
<i>Tragoportax gaudryi</i>	+	-	-	-
<i>Tragoreas oryxoides</i>	+	-	-	-
<i>Urmiatherium rugosifrons</i>	+	-	-	-

Anadolu, Yunanistan ve İran bölgelerinde bulunan ortak bovid türleri.

Tablo 4'te Türkiye- Yunanistan, Türkiye-İran, İran -Yunanistan ve bu biyocoğrafik bölgeler arasında ortak bovid türleri incelenmiştir. Türkiye- Yunanistan arasında 28; Türkiye-İran arasında 8; İran- Yunanistan arasında 10 ve her üç biyocoğrafik bölge arasında ise 8 bovid türünün ortak olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bölgesel açıdan iklimin nem ve kuraklık derecesi hakkında bir tahmin oluşturmak için (Fortelius vd., 2002; Fortelius vd., 2014) geliştirmiş olduğu eko-metrik analiz oldukça kullanışlı bir yöntemdir. Paleo-çevresel koşulların tahmininde kullanılan bu yöntem temel olarak memeli türlerine ait hypsodonti dış kategorilerinin NOW veri tabanındaki analizine dayanır (Fortelius, 2008). Brachyodont, mesodont ve hypsodont dış morfolojisine sahip bovid türlerin toplam dış tacı yüksekliğinin faunadaki toplam tür sayısına oranıyla test edilir. Testin sonuçları habitatların nemlilik ve kuraklık dereceleri hakkında fikir vermektedir. (Fortelius vd.,2002; Fortelius vd., 2014) yapmış olduğu nem haritasında Erken Miyosen dönemde hypsodonti ortalamaları nemli ve ormanlık çevre koşullarının homojen bir dağılımını vermiştir. Vallesian döneme kadar sınırlı sayıda bovidea ailesine ait türler mevcutken, Geç Vallesian ve Erken Turolian ile birlikte bir artış söz konusudur. Bu durumun yaklaşık Messinian dönemine kadar devam etmiştir. Anadolu Orta Miyosen dönem Paşalar (Bursa) ve Çandır (Ankara) faunalarının yanında Mordoğan (İzmir) faunası biyocoğrafik olarak benzer bir örüntüye sahiptirler. Mesodont ve hypsodont türleri Orta Miyosen sonlarına doğru artış göstermiştir. Sofça faunasına olan benzerlik Paşalar ve Çandır lokalitesinden farklı olarak daha

heterojenik bir örüntüye sahiptir (Kaya, 2017). Sinap Geç Miyosen Anadolu (Sub-Paratetis) faunası Yunanistan (Tablo 2) ve İran (Tablo 3) faunaları ile az çok benzerlik içindedir. Bir bütün içinde bakılırsa Anadolu Geç Miyosen faunalarının birbirine benzer bir eğilim içinde oldukları görülür.

Anadolu bovid faunası Senozoik dönem boyunca gerçekleşen paleobiyocoğrafik jeolojik ve ekolojik değişimlere bağlı olarak farklılıklar gösterir. Güneyde Hint Okyanusu'nun ve batıda Akdeniz'in oluşması ile Pasifik ve Atlantik Okyanusu'na bağlantılarının kurulması Tetis denizinin yavaş yavaş küçülmesine yol açmıştır. Eosen dönem boyunca Tetis ve Kutup Denizi Ural Dağları'nın bulunduğu bölge üzerinden Turgay Kanalı ile buluşmuştur (Rögl, 1999). Turgay Kanalı kapanması ile Asya ile Avrupa arasında karasal bağlantı meydana gelmiştir. Böylece Bering Boğazı üzerinden Kuzey Amerika kökenli memeli türleri Asya ve Avrupa'ya göç edebilmişlerdir. Hindistan kıtasının Asya'ya çarpması ile birlikte Himalayalar'ın ve Tibet Platosu'nun yükselmeye başlaması özellikle Batı Avrasya'da Tetis'in çekilmesini tetiklemiş ve Batı Asya ile Avrupa'da karasallaşmasının artmasına yol açmıştır. Senozoik boyunca yeryüzünde iklimi giderek kuraklaşmış soğumaya başlamış ve deniz seviyesi düşmüştür. İklimin kuraklaşmasına bağlı olarak ormanlık alanlar yerini kurak iklim koşullarına adapte olan geniş otlaklık alanlara ve savanlara bırakmıştır (Harvey Pough, Janis, Heiser, 2014; Rögl, 1999). Alpin sıradağların kuzeyinde bir iç deniz olan Paratetis oluşmuş; güneyinde ise Tetis-Akdeniz'e dönüşmüştür.

Anadolu'nun jeomorfolojik evrimi karasal oluşum ve gelişimi bu dönem boyunca ilerleme sağlamıştır. Bu dönem içinde Anadolu çarpma, aşınım, kırılma ile son halini almıştır (Demisoy, 2002; Şengör ve Yılmaz, 1981). Tibet Platosu'nun yükselmeye devam etmesi özellikle atmosferdeki nem dolaşımını, dolayısı ile muson yağmurlarının ritmini değiştirerek Paratetis Denizi'nin çekilmesinde önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Buna bağlı olarak Miyosen dönemin başlarında özellikle Anadolu'nun karasal olarak konumlandığı bölge olan Sub-Paratetis biyocoğrafik bölgesinde karasal alanlar artmıştır (Rögl, 1999). Deniz geçitleri Miyosen dönem boyunca denizlerin ekolojisi ve biyokimyasındaki değişimler için önemli faktörlerlerdir (Palcu, Golovina, Vernyhorova, Popov, Krijgsman, 2017). Orta Avrasya'yı kapsayan Paratetis Denizi konfigürasyonunda ki değişiklikler Orta Miyosen paleocoğrafik evriminde baskın bir rol oynamıştır. Senozoik dönemde dünya tropikal benzeri ormanlarla ve bu tür habitatlarda yaşayan hayvan türleri ile kaplıydı. Günümüzde ekvator bölgelerinde bu tür ormanlar hala mevcuttur. Ancak diğer enlemlerdeki farklı habitat tiplerinin (ılıman ormanlar ve otlak araziler) yanı sıra çöl ve tundra gibi birçok yeni habitatların eklenmesiyle birlikte bovid türlerinde de büyük bir çeşitlilik meydana gelmiştir. (Harvey Pough vd., 2014; Şen, 2013).

Gazella türleri Neojen / Kuaterner memeli bölgelerinde çok yaygındırlar. Geç Miyosen'de *Gazella* Doğu Akdeniz'e muhtemelen Asya'dan gelmiş ve daha sonra Avrupa ve Afrika'ya kadar yayılmışlardır. *Gazella* Turolian dönemde Doğu Akdeniz bölgelerinde genel olarak tüm memeli lokalitelerinde gözlemlenmiştir (Agusti ve Wenderlin, 1995; Morales, Ginsburg, Soria, 1986). Doğu ve Batı Akdeniz provinsindeki lokaliteler karşılaştırıldığında *Gazella*'nın bu provinsler arasında 0,5 milyon yıllık kısa bir diyakronisi (zaman içindeki evrimleri) olduğu görülmüştür. Turolian döneminde çeşitlilik kazanmış olan bir başka grup ise *Ovibovini*'nin grubudur. Bugün misk öküzleri (*Ovibos moschatus* ve *Budorcas taxicolor*) tarafından temsil edilen bu hayvanlar, boynuz çekirdeği ve bu bölgelerdeki belirgin kemik kalınlaşması içeren baziyooccipital/atlas artikülasyonlarının özelleşmeleriyle evrimsel tarihi boyunca karakterize edilmişlerdir. Geç-Orta Miyosen dönemde Avrasya'da ortaya çıkmış olan diğer Bovid cinsi *Boselaphine*'lerdir. Çin'den İspanya'ya ve oradan da Afrika'ya kadar yayılım göstermişlerdir (Gentry, 1992; Kostopoulos, 2005). Turolian döneminde, Yunan-İran arasındaki bölgede *Ovibovini*ler, *Urmiatherium*, *Parurmiatherium*, *Criotherium*, *Budorcas*, *Plesiaddax* ve *Mesembriacerus* gibi birkaç cins mevcuttur. En ilgi çekici olanlardan birisi *Alcelaphini* benzeri uzun bacaklara ve 150 kg'lık büyük bir gövdeye sahip olan *Plesiaddax*'tır. Dişleri hypsodont ve sementlidir, muhtemelen yapraklar, otlar ve otları içeren sert bitkilere dayanan bir diyetle sahiptirler. *Plesiaddax*'ın boynuzları kısa ve kafatasının arkasından lateral olarak ayrılmıştır. Diğer Turolian *Ovibovini* grubundan *Mesembriacerus* uzun ve ince boynuzları güçlü bir şekilde geriye doğru olup, yaklaşık 25 kg'lık ağırlıkta ve orta büyüklükte bir boyuta sahiptir. Muhtemelen daha fazla açık ormanlık alanlara adapte olmuş olmalıdır. Dişlerden yapılan mikro analizler yumuşak bitkilere dayalı bir diyetle sahip olduğunu göstermiştir (Gentry, 1992; Kostopoulos, 2005). Pleistosen dönem

Praeovibos ve *Ovibos* için olası bir ataya uyduğu düşünülmektedir. Sonuncusu, belki de en önemlisi ilkel keçilerdir (*Caprinae* subfamilyası, *Caprini* tribusu veya *Hippotragini* tribusu). Turolian dönemde *Palaeoryx*, *Protoryx* ve *Pachytragus* faunası sırasında ortaya çıkmıştır. Muhtemelen Vallesian dönemlerinde *Tethytragus* benzeri bir formdan evrimleşmiş olmalıdır ancak *Tethytragus*, *Protoryx* için olası bir ataya çok daha fazla uyduğu düşünülmektedir (Agustı ve Anton, 2002; Gentry, 1992; Kostopoulos, 2005). Büyük olasılıkla Vallesian krizinde ve Turolian dönemde ormana adaptif formların yok olmasından sonra Yunanistan-İran biyocoğrafyasında maksimum yayılım göstermişlerdir.

Avrupa'daki Turolian faunasının doruk noktasında bitki örtüsünü bileşimini etkileyen önemli çevresel değişiklikler söz konusudur. Dünya ölçeğinde yapılan bir dizi 8 ila 7 milyon yıl önce paleosoil ve dental karbonatların izotopik bileşiminde önemli bir değişiklik olduğunu göstermiştir. Bu kayma C3 içeren bitkilerinin yerini C4 içeren bitkilere bırakması bu değişimin çayırların ve otlakların Avrasya ve Afrika'ya yayılmasının bir göstergesi olarak yorumlanmıştır (Agustı ve Anton, 2002). Otlaklar ve otlakların karakteristiği olan diğer bitkiler (C4) kurak ortamların daha zor fizyolojik koşullara daha iyi adapte olmuşlardır. Yunanistan-Anadolu-İran biyocoğrafyasında açık ormanlık faunasının batıya doğru uzaması, daha kuru koşullar ve otlakların egemen olduğu biyomlara olan çevresel değişime yorumlanmıştır. Ancak Erken Turolian dönemdeki hayvanlar bu duruma dâhil değildirler (Cerling, Harris, Macfadden, Leakey, Quade, Eisenmann, Ehleringer, 1997; Morgan Kingston, Marino, 1994; Quade, Cerling, Bowman, 1989). Özellikle Yunanistan-İran biyocoğrafyasında ki *Boselaphine Miotragoceros* ve *Tragoportax* arasında olağanüstü bir çeşitlilik görülür. Turolian döneminde Akdeniz-Peritethyan bölgesinde (Kuzey Afrika ve İspanya'dan Türkiye ve Ukrayna'ya kadar) *Gazella* ve *Boselaphine* yaygınlaştı. *Boselaphine*'ler ve *Gazella*'lar dışında, *Prostrepsiceros*, *Ouzoceros*, *Nisidorcas*, *Samotragus*, *Oioceros* ve *Hispanodorcas* gibi olağanüstü çeşitlilikte spiral boynuzlu antiloplar da görülmüştür. Boynuzun şekli ve pozisyonunu temel olarak farklılık göstermektedir. *Prostrepsiceros* oldukça uzun boynuzları ve nispeten daha uzun bacaklara sahiptir. Dişler sert yapraklara ve bitkilere dayanan diyeti gösteren özellikler sergilemektedir. *Prostrepsiceros* muhtemelen çalılıkla birlikte açık ormanlıkları içeren kuru bölgede yaşayan hızlı bir koşucu ve iyi bir sıçrayıcıydı. *Ouzoceros*'a benzemekle birlikte daha dik boynuzlu bir yapıya sahiptir. *Nisidorcas* küçük bir antilop olup kısa bacakları ve boynuzunda bulunan daha az spiral aralıklarıyla tanımlanabilir. Ekolojik olarak çalılıkların bulunduğu açık bir provinste yaşayan ve çeşitli açılardan bugünün gazellalarına benzeyen morfolojik özellikler sahiptir. *Samotragus* ve *Oioceros*'un kafataslarının morfolojisi de ceylanlarınkine benzerdir, ancak bu cinsin dişleri daha özelleşmiştir. Tahmini olarak çimlik alanlara ve yapraklara çok daha fazla uyum sağlamış olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra uzun bacakları açık savanalarda koşmaya oldukça elverişlidir (Morgan vd., 1994; Agustı ve Anton, 2002).

Avrasya ve Afrika arasındaki Neojen / Kuvaterner memeli göç dalgaları ve önemli memeli fauna azalmaları iklimsel ve tektonik değişimlere bağlıdır. Bir hayvanın büyüklüğü ve göç mesafesi pozitif ilişki içindedir. Büyük boyutlu bir hayvan, yaşam süresi boyunca uzun bir göç mesafesini kat edebilirken bir mikromemeli (örneğin bir kemirgen), aynı mesafeyi kapatmak veya önemli bir topografik bariyeri geçmek için genellikle daha fazla jenerasyona ihtiyaç duyar. Bu durum dikkate alınırsa bovid evrimi ile göç faktörü eş zamanlı olmak zorundadır. Memeli fosillerinin taksonomik olarak belirlenmesi memeli göçü ve dağılımı için önemli bir faktördür. Biyolojik ve paleontolojik bir taksonun tanımındaki farklılıklar fosillerin sistematığının belirlenmesini daha hassas kılar (Koufos, 2003; Koufos, Kostopoulos, Vlachou, 2005; Kostopoulos ve Soubise, 2018).

Miyosen dönem boyunca Anadolu memeli paleobiyocoğrafyası temel olarak üç farklı aşamada ele alınabilir. Anadolu bovid faunasının Erken Miyosende genel olarak Eski Dünya faunal yapısına benzer olduğu düşünülmektedir. Bu dönemde nemli ve ormanlık koşulların hâkim olduğu paleobiyocoğrafya öngörülmektedir. Orta Miyosen'de karasal alanların ve memeli türlerin çoğalması açısından düşünüldüğünde Anadolu'da Erken Miyosen döneme göre daha uygun bir ekosistemin varlığı söz konusudur. Doğuda Çin'den batıda Avrupa'ya kadar uzanan orta enlemlerde yarı-tropik ya da tropik bir iklim hâkimdi. Anadolu'da bu dönemde taksonomik kompozisyon olarak birbirlerine benzeyen Paşalar ve Çandır faunaları literatürde oldukça iyi bilinmektedir. Geç Miyosen olarak

tarihlendirilen Anadolu seviyelerinden elde edilmiş polen fosilleri (Akgün, Akay, Erdoğan, 2007; Kayseri-Özer, Sözbilir, Akgün, 2014) faunanın daha fazla açık alanların artışı gösteren bitki örtüsündeki belirgin çoğalmayı destekler niteliktedir. Orta ve Batı Avrupa ormanlık alanlarında yaşayan büyük memeli türlerinin sayılarındaki dikkate değer bir azalmayla karakterize edilen ve litratürde Vallesiyen krizi olarak bilinen bu faunal olayının Anadolu memeli faunaları üzerindeki etkisi henüz çok iyi anlaşılmamıştır. Geç Miyosen dönem sonunda meydana gelen Mesiniyen Krizi Akdeniz'in neredeyse tamamen kuruması Avrupa ve Kuzey Afrika arasında memeli hareketliliğini etkilemiştir. Bu olayı takiben Afrika ve Avrasya arasındaki memeli paleobiyocoğrafyasını önemli ölçüde etkileyen Sahra Çölü'nün oluşması çetin çevresel koşulları meydana getirmiştir.

Geç Turolian'ın başlangıcını belirleyen önemli bir faunal değişimi söz konusudur ve bu dönemin karakteristik bir özelliğidir. Kesin jeolojik yaşlandırma veya paleomanyetik yaş hesaplamalarının eksik olması Orta-Geç Turolian dönem sınırlarının ayırımı zorlaştırmıştır. Birçok memeli taksonları bu dönemin sonunda diğer taksonlarla yer değiştirmiştir (Koufos, 2003; Schmidt-Kittler, 1995). Mevcut veriler Geç Miyosen döneme ait bazı biyozonları ayırt etmeyi mümkün kılsada, bu biyozonların sınırlarının ayırımı hala tam olarak net değildir (Koufos, 2003). İleride yapılacak çalışmalar Orta-Geç Turolian dönem sınırlarının daha net ayırımı mümkün kılacaktır.

Geç Miyosen dönemde yaklaşık 10 Milyon yıl önce hızlı bir şekilde bovidler çeşitlenir ve bu durum 70 yeni cinsin oluşmasına yol açmıştır (Prothero ve Foss, 2007; Prothero ve Schoch, 2002). Geç Miyosen yayılımı kısmen birçok bovid türünün açık otlak habitatlara iyi adapte olmasından kaynaklanmış olmalıdır. Anadolu'da bovid türleri yer yer nemli ve yer yer kurak karakterdeki subtropik orman örtüsünün yanında yazın yeşil savanaların ve bazen de tamamen kuruyan step vejetasyonunun yaygın olduğunu göstermektedir. Miyosen bovid faunası, Anadolu'da oldukça zengin olarak görülmektedir. Bovidlerin geliştirdikleri adaptasyonlar, evrimsel değişimler, yayılım alanları, beslenme çeşitliliği ve özellikle de diğer türlerle olan bağlantıları Anadolu biyokronolojisi ve paleoekolojisinin anlaşılması açısından çok önemlidir. Anadolu-İran-Yunanistan biyocoğrafik bölgesindeki lokalitelerden elde edilen ortak 8 farklı türde bovid (*Gazella cf. capricornis*, *Gazella sp.*, *Miotragoceros sp.*, *Oioceros rothi*, *Palaeoreas sp.*, *Prostrepsiceros houtumschindleri*, *Prostrepsiceros rotundicornis*, *Tragoportax amalthea*) bu lokaliteler arasında büyük ölçüde paleoekolojik ve paleobiyocoğrafik benzerlik olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda bu türlerin Anadolu'nun kıtalar arası geçişte bir köprü görevini gördüğünü göstermiştir. Türlerin adaptasyonu dikkate alınırca Geç Miyosen dönemde daha çok açık savan tipi daha kuru koşullar ve otlakların egemen olduğu biyomlara olan değişimler söz konusudur. Bu dönem boyunca İran-Anadolu-Yunanistan arasındaki biyocoğrafik bölgenin düşünülen aksine daha kompleks bir yapıya sahip olduğu muhakkaktır.

Açıklamalar: Bu çalışma Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü 569494 nolu "Anadolu Miyosen Dönem Bovidlerinin Paleobiyocoğrafyası ve Paleoekolojisi" konulu tezden üretilmiştir.

Kaynaklar

- Agusti, J. and Anton, M. (2002). *Mammoths, sabertooths, and hominids*. NewYork: Columbia University Press.
- Agustí, J., and Werdelin, L. (1995). Influence of climate on faunal evolution in the quaternary of Europe. *Acta Zoologica Cracoviensa*, 38, 1-2.
- Akgün F., Akay E. and Erdogan B. (2002). Tertiary terrestrial to shallow marine deposition in central anatolia: a palynological approach. *Turkish Journal of Earth Sciences*, 11(2), 127-160.
- Ataabadi, M. M., Mohammadalizadeh, J., Zhang, Z., Watabe, M., Kaakinen, A. and Fortelius, M. (2011). Late Miocene large mammals from Ivand, Iran. *Geodiversitas*, 33(4), 709-729.

- Atalay, Z. (1980). Muğla-Yatağan ve yakın dolay karasal neojenin stratigrafi araştırması. *Türkiye Jeoloji Kurumu Bülteni*, 23, 93-99.
- Bibi, F. and Güleç, E.S. (2008). Bovidae (Mammalia: Artiodactyla) from the Late Miocene of Sivas, Turkey. *Journal of Vertebrate Paleontology* 28, 501–519.
- Bouvrain, G. and Bonis, L. (2007). Ruminants (Mammalia, Artiodactyla: Tragulidae, Cervidae, Bovidae) des gisements du Miocène supérieur (Turolien) de Dytiko (Grèce). *Annales de Paléontologie*, 93, 121–147.
- Cerling, T. E., J. R. Harris, B. J. Macfadden, M. G. Leakey, J. Quade, V. Eisenmann and J. R. Ehleringer. (1997). Global vegetation change through the miocene/pliocene boundary. *Nature*, 389, 153–58.
- Colbert, E. H. and Moralles M. (1991). *Evolution of the vertebrates*. New York: Wiley-Liss.
- Demirsoy, A. (2002). *Genel Zoocoğrafya ve Türkiye Zoocoğrafyası*. Ankara: Meteksan.
- Fortelius, M. (2008). *Neogene of the old world database of fossil mammals (NOW)*. University of Helsinki <http://www.helsinki.fi/science/now>.
- Fortelius, M., Eronen, J., Jernvall, J., Liu, LP., Pushkina, D., Rinne, J., Tesakov, A., Vislobokova, I., Zhang, Z., and Zhou, L., (2002). Fossil mammals resolve regional patterns of Eurasian climate change over 20 million years. *Evolutionary Ecology Research*. 4, 1005–1006.
- Fortelius, M., Eronen, T. J., Kaya, F., Tang, H., Raia, P., and Puolamaki, K. (2014). Evolution of Neogene Mammals in Eurasia: environmental forcing and biotic interactions. *Annu Rev Earth Planet Science*, 42, 579–604.
- Gentry, A. W. (2004). *Ruminantia (Artiodactyla) in Geology and of the Miocene Sinap formation Turkey*. New York: Columbia University Press.
- Gentry, A. W., Rössner, G.E. and Heizmann., E. P. J. (1992). *The Miocene Land Mammals of Europe*. Munich: Pfeil.
- Gentry, A.W. (1990). Ruminant artiodactyls of Paşalar, Turkey. *Journal of Human Evolution*, 19, 529-550.
- Geraads, D. (2003). Ruminants, other than Giraffidae from the Middle Miocene Hominoid locality of Çandır, Turkey. *Cour. Forsch.-Inst. Senckerberg*. Frankfurt: 24.
- Geraads, D. (2013). Large Mammals from the Late Miocene of Çorakyerler, Çankırı, Turkey. *Acta zoologica Bulgarica*, 65(3), 381-390.
- Geraads, D. (2017). Late Miocene large mammals from Mahmutgazi, Denizli province, Western Turkey. *Neues Jahrbuch für Geologie und Palaontologie*, 284(3), 241–257.
- Harvey Pough, F., Janis C.M. and Heiser J.B. (2014). *Omurgalı yaşamı (Vertebrata life)*, Çev. Ed. Mustafa Sözen. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karakütük, S. and Kostopoulos, D. S. (2015). Late miocene bovids from Şerefköy-2 SW Turkey and their position within the sub-Paratethyan. *Acta Palaeontologica Polonica*, 60(1), 49–66.
- Kaya, F. (2017). Anadolu'nun neojen dönem memeli paleobiyocoğrafyası ve paleoekolojisi. *Kebikec İnsan Bilimleri İçin Kaynak Arastırmalı Dergisi*, 43, 157-176.

- Kaya, T. (2009). Batı (Denizli, Muğla) ve İç Anadolu'da (Kütahya) yeni bulunan memeli fosil yatakları üzerinde ön çalışma. İzmir: *Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu* 32-41.
- Kayseri-Özer M. S., Sözbilir H. and Akgün F. (2014). Miocene palynoflora of the Kocaçay and Cumaovası basins: a contribution to the synthesis of Miocene palynology, palaeoclimate, and palaeovegetation in western Turkey. *Turkish Journal of Earth Sciences*, 23, 233–259.
- Kostopoulos D. S. (2016). Palaeontology of the Upper Miocene vertebrate localities of Nikiti (Chalkidiki Peninsula, Macedonia, Greece). *Geobios* 49(1-2), 119-134.
- Kostopoulos, D. S. (2005). The Bovidae (Mammalia, Artiodactyla) from the late Miocene of Akkasdağı, Turkey. *Geodiversitas*, 27(4), 747-791.
- Kostopoulos, D. S. and Bernor R. L. (2011). The Maragheh bovids (Mammalia, Artiodactyla) systematic revision and biostratigraphic-zoogeographic interpretation. *Geodiversitas*, 33(4), 649-708.
- Kostopoulos, D. S. and Soubise, J. (2018). Palaeoreas, Majoreas, and Stryfnotherium gen. nov. (Mammalia: Artiodactyla: Bovidae) from the Late Miocene of Greece. *In Annales de Paléontologie*, 104(3), 231-247.
- Kostopoulos, D. S. and Şen, Ş. (2016). Suidae, Tragulidae, Giraffidae, and Bovidae. *Geodiversitas*, 38(2), 273- 298.
- Kostopoulos, D.S. (2009). The late miocene mammal faunas of the Mytilinii Basin, Samos Island, Greece. *Beiträge zur Paläontologie Wien*, 31, 13-26.
- Koufos, G.D. (2003). Late Miocene mammal events and biostratigraphy in the Eastern Mediterranean, distribution and migration of tertiary in Eurasia. *Deinsea*, 10, 343-371.
- Koufos, G.D., (2006), The Neogene mammal localities of Greece: faunas, chronology and biostratigraphy. *Hellenic Journal of Geosciences*, 41(1), 183-214.
- Koufos, G.D., Kostopoulos, D.S. and Vlachou, T.D. (2005). Neogene/Quaternary mammalian migration in Eastern Mediterranean. *Belgian Journal of Zoology*, 135(2), 181-190.
- Morales, J., Ginsburg, L., and Soria, D. (1986). Los Bovoidea (Artiodactyla, Mammalia) del Mioceno inferior de España: filogenia biogeografía. *Paleontologia i evolució*, 20, 259-265.
- Morgan, M. E., J. D. Kingston. and Marino, B. D. (1994). Carbon isotopic evidence for the emergence of C4 plants in the Neogene from Pakistan and Kenya. *Nature*, 367, 162–65.
- Okay, A. I. (2008). Geology of Turkey: a synopsis. *Anschnitt*, 21, 19-42.
- Oruç, S. (2009). *Denizli (Yukarısazak) Neojen memeli faunasının Bovidae (Artiodactyla) fosilleri ve Biyokronolojik, Paleobiyocoğrafik ve Paleoklimatolojik anlamları*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Palcu, D.V., Golovina L.A., Vernyhorova Y.V., Popov S.V. and Krijgsman W. (2017). Middle Miocene paleoenvironmental crises in Central Eurasia caused by changes in marine gateway configuration. *Global and Planetary Change*, 158, 57–71.
- Prothero, D. R. and Schoch, R. M. (2002). *Horns, tusks, and flippers: The evolution of hoofed mammals*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Prothero, R. D. and Foss E. S. (2007). *Evolution of Artiodactyla*. New York: The John Hopkins University Press.
- Quade, J., T.E, Cerling and Bowman, J. R. (1989). Development of asian monsoon revealed by marked ecological shift during the Late Miocene in northern Pakistan. *Nature*, 342, 163–64.
- Rögl F. (1999). Mediterranean and Paratethys. Facts and hypotheses of an Oligocene to Miocene paleogeography (short overview). *Geologica Carpathica*, 50(4), 339–349.
- Saraç, G. (2003). *Türkiye omurgalı fosil yatakları*. MTA Rapor no: 10609, Ankara.
- Schmidt-Kittler, N. (1995). International symposium on Mammalian Biostratigraphy and Palaeoecology of the European Paleogene. *Mu Chner Geowissenschaften Abhandlungen*, 10, 1–311.
- Sevim Erol, A., Yavuz, A. Y., Tarhan, E., Mayda, S., Kaya, T. T., Sönmez Sözer, Ç., Mutlu, H. (2016). 2015 yılı Çorakyerler kazısı 38. Kazı Sonuçları Toplantısı, 1, 479-497.
- Sickenberg, O. (1975). Die Gliederung des höheren jungtertiars und altquartars in der Türkei nach vertebraten und ihre bedeutung für die internationale Neogen-stratigraphie. *Geologisches Jahrbuch*, 15, 1-167, Hannover.
- Şen, Ş. (1994). *Les gisements de mammifères du Miocène supérieur de Kemiklitepe, Turquie*. Bulletin du muséum national d'histoire naturelle, Paris.
- Şen, Ş. (2013). Dispersal of African mammals in Eurasia during the Cenozoic: Ways and whys. *Geobios*, 46, 159-172.
- Şengör AMC and Yılmaz Y. (1981). Tethyan evolution of Turkey: A plate tectonic approach. *Tectonophysics*, 75, 181-241.
- Tekkaya, İ. (1974). Türkiye’de yeni bulunan omurgalı fosiller ve fosil yatakları, *MTA Dergisi*, 83, 109-112.
- Van Dam, J. A., Alcalá, L., Zarza, A. A., Calvo, J. P., Garcés, M., and Krijgsman, W. (2001). The upper Miocene mammal record from the Teruel-Alfambra region, Spain. *Journal of Vertebrate Paleontology*, 21(2), 367-385.

Extended Abstract

Introduction

Anatolia, which is located between Asia, Africa and European continents since the Neogene period, maintains its significance as a peninsula where traces of migration are traced. Due to the migration of some vertebrate mammal fauna belonging to paleontological studies from Europe to the east, they were found at higher levels than they are represented in Europe in Anatolia. The classification of fossil artiodactyls is one of the most difficult among mammalian groups. Although the taxonomy of artiodactyls is quite easy in current materials, many difficulties are encountered when it comes to extinct artiodactyls. It is not an easy criterion for extinct artiodactyls to be subdivided into non-ruminant as well as ruminant chewing and non-chewing relaxation. When countless families of extinct artiodactyls are added to this list, it appears that a higher classification is necessary for the logical and appropriate grouping of many families. Bovids are the most diverse group of ruminants. They are located in South America, other continents outside Australia and naturally in different habitats. Bovids live in many habitats, from deep rain forests to woodlands, savannah, deserts, mountains and artificial environments. They are also available in various forms, such as, large and small. There are approximately 158 extinct generations and 47 generations living today. The most characteristic feature of bovid systematics is their horns and they are easily found in fossil studies. Horn morphology and horn core with different shapes are vital in the diagnosis of extinct bovid species. The second most important systematic determinant after the horns is the teeth. Teeth are the best protected fossil materials due to their hard structure. The height of Herbivorous mammal molar crown is one of the best known eco-metric indicators. Different diets and teeth generate different degrees of tooth wear between species. In this context, considering the hypsodontic average of different tooth structures between bovid species, it can be seen that there is a strong geographic correlation between hypsodonty rainfall. In addition, skull structure, premaxilla and skeletal structures are other differences in bovid species and they are quite distinctive features and one of the most important materials of paleontological studies.

Method

Biostratigraphic analysis of bovid species obtained from 22 formations in Anatolia, 30 formations in Greece and 2 formations in Iran, which are dated to Miocene period, were made with paleobiogeographic and paleoecological data in the literature. The collected data were put into chronological order considering MN (Mammal Neogene) zones (Dam, Alcalá, Alonso Zarza, Calvo, Garcés, Krijgsman, 2001). The eco-metric analysis method (Fortelius, Eronen, Jernvall, Pushkina, 2002; Fortelius et al., 2014), which is based on NOW database used to estimate paleo-environmental conditions, is correlated with paleoecological data on the basis of three regions considering the horn, cranial and dental characteristics of the species.

Conclusion and Discussion

Anatolian mammalian paleobiogeography can be studied in three different stages during the Miocene period. Anatolian bovid faunas are thought to be similar to the Old World fauna structure in early Miocene. Paleobiogeography is foreseen with humid and forested conditions this period. Considering the proliferation of terrestrial areas and mammal species in the middle Miocene, there is a more favorable ecosystem in Anatolia than the early Miocene period. The Anatolian bovid fauna differs depending on the paleobiogeographic geological and ecological changes occurring during the Cenozoic period. In the late Miocene period, bovids varied rapidly about 10 million years ago, which led to the formation of 70 new genera. Late Miocene extension could have been partly due to the well-adapted adaptation of many bovid species to open grassland habitats. In Anatolia, bovid species show that, subtropical forest cover which is humid and dry in places and green savannas in summer and sometimes completely dry steppe grasses are common. Miocene bovid fauna is seen as rich in Anatolia. The adaptations developed by bovids, evolutionary changes, propagation areas, nutritional diversity and especially their connections with other species are very important for the understanding

of Anatolian biochronology and paleoecology. The eight common bovid species (*Gazella* cf. *capricornis*, *Gazella* sp., *Miotragoceros* sp., *Oioceros rothi*, *Palaeoreas* sp. *Prostrepsiceros houtumschindler*, *Prostrepsiceros rotundicornis*, *Tragoportax amalthea*) obtained from the localities in Anatolia-Iran-Greece province, reveal that there is a great deal of paleoecological and paleobiogeographic similarities between these localities. At the same time, these species have shown that Anatolia acts as a bridge between the continents. If the adaptation of the species is taken into consideration, in the late Miocene period there are more open savanna type drier conditions and changes to the biomes dominated by pastures. During this period, the bioproxy between Iran, Anatolia and Greece, contrary to the thought, has a more complex structure.

Okul Öncesi Eğitim Alma Süresinin Çocukların Sınıf Kurallarına Uyum ve Okul Motivasyonlarına Etkisinin Öğretmen Görüşlerin Göre İncelenmesi

Canan CESUR
MEB, Gürteks Gülşen Özkaya Anaokulu, Gaziantep
canancesur@live.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2675-1040>

Mehmet Kaan DEMİR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Çanakkale
mkdemir2000@yahoo.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8797-0410>

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.643778
Geliş Tarihi: 06.11.2019	Revize Tarihi: 24.01.2020
	Kabul Tarihi: 27.01.2020

Atf Bilgisi

Cesur, C. ve Demir, M. K. (2020). Okul öncesi eğitim alma süresinin çocukların sınıf kurallarına uyum ve okul motivasyonlarına etkisinin öğretmen görüşlerin göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 103-122.

ÖZ

Bu çalışma, okul öncesi eğitim süresinin, çocukların okul motivasyonlarını ve kurallara uyum becerini nasıl etkilediğine dair okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini araştırmayı ve değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın evrenini Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde bulunan bağımsız anaokullarında ve bünyesinde anasınıfı bulunduran devlet okullarında çalışmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evren içerisinde 161 öğretmen örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere araştırmacı tarafından hazırlanmış olan okul öncesi eğitim süresine dair; “Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulama sonunda elde edilen verilerin analizinde SPSS 21 programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle katılımcıların demografik özelliklerine göre frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır. Daha sonra okul öncesi eğitim süresi ile ilgili karşılaştırma yapan 17 adet sorunun frekans ve yüzde değerlerine bakılmıştır. Son olarak geliştirilen ölçek ile toplanan verilerin dağılımlarına bakılarak sonraki adımda hangi analiz tekniğinin kullanılması gerektiği belirlenmiştir. Normallğe bakıldıktan sonra demografik özelliklerle öğretmen görüşleri arasında herhangi bir farklılaşma olup olmadığına bakılmak için için bağımsız gruplar için t-Testi ve ANOVA testi uygulanmıştır. Yapılan testler sonucunda elde edilmiş olan verilerin analizlerine göre araştırmaya katılan öğretmenler genel olarak çocukların okul öncesi eğitime 36-48 ayda başlamasının 60-72 ayda başlamasına göre çocuklara daha olumlu yansıdığı görülmüştür. Öğretmenlerin verdiği cevaplar ile demografik özellikleri bakımından karşılaştırıldıklarında; öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem ve sınıf mevcudu değişkeni bakımından herhangi bir farklılaşma görülmemiş olup mezun oldukları okul türü değişkeni bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, okul motivasyonu, sınıf kuralları.

Examination of the Effects of Pre-school Education Period on Children’s Compliance with Classroom Rules and School Motivations According to Teacher Opinions

ABSTRACT

The objective of this study was to investigate the effects of different durations of pre-school attendance on the academic intrinsic motivation of children as well as their ability to conform the classroom rules based on the data collected from the questionnaires and surveys that were completed by the pre-school teachers. 161 teachers were randomly selected among all preschool teachers employed in private and/or public schools with preschool programs in the Şehitkamil district of the city of Gaziantep. The participants were asked to complete a pre-designed survey called “Preschool Teacher Evaluation Scale for Children with Different Age Groups for Starting Pre-School Education” prepared by the researcher. The statistical analysis of the data that was obtained from the questions and the evaluation scale were carried out on IBM SPSS Statistics. First, frequency and percentage analysis were performed in accordance with demographic characteristics of the participants. Second, the frequency and percentage values of the answers of 17 questions that were mentioned above were examined. Lastly, the distribution of data collected from the ordinal scale was examined and the analysis technique of the next step was determined. Following the adjustments in normality, t-test and ANOVA were conducted to elucidate the relationship between different demographics and the response of teachers on the questions that were presented. The results revealed a positive statistical significance in the

interaction of age groups and the overall development of children, indicating an overall greater positive effect on children that start pre-school between the ages of 36 and 48 months when compared to children that start pre-school between the ages of 60 and 72 months. Although the comparison of the demographic variables and the responses to the questions did not reveal a statistical significance in terms of gender, level of education, seniority of the teachers or their class size, the school that the teachers received their degrees from revealed a meaningful effect.

Keywords: Pre-school education, school motivation, classroom rules.

Giriş

Araştırmacılara göre insan beyni erken yaşlardaki deneyimlere yanıt verir ve çevre zihinsel gelişim için çok önemlidir. Çocuklar dünyaya genetik özellikleri ile gelirler, bu özelliklerdeki potansiyelleri en üst seviyeye çıkarmak sağlanan yaşantılar ile mümkündür. Burada öncelikle ailenin çocuğa uygun bir çevre hazırlayıp onu ilk yıllarda desteklemesi sonraki yıllarda ise okul öncesi kurumda gelişimine uygun zenginleştirilmiş bir çevresel ortamla gelişim sürecini pozitif yönde etkilemek gerekmektedir (Güven ve Efe Azkeskin, 2010). Okul öncesi eğitim formal eğitimin sistemli olarak ilk kademesini oluşturmaktadır. Çocukların kendilerine uygun şekillerde yapılandırılan bir ortam içerisinde, gelişim özelliklerine uygun şekilde hazırlanmış programlar çerçevesinde, akran gruplarının bulunduğu sosyal bir ortamda temel eğitime hazırlanması sağlanır (Şahin, 1998).

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki erken çocukluk yıllarında çocuklara uyarıcı bakımından donanımlı ortamlarda bulunmaması çocuğun ilerleyen yıllardaki öğrenme ve gelişim düzenlerine sınırlanmalar yaşanmasına neden olmaktadır. Bu yıllarda sağlanacak zengin uyarıcı ortamlar ise çocuğun zihinsel kapasitesini arttıracak temel eğitim içerisinde başarılı olmasını sağlayacak ve genel olarak öğrenme düzeylerinde arttırdığı gözlenecektir (Bloom, 1976'dan Akt. Senemoğlu, 2001).

Okul öncesi eğitime verilen önem ülkemizde her geçen yıl artarak devam etmektedir. Bu konuda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından organize edilen Millî Eğitim Şuraları incelendiğinde okul öncesi eğitim gündemde artış göstererek ele alınmıştır. Millî Eğitim Şuraları'nda geçmişten günümüze okul öncesi eğitim ile ilgili alınan kararlara bakıldığında:

- V. Millî Eğitim Şurası'nda okul öncesi eğitimden ilk kez bahsetmesi adına önemi büyüktür. Çok büyük kararlar ve uygulamalar olmasa da ilk defa bahsedilmiş olması diğer yıllarda yapılacak olan yenilikler ve düzenlemeler için temel oluşturmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı, 1953).
- IX. Millî Eğitim Şurası'nda ilk kez okul öncesi eğitim kapsamlı olarak ele alınmış gerekli açıklamaları ve içerik tanımlamaları yapılmıştır (MEB, 1974).
- X. Millî Eğitim Şurası'nda okul öncesi adına oldukça kapsamlı kararlar alınmış ve zamanla zorunlu eğitim kapsamına alınacağı belirtilmiştir. Ayrıca çocukların aileleri için kaynak materyaller hazırlanması konusu ile aile katılımına ilk kez dikkat çekilmiştir. Aileyi eğitimin içerisine almak ekstra önemi olan bir konu ve bu konu adına ilk kez vurgu yapılan şura 1981 tarihindeki şuradır (MEB, 1981).
- 1982 yılında gerçekleşen XI. Millî Eğitim Şurası'nda "Millî Eğitim hizmetlerinden öğretmen ve eğitim uzmanları (durum ve sorunları)" konusu içerisinde okul öncesi eğitim sistemine öğretmen yetiştiren programların amaçları, ilkeleri ve işlevleri ayrıntılı bir şekilde maddeler üzerinden sunulmuştur (MEB, 1982).
- 1993 yılında gerçekleştirilmiş olan XIV. Millî Eğitim Şurası'nda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve bu konuda yapılacak çalışmalar, anaokulunun ve anasınıfı tanımları ve bu tanımlamadaki fark, okul öncesi kurumda çalışacak personelin niteliği, okul öncesi eğitim adına yapılacak olan çalışmalar ve her türlü gider için kaynak temini, diğer kurum kuruluş ve kişilerle yapılacak işbirliği çalışmaları, okul öncesi eğitim mevzuatı, okul öncesi kurumları yanı sıra yine bu yaş grubunda olan çocuklara eğitim veren kreş, bakımevi, çocuk yuvaları ve sosyal tesislere yapılacak teşvik çalışmaları, dünya üzerinde uygulanan farklı okul öncesi modelleri ve uygulamaları, okul öncesi eğitimi destekleyen ve katılımı arttıracak projeler, "okul öncesi eğitim fonu" kurulması, okul öncesi öğretmenlerinin kontenjanlarının artması,

okul öncesi eğitime uygun materyal ve kitap üretimleri yapan işletmelere yardımlarda bulunacağı gibi kararlar vurgulanmıştır (MEB, 1993).

- XV. Millî Eğitim Şurası'nda okul öncesi eğitimin (5-6 yaş) ilköğretim bünyesine alınması gerektiği, ayrıca ailelere yönelik "Aile Katılım Programları" ve "Ana Baba Okulları" yapılması ve yaygınlaştırılması vurgulanmıştır. Özel gereksinimli çocuklar için fiziki düzenlemeler yapılmasının üzerinde durulmuştur (MEB, 1996).
- XVI. Millî Eğitim Şurası'nda okul öncesi eğitim çağına gelmiş 60-72 ay çocuklar için okul öncesi eğitim zorunluluğu gündeme getirilmesi ve bu konuda çalışmalara başlanması gerektiği vurgulanmıştır. Okul öncesi eğitimde özel sektöre teşviğin artması istenmiştir. Ayrıca kadının çalışma hayatına katılması ile 0-3 yaş çocuklar için kuruma ihtiyacı gün geçtikçe arttığı vurgulanmış bu sebeple özel sektörün ve devlet kurumlarının eşgüdümlü bir şekilde çalışmasının eğitimin niteliğini arttıracığı belirtilmiştir. "1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu"nda, gerekli düzenlemeler yapılarak, "Okul Öncesi Eğitimi Kanunu" çıkarılması kararlaştırılmıştır. Cumhuriyetin 100. Yılı kutlanacağı 2023 yılı itibari ile 36-60 ay çocuklara, okullaşma oranı % 80 olarak hedeflenmiştir. Genel bütçe içerisinde okul öncesi eğitime ayrılmış olan katkı artırılmalıdır şeklinde kararlar alınmıştır (MEB, 2006).
- 2010 yılında yapılan XVIII. Millî Eğitim Şurası'nda açık öğretim ya da uzaktan eğitim yolu ile okul öncesi öğretmeni olunamayacağı, alan ile ilgili öğretim elemanı yetiştirilmesi adına çalışmalar yapılması gerektiği, yakın dönem hedefleri içerisinde okul öncesi eğitimin zorunluluk kapsamına alınacağı, okul öncesi eğitime ayrılan ödeneğin artırılması gibi kararlar alınmıştır (MEB, 2010).

Şuralarda alınan kararlar incelendiğinde zamanla okul öncesi eğitimin çok önemli bir parçası haline geldiği görülmektedir. Okul öncesi eğitimin zamanla zorunlu eğitim kapsamında alınması şuralarda tekrar tekrar ele alınmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitime ayrılan ödenekte artış olması ve desteklenmesi hususu farklı yıllardaki şuralara gündem olmuştur.

Türkiye'nin okul öncesi eğitim istatistiklerine bakıldığında, 2009 yılından 2017 yılına kadar okul öncesi eğitime katılma oranlarında artış mevcuttur (MEB, 2018). Bunun sebebi okul öncesi eğitime verilen önemin artması, ailelerin bilinçlenmesi, kadının çalışma hayatına girmesi ile çocuğa yeni bir eğitim alanı arayışına girilmesi, değişen çağımızda ailenin zengin uyarıcı ortamlara ihtiyaç duyması gibi sebepler olabilir. Bu artışı devlet politikaları da etkilemiş olabilir. Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması adına yapılan çalışmalar, anaokulu ve anasınıflarının yaygınlaşması, bu konuda projeler yapılması, okul öncesi eğitime ulaşamayan çocuklar için sunulan fırsatlar vs. eğitimin zaman içinde ulaşabildiği çocuk sayısını arttırmış olabilir.

Tablo 1

*Okul Öncesi Eğitimde Yıllara Göre Mevcut Okul, Öğretmen, Şube, Öğrenci Sayısı**

Öğretim Yılı	Okul/ Sınıf	Öğretmen			Şube		Öğrenci	
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	
2003-2004	13285	17511	694	16817	16 710	344 741	179 988	164 753
2004-2005	15978	22152	1161	20991	31 547	434 771	226 959	207 812
2005-2006	18553	20910	1167	19743	31 511	550 146	286 347	263 799
2006-2007	20675	24775	1181	23594	36 654	640 849	334 252	306 597
2007-2008	22506	25901	1218	24683	40 857	701 762	366 209	335 553
2008-2009	23 653	29342	1644	27698	45 030	804 765	421 033	383 732
2009-2010	26 681	42716	2069	40647	53 235	980 654	511 127	469 527
2010-2011	27 606	48330	3414	44916	57 707	1 115 818	580 296	535 522
2011-2012	28 625	55883	2954	52929	61 937	1 169 556	607 052	562 504
2012-2013	27 197	62933	3620	59313	61 920	1 077 933	562 179	515 754
2013-2014	26 698	63327	3387	59940	63 273	1 059 495	555 194	504 301
2014-2015	26 972	68038	4070	63968	67 387	1 156 661	607 247	549 414
2015-2016	27 793	72228	3871	68357	71 003	1 209 106	633 349	575 757
2016-2017 (1.dönem)	28 891	76384	4032	72352	75 942	1 315 854	688 517	627 337

2016-2017	29 293	77109	4429	72680	76 783	1 326 123	693 179	632 944
2017-2018	31 246	84257	4585	79672	84 637	1 501 088	782 646	718 442

*(MEB, 2018)

Tablo 1 incelendiğinde 2003-2004 yılları ile 2017-2018 yılları arasında: mevcut okul/sınıf sayılarında yaklaşık 2,5 kat artış yaşandığı görülmektedir. Oplam öğretmen sayısı yaklaşık 4,8 kat artarken; erkek öğretmenlerdeki artış oranı yaklaşık 6,6 kat kadın öğretmen artış oranı yaklaşık 4,7 olarak bulunmuştur. Şube sayısında yaklaşık 5 katın üzerinde bir artış olduğu gözlenmiştir. Toplam öğrenci sayısında ise yaklaşık 4,3 kat artış yaşanırken bu artış kız ve erkek öğrenciler için yine yaklaşık 4,3 kat artış olduğu tabloda verilen rakamlara göre hesaplanmaktadır. Verilere bakıldığında düzenli olmasa da genel olarak her yıl artış gözlenmektedir. Fakat 2012-2013 yılında bir dalgalanma yaşanmıştır. Bu yıllarda yaşanan gelişmelere bakıldığında eğitim zorunlu olarak 12 seneye çıkarılmıştır. Bu durumun etkisinin bir yansıması olarak düşünülebilir. Bunun dışında yaşanan farklara bakıldığında yıllar içerisinde en çok artış erkek öğretmen oranında olmuştur. Bunun sebebi olarak da başlangıçta okul öncesi öğretmenliğinin kadınlara daha uygun bir meslek olması önyargısının insanlar tarafından benimsenmesi olabilir. Günümüzde yine oran olarak eğitim fakültelerinde erkek okul öncesi öğretmenliği öğrencileri ve kurumlarda çalışan erkek öğretmen sayısı kadın öğretmen sayısına oranla oldukça düşüktür ama yıllar geçtikçe erkek öğretmen sayısının artacağı düşünülmektedir. Okul öncesi eğitimden yararlanan öğrencilerin cinsiyetlerine göre sayılara bakıldığında yıllar içerisinde sürekli bir artış gözlenmiştir. Fakat dikkat çeken bir durum vardır ki her yıl okul öncesi eğitim alan erkek öğrenci sayısı kız öğrenci sayısından daha fazla bulunmuştur. Okul öncesi eğitimden maksimum yararlanma sağlamak adına çalışmalar sürdürülmektedir. Bu konuda yapılan bazı çalışmalar: yeni eğitim kurumları açılmaya devam etmektedir, okul öncesi öğretmeni atamaları yüksek oranlarla sürdürülmektedir, farklı projelerle okul öncesi eğitimden yararlanamayan çocuklara ulaşılmaya çalışılmaktadır, ayrıca yine okul öncesi eğitimden faydalanamamış çocuklar için yaz okulları sürdürülmektedir. Buradaki amaç okul öncesi eğitimden faydalanan çocuk sayısını maksimum seviyeye çıkarmak, zamanla okul öncesi eğitimi zorunlu eğitim kademelerinin içerisine almaktır.

Okul öncesi eğitimin önemi eğitim kademelerimiz içerisinde önemi her geçen gün artmaktadır. Türk Millî Eğitim Sistemi'nde okul öncesi eğitime dair yapılan araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi eğitimin süresi konusunda öğretmenler ile yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan bu araştırma okul öncesi eğitim süresine dair öğretmen fikirlerini alan ilk çalışma olma niteliğindedir. Toplanan veriler ışığında farklı sürelerde okul öncesi eğitim almış çocukların okul kurallarına uyum ve okul motivasyonlarının ne şekilde etkilendiğini konusunda; okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınarak var olan durumun belirlenmesi, sorunların tespiti ve çözüm önerilerinin ortaya koyulması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Betimsel bir çalışma olan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. "Tarama modelleri, geçmişte olmuş veya şu anda var olmaya devam eden durumu olduğu haliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan durum, kişi veya nesne var olduğu gibi tanımlanır. Herhangi bir şekilde değiştirilmez ya da etkilenmez" (Karasar, 2008, s. 77).

Evren ve Örneklem

Yapılan araştırmanın evrenini Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına ait anaokulu ve anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise seçkisiz örnekleme yolu ile seçilen 161 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Tablo 2'de araştırmaya katılan örneklemin demografik özelliklerinin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 2
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	Grup	F	%
Cinsiyet	Kadın	143	88.2
	Erkek	18	11.8
	<i>Toplam</i>	161	100
Öğrenim Düzeyi	Önlisans	36	22.4
	Lisans	107	66.5
	Yüksek Lisans	18	11.2
	<i>Toplam</i>	161	100
Mezun Olunan Okul Türü	Okul Öncesi Öğretmenliği	99	61.5
	Çocuk Gelişimi	62	38.5
	<i>Toplam</i>	161	100
Kıdem	1-5 yıl	81	50.3
	6-10 yıl	55	34.5
	11yıl +	25	15.6
	<i>Toplam</i>	161	100
Sınıf Mevcudu	10-14 kişi	34	21.1
	15-19 kişi	52	32.3
	20-24 kişi	54	33.5
	25-29 kişi	21	13.0
	<i>Toplam</i>	161	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerden kadınların oranı %88.8 iken erkeklerin oranı %11.2; %22.4'ü ön lisans, %66.5'i lisans, %11.1'i yüksek lisans mezunu olarak bulunmuştur. Katılımcıların %61.5'inin okul öncesi öğretmenliği mezunu, %38.5'unun çocuk gelişimi mezunu; öğretmenlerin %50.3'ünün 1-5 yıl arası, %34.5'inin 6-10 yıl arası, %15.6'sının ise 11 yıl ve üzeri meslek hayatında bulunduğu görülmektedir. 10-14 kişilik sınıfta öğretmenlik yapanlar %21.1, 15-19 kişilik sınıfta öğretmenlik yapanlar %32.3, 20-24 kişilik sınıfta öğretmenlik yapanlar %33.5, 25-29 kişilik sınıfta öğretmenlik yapanlar ise %13.0 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Veri Toplama Aracı

Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği” ile toplanmıştır.

Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Geliştirilme Süreci

Ölçeğin birinci bölümünde okul öncesi eğitime 36-48 ayda ya da 60-72 ayda başlamış çocuklara yönelik karşılaştırma içeren 17 adet soru; yapılan literatür taramasında, benzer konularda yapılan çalışmalardan ve okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda hazırlanmıştır. Uzman görüşleri alınarak maddelerin kapsam ve yapı geçerliliği sağlanmıştır.

Ölçeğin ikinci bölümünde beşli likert tipinde 13 adet soru sorulmuştur. Bu sorular hazırlanırken başlangıçta 15 adet okul öncesi öğretmeni ile okul öncesi eğitim süresi ile ilgili fikir alışverişinde bulunulmuştur. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler, alanla ilgili yapılan literatür taramalarından ayrıca benzer konular için oluşturulmuş olan ölçeklerden yardım alınarak ölçek için bir havuz oluşturulmuştur. Bir sonraki aşamada 18 maddelik soru grubu oluşturulmuştur. Bu soru grubu alanda çalışan 2 öğretim üyesine danışılmış ve bazı eksiklikleri giderilmiştir. İmla ve yazım hatalarını gidermek adına Türkçe öğretmenlerine danışılıp düzeltmeler yapılmıştır. Sonrasında ise bir grup okul öncesi öğretmenine maddelerin açık ve anlaşılır olup olmadığı sorulmuş ve anlaşılmayan maddeler alanda uzman öğretim elemanlarının de görüşleri alınarak yeniden düzenlenmiştir. Bunların sonucunda 5 madde ölçekten çıkarılarak 13 maddelik bölüm oluşturulmuştur. Okul Öncesi Eğitim

Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği ikinci bölümünün geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına Gaziantep Şehitkamil ilçesinde 152 öğretmen katılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği ikinci bölümünün faktör analizi öncesi toplanan verilerin boyut analizine uygun olup olmadığına bakmak için Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Barlett's Sphericity testi uygulanmıştır.

Tablo 3

Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği İkinci Bölümü Kaiser – Meyer – Olkin Örneklem Ölçüm ve Barlett's Sphericity Testi Sonuçları

Kaiser - Meyer - Olkin Örneklem Ölçüm Yeterliği	.886		
Barlett's Testi Yaklaşık Ki - Kare Değeri	1103.715	Sd=78	p=.000

Ulaşılan verilere göre KMO katsayısı .886 olarak bulunmuştur. Bulunan sonuç yani .886>.60 olduğu için veriler boyut analizine uygun (Büyüköztürk, 2006) olarak bulunmuştur. Ayrıca, Barlett küresellik testi değeri ($X^2= 1103.715$, $p <.01$) anlamlı olarak bulunmuştur. Bulunan değerler sonucunda değişkenlerin arasında korelasyonun yüksek olduğu ve toplanmış olan verilerin boyut analizi için uygun olduğunu görülmektedir.

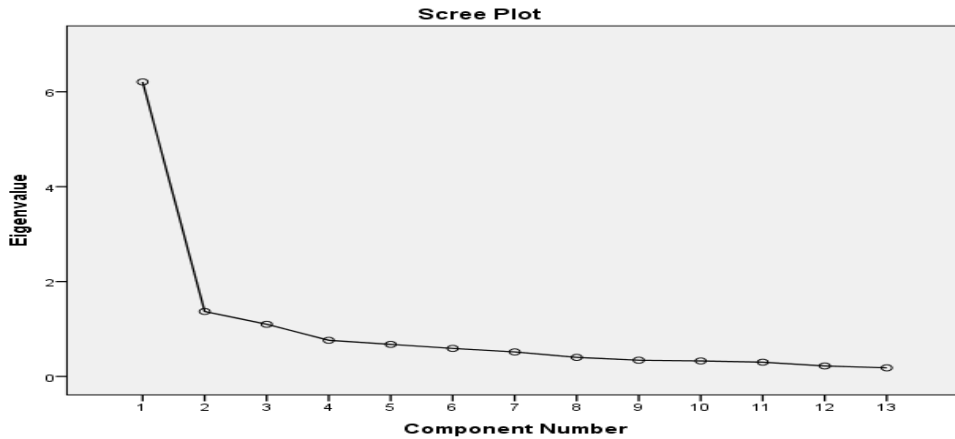
Temel bileşenleri bulmak adına dik döndürme tekniği uygulanmıştır. Öz değeri 1'den daha fazla bulunan boyutlar Kaiser kuralına göre dikkate alınır (Şencan, 2005). Buradan yola çıkarak ölçeğin açıklamış olduğu toplam varyansa bakıldığında öz değeri 1'den daha yüksek olan tek faktör olduğu bulunmaktadır. Burada faktör sayısını belirlemek adına bakılması gereken diğer bir konu ise bulunan faktörlerin toplam varyansa katkılarıdır (Çokluk, Şekerci ve Büyüköztürk., 2010). Tablo 4'te tek boyuta ait değerler gösterilmiştir. Tablo 4'e bakıldığında tek faktörün varyansa yaptığı katkı % 47.755' tir.

Tablo 4

Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği İkinci Bölümü Tek Faktöre Yönelik Yük Değerleri

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	6.208	47.755	47.755

Tek boyutlu bir çalışma olduğu için toplam varyans yüzdesi de % 47.755 oranındadır. Ayrıca maddelerin öz değerlerine göre çizilmiş olan grafik de boyutların sayısına karar vermek için önemli olduğundan çizgi grafiğine bakılmıştır.



Grafik 1. Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği İkinci Bölümü Maddelerin Öz Değerleri

Boyutların varyansa yaptıkları katkıya bakıldığında tek bir boyut olarak oluşturulması uygun görülmüştür. Ölçekte bulunan 13 adet maddeye döndürülmüş temel bileşenler testi yapılmıştır. Tek boyutlu yapıdaki maddelerin faktör yükleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği İkinci Bölümü Açımlayıcı Faktör Analizi

Madde	Faktör yükü
M10	.822
M5	.812
M7	.795
M9	.781
M6	.766
M3	.734
M8	.728
M11	.702
M4	.666
M1	.600
M13	.538
M12	.531
M2	.530

Tablo 5'e bakıldığında tüm maddelerin tek faktör altında toplandığı görülmektedir. Faktör yükü 0.30'dan daha az olan madde bulunmadığından 13 adet madde ölçekte kullanılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarında bulunan boyutların yapısal olarak uygunluğunun belirlenmesi için LISREL programı ile ölçeye doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Tablo 6

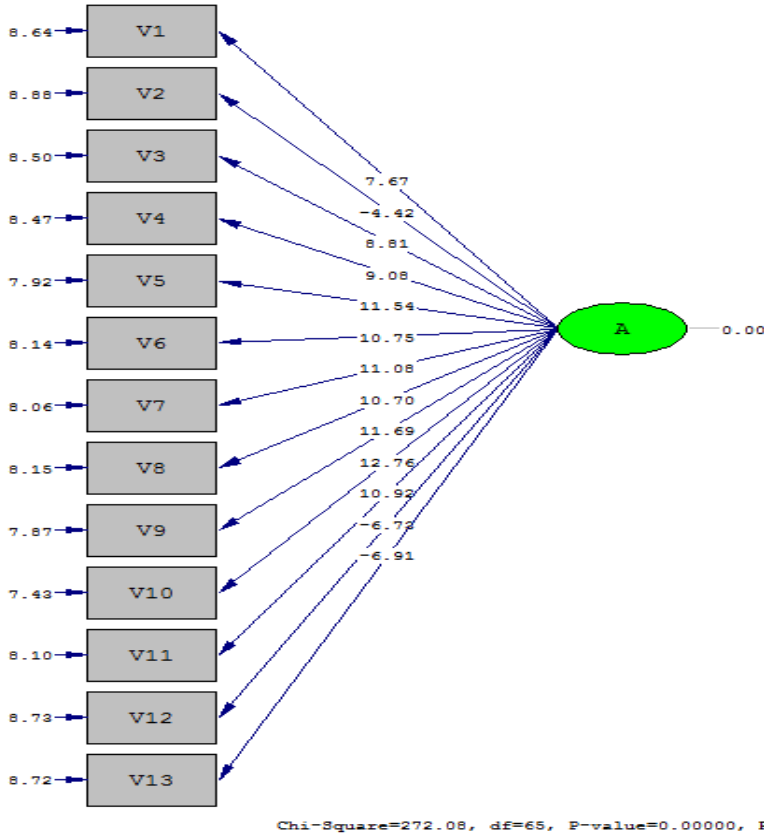
Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği İkinci Bölümüne İlişkin Önerilen Modelin Uyum Değerleri

Uyum Ölçüleri	Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği
SRMR	0.0774
GFI	0.785
AGFI	0.699
NNFI	0.783
CFI	0.819
X ²	272.08

Tablo 6'ya bakıldığında doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, elde edilen uyum indeksi değerleri X² = 272.08, GFI= 0.785, AGFI=0.699, CFI=0.819, NNFI=0.783, SRMR= 0.0774 olarak hesaplanmıştır.

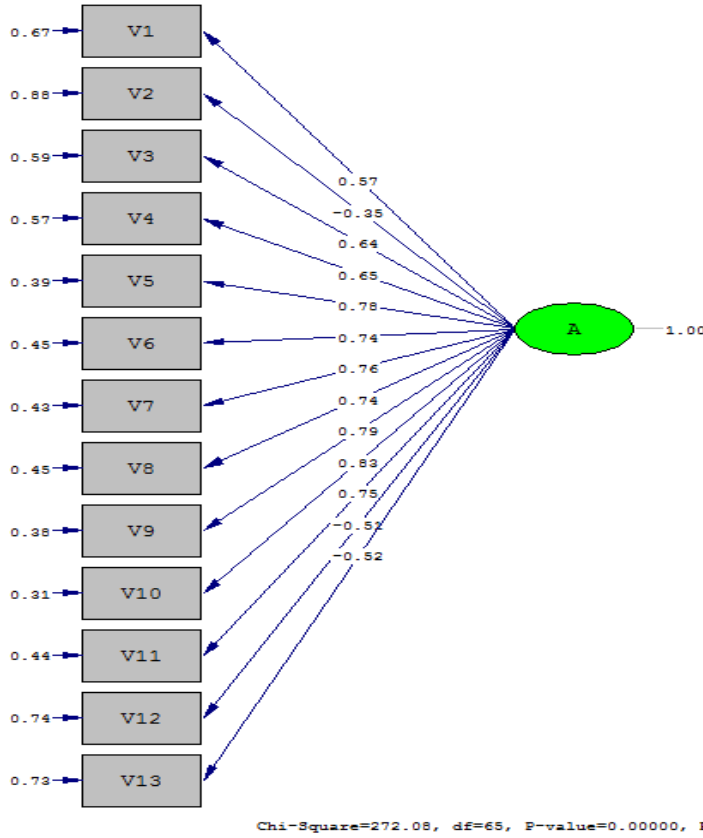
X² oranının serbestliğe oranı yani X²/sd = 4.18 olarak bulunmuştur. Bulunan değer 5'ten daha küçük olması modelin yeterli düzeyde uygun olduğunu göstermektedir (Sümer, 2000). Tablo 6'da bulunan SRMR değerlerine bakıldığında 0.1'den daha küçük olarak bulunmuştur. Bu da bulunan değerlerin "kabul edilebilir" olduğunun göstergesidir (Yılmaz ve Çelik, 2009).

CFI, GFI, AGFI VE NNFI değerleri 0 ile 1 rakamları arasında değerler almıştır. Önerilen modelin 1'e yakın olması modelin mükemmel uyum gösterdiğinin diğer bir kanıtıdır (Sümer, 2000). Analizler sonucunda çıkan verilere göre boyut yapısının veriler ile uyum gösterdiği kanıtlanmaktadır. Okul öncesi eğitim süresinin çocuklara etkisine dair öğretmen görüşleri ölçeğine ait gizil değişkenlerin, gözlenen değişkenleri açıklayabilme oranının anlamlı fark düzeyi şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği İkinci Bölümüne Dair Gizil Değişkenlerin, Gözlenen Değişkenleri Açıklayabilme Oranlarının Anlamlı Fark Düzeyi

Şekil 1'e bakıldığında gizil olan değişkenlerin, gözlenebilir değişkenleri açıklayabilme durumlarına yönelik olan değerler oklar ile belirtilmiştir. Manidarlık durumuna bakıldığında: T değerlerinin 1.96'dan büyük olduğunda .05 düzeyinde, 2.56'dan büyük olması durumunda ise .01 seviyesinde manidar sayılmaktadır (Çokluk, Şekerci ve Büyüköztürk., 2010). Şekil 1'e bakıldığında maddelerin hepsinin .01 seviyesinde manidar t değeri bulunmuştur. T değerlerinin manidarlık durumlarına bakıldıktan diğer şart olan hata varyanslarına bakılmıştır.



Şekil 2. Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği İkinci Bölümüne Ait Hata Varyansları

Şekil 2’de verilen değerlere bakıldığında en yüksek hata varyansının V12 için .74, en düşük hata varyansının V10 için .30 olarak hesaplanmıştır. Maddelerin hepsine bakıldığında modelin hata varyansı açısından uygun bulunduğu görülmektedir.

Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği ikinci bölümü üzerinden yapılan geçerlilik hesaplamalarından sonra bütünü tek boyutta geçerli bulunmuştur. Tek boyutta oluşturulan Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği ikinci bölümü için hesaplanmış olan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.798 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 0.60-0.80 arasında bulunduğu için ölçek “oldukça güvenilir” (Kalaycı, 2009) bulunmuştur. Sonuç olarak geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği iki bölüm şeklinde geliştirilmiştir. Ölçeğin birinci bölümü okul öncesi eğitimin süresine ilişkin 17 adet sorudan, ikinci bölümü ise tek boyutta 13 maddeden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Ölçeğin “Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği” birinci bölümünde hazırlanmış olan sorular SPSS Paket Programı kullanılarak yüzdeleri ile frekans değerleri hesaplanmıştır. “Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği” ikinci bölümde hazırlanan sorular SPSS Paket Programı kullanılarak araştırmaya katılanların demografik verilerine göre farklılaşma durumları, yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği’nin ikinci bölümündeki sorular beşli likert tipi ölçek şeklindedir. Ölçekteki ifadeler: “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Fikrim Yok”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde ifade edilmiştir. Ölçek içindeki olumlu maddeler sırası ile kodlanmış olup olumsuz olarak belirlenen 3, 12 ve 13. maddeler için tersten (5-4-3-2-1) kodlama yapılmıştır.

Tablo 7

Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği İkinci Bölümü Madde Değer Aralıkları

Değer Aralığı	Katılım Düzeyi (olumlu ifadeler için)	Katılım Düzeyi (olumsuz ifadeler için)
1.00-1.80	Kesinlikle katılmıyorum	Tamamen katılıyorum
1.81-2.60	Katılmıyorum	Katılıyorum
2.61-3.40	Kararsızım	Kararsızım
3.41-4.20	Katılıyorum	Katılmıyorum
4.21-5.00	Tamamen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum

Araştırmada ulaşılan verilerin geçerlilik ve güvenilirlik durumlarına bakıldıktan sonra verilerin analizinde hangi testlerin kullanılacağına dair ölçeğe normallik testi yapılmıştır. Test sonucunda ölçeğin çarpıklık ve basıklık değerlerine göre normal dağılım olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 8

Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği İkinci Bölümü Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Kişi Sayısı	Basıklık	Çarpıklık
Ölçek Puanları	161	-.023	-.811

George ve Mallery (2010) basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arası değer alması olması normalliğin göstergesidir. Tablo 8'e bakıldığında Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği ikinci bölümünün çarpıklık değeri -.811, basıklık değeri -.023 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçek normal dağılım göstermektedir. Ölçek içerisinde kullanılan değişkenlerde cinsiyet ve mezun olunan okul türü değişkeninde bağımsız gruplar için t-Testi; kıdem, sınıf mevcudu ve öğrenim düzeyi değişkenleri için tek yönlü varyans analizi yani ANOVA testi uygulanmıştır.

Bulgular

Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği Birinci Bölüme İlişkin Görüşlerin Analizi

Tablo 9'da öğretmenlerin, ölçeğin birinci bölümünde sorulmuş sorulara vermiş oldukları cevapların frekansları ve yüzdelik dağılımları verilmiştir.

Tablo 9

Okul Öncesi Eğitim Alma Sürelerinin Öğrencilere Etkisine Dair Sorulara Verilen Cevapların Frekansları ve Yüzdelik Değerleri

	36-48 ayda okul öncesi kuruma başlamış çocuk için		60-72 ayda okul öncesi kuruma başlamış çocuk için	
	F	%	f	%
G1: Okulun ilk günlerinde okula daha istekli gelir.	101	62.7	60	37.3
G2: Başlangıçta okula alışma zorluğu daha çok yaşar.	39	24.2	122	75.8
G3: Daha çok sosyal uyumsuzluk yaşar.	41	25.5	120	74.5
G4: Arkadaşları ile daha iyi ilişkiler kurar.	129	80.1	32	19.9
G5: Etkinliklerde daha istekli davranır.	100	62.1	61	37.9
G6: Okulun ilk günlerinde huzursuz davranışlar sergiler.	44	27.3	117	72.7
G7: Okulun eğlenceli bir yer olduğunu daha çok düşünür.	106	65.8	55	34.2
G8: Okula gelmemek için daha çok bahane üretir.	58	36.0	103	64.0
G9: Okula daha çok ailelerin isteği ile gelir.	76	47.2	85	52.8
G10: Gelişim alanlarında daha çok başarı gösterir.	125	77.6	36	22.4

G11: Kuralların koyulmasında daha çok fikir beyan eder.	129	80.1	32	19.9
G12: Kuralları daha çok ve daha iyi bilir.	128	79.5	33	20.5
G13: Kurallara uyulmadığında sonuçlarını daha çok bilir.	128	79.5	33	20.5
G14: Kurallara daha kolay uyum gösterir.	128	79.5	33	20.5
G15: Okul düzenine daha çabuk uyum gösterir.	130	80.7	31	19.3
G16: Özgüven ve tek başına iş yapabilme becerisi daha yüksektir.	135	83.9	26	16.1
G17: İletişim kurma becerisi daha yüksektir.	133	82.6	28	17.4

Maddelere genel olarak bakıldığında: G4, G11, G15, G16 ve G17 maddelerine katılımcıların %80'i ve üzeri, okul öncesi eğitime erken yaşta başlayan çocuklar için uygun bulmuşlardır. G12, G13, G14 maddelerine de katılımcıların %79.5'u okul öncesi eğitime erken yaşta başlayan çocuklar için uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular ışığında maddelerin de ortak özelliklerine bakılarak okul öncesi eğitime erken yaşta başlanması genellikle çocukların: arkadaşları ile daha iyi ilişki kurmalarını, kuralların koyulmasında daha çok fikir beyan etmelerini, kuralları daha iyi bilmelerini, kurallara daha iyi uyum sağlamalarını, kurallara uyulmadığında sonuçlarını daha iyi bilmelerini, okul düzenine daha kolay uyum sağlamalarını, iletişim becerisinin daha yüksek olmasını, özgüven ve tek başına iş yapabilme becerilerinin yüksek olmasını sağlar şeklinde yorum yapılabilir. G2, G4, G6 maddelerine bakıldığında katılımcıların %70 ve üstü okula 60-72 ayda başlayan çocuklar için uygun bulmuştur. Bu bulgular ışığında ise okul öncesi eğitime 1 yıl katılan çocuklar daha erken yaşlarda okula başlamış çocuklara oranla okula alışma zorluğunu daha çok yaşaması ve bununla birlikte huzursuz davranışlar sergileme ve sosyal olarak ilişkilerinde uyumsuzluk yaşaması gibi davranışların daha çok görülebileceği yorumu yapılabilir. Erken yaşta okul öncesi eğitime başlayan çocukların okula daha kolay alıştığını, sosyal uyumsuzlukları daha az yaşadığını, ilk günlerde daha az huzursuz davranışlar gösterdiği belirtilebilir.

Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği İkinci Bölümüne Verilen Yanıtlara İlişkin Analizler

Araştırmanın bu başlığında ölçeğin ikinci bölümünde öğretmenlere sorulmuş olan sorular ile okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim süresinin öğrencilere etkisi hakkında düşünceleri öğretmenlerin: *Cinsiyetlerine göre, Mezun oldukları bölüme göre, Kıdemlerine göre, Öğrenim düzeylerine göre ve Sınıf mevcutlarına göre görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma var mıdır?* sorularına göre sıra ile sunulmuştur. Maddelerin istatistik değerlerine ve değişkenlerin farklılaşma durumlarına bakılmadan önce ölçek maddelerinin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 10

Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği İkinci Bölümü Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	\bar{x}	Ss
Ölçek Toplam	3.9298	.72805

Tablo 10'da Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği içerisinde verdikleri yanıtlara göre ölçeğin toplamının ortalamasına bakıldığında $\bar{x}= 3.9298$ (1-5 arası) olarak bulunmuştur. Yani araştırmaya katılan öğretmenler Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği ikinci bölümü değer aralıklarına bakıldığında ölçekteki sorulara ortalama olarak "*katılıyorum*" şeklinde değerlendirmişlerdir.

Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği İkinci Bölümü Maddelerin İstatistik Değerleri

Tablo 11'de Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği'nin ikinci bölümündeki maddelere verilen yanıtların dağılımlarına göre frekans ve yüzde değerleri, ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 11

Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği İkinci Bölümü Maddelerinin; Frekans, Yüzde, Standart Sapma ve Aritmetik Ortalama Değerleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		\bar{x}	Ss
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
M1	2	1,2	19	11,8	8	5,0	54	33,5	78	48,4	4.1615	1.04822
M2	10	6,2	37	23,0	14	8,7	37	23,0	63	39,1	3.6584	1.36063
M3	28	17,4	64	39,8	13	8,1	37	23,0	19	11,8	3.2795	1.31440
M4	3	1,9	10	6,2	7	4,3	51	31,7	90	55,9	4.3354	0.95488
M5	3	1,9	41	25,5	23	14,3	56	34,8	38	23,6	3.5280	1.16223
M6	3	1,9	27	16,8	9	5,6	63	39,1	59	36,6	3.9193	1.12347
M7	2	1,2	42	26,1	19	11,8	69	42,9	29	18,0	3.5031	1.10184
M8	5	3,1	16	9,9	3	1,9	69	42,9	68	42,2	4.1118	1.05471
M9	0	0	13	8,1	0	0	62	38,5	86	53,4	4,3727	0.85015
M10	3	1,9	16	9,9	7	4,3	64	39,8	71	44,1	4.1429	1.01770
M11	2	1,2	10	6,2	4	2,5	64	39,8	81	50,3	4.3168	0.89038
M12	52	32,3	75	46,6	12	7,5	16	9,9	6	3,7	3.9379	1.06471
M13	46	28,6	75	46,6	10	6,2	25	15,5	5	3,1	3.8199	1.10617

Maddeler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi eğitimin erken yaşta başlamasının çocuklara olumlu olarak yansıdığı yorumunu yapabiliriz. Erken yaşta okul öncesi eğitime başlamanın çocuklar için farklı alanlarda olumlu durumlar oluşturacağını düşünmüşlerdir. Maddelerin istatistiksel verileri incelendiğinde bazı maddeler 4.20 değerinin üzerinde yani ölçek değer aralıklarında **kesinlikle katılıyorum** değer aralığına denk gelmiştir. Bu maddeler: *Okul öncesi eğitimin süresi uzadıkça çocukların sosyal ilişkileri kurma becerisi artar. Okul öncesi eğitime katılma süresi arttıkça çocuklar gelişim alanlarında daha başarılı olur. Okul öncesi eğitimi uzun süre almış çocuklar kurallara uymamanın doğuracağı sonuçları bilir.* Maddelere verilen cevaplara bakıldığında ölçeğin katılmıyorum değer aralığında olan olumsuz maddelerin olduğu görülmektedir. “Okul öncesi eğitimin süresi uzadıkça çocukların istenmeyen davranışları sergileme düzeyi artar.” ve “Çocukların okul öncesi eğitim süresi uzadıkça öğretmen ile çocuk arasında otorite sorunu yaşanma riski artar.” ifadelerinin ortalamalarına bakıldığında ölçek değer aralıklarında **katılmıyorum** değer aralığında bulunmuştur. Ayrıca diğer bir olumsuz ifade olan “Okul öncesi eğitimin süresi uzadıkça çocuk okuldan sıkılır.” ifadesinin ortalaması 3,22 olarak bulunmuş ve madde bu ortalama ile **kararsızım** değer aralığında bulunmaktadır. Maddelere bakıldığında çocuğun eğitim süresi ile okuldan sıkılma durumları arasındaki ilişkide ortalama olarak kararsız kalmışlardır. Fakat eğitim süresinin uzamasının otorite sorunlarına yol açacağı ve istenmeyen davranışları sergileme düzeyini arttıracığı maddesine olarak katılmamışlardır.

Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği İkinci Bölümünün Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumu

Araştırmada cinsiyet ve mezun olunan bölüm değişkeni için bağımsız gruplar için t-Testi analizi, öğrenim düzeyi kıdem ve sınıf mevcudu değişkenleri için tek yönlü varyans analizi ANOVA'ya bakılmıştır.

Tablo 12’de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre analiz değerleri verilmiştir.

Tablo 121

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Süresinin Öğrencilere Etkisi Hakkındaki Düşüncelerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu

	N	\bar{x}	Ss	T	Sd	P
Kadın	143	3.55	.53849	-.522	159	0.602
Erkek	18	3.62	.46639			

Tablo 12’de araştırmaya katılmış kadın öğretmenlerin ortaması 3.55, erkek öğretmenlerin ortalaması 3.62 olarak bulunmuştur. Değerler arasında anlamlı fark olup olmadığına bakabilmek için yapılan t-Testi sonuçlarına bakıldığında p değeri 0.602 olarak bulunmuştur. Bu değer .05’ten büyük olarak bulunduğu için katılımcıların cinsiyetleri arasında sorulara verilen yanıtlarda anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında erkek öğretmenlerin ortalamasının kadın öğretmenlere oranla anlamlı olmasa da daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği İkinci Bölümünün Mezun Oldukları Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 13’de araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre analiz değerleri verilmiştir.

Tablo 13

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Süresinin Öğrencilere Etkisi Hakkındaki Düşüncelerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu

	N	\bar{x}	Ss	T	sd	P
Okul öncesi Öğretmenliği	99	3.48	.56879	-2.390	159	0.018
Çocuk Gelişimi	62	3.68	.43770			

Tablo 13’de araştırmaya katılmış olan okul öncesi öğretmenliğinden mezun olanların cevaplarına bakıldığında 3.48 ortalamaya, çocuk gelişimi mezunlarına bakıldığında ise 3,68 ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Mezun olunan okul türü değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında farklılaşma olup olmadığına bakmak için yapılan t-Testi sonuçlarına bakıldığında p=0.018 olarak bulunmuştur. Bu değer .05’ten küçük bulunduğu için katılımcıların mezun oldukları okul türlerine göre sorulara verilen yanıtlarda anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortalamalara bakıldığında çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerin ortalamasının anlamlı olmasa da yüksek olduğu görülmektedir.

Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği İkinci Bölümünün Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 14’de öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre betimleyici istatistikleri, tablo 15’te ise öğrenim düzeyi değişkenine göre ANOVA testi verileri vardır.

Tablo 14

Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği İkinci Bölümü Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Betimleyici İstatistikleri

	N	\bar{x}
Ön lisans	36	3.70
Lisans	107	3.50
Yüksek Lisans	18	3.56
Toplam	161	3.55

Tablo 14’de araştırmaya katılmış olan ön lisans mezunlarının ortalaması 3.70, lisans mezunlarının ortalaması 3.50, yüksek lisans mezunlarının ise ortalaması 3.56 olarak bulunmuştur.

Tablo 15

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Süresinin Öğrencilere Etkisi Hakkındaki Düşüncelerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumu

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	1.022	2	.511	1.838	.162	

Gruplar İçi	43.928	158	.278	-
Toplam	44.950	160		

Tablo 15’de “p” değeri 0.162 olduğu görülmektedir. Bu değer .05’ten büyük olarak bulunduğundan katılımcılar arasında öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat ortalamalara bakıldığında anlamlı olmasa da ön lisans mezunlarının en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği İkinci Bölümünün Kıdem Değişkenine Göre Farklaşma Durumu

Tablo 16’da öğretmenlerin kıdemlerine göre betimleyici istatistikleri, Tablo 17’de ise kıdem değişkenine göre yapılan ANOVA testinin bulguları yer almaktadır.

Tablo 16

Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği İkinci Bölümü Kıdem Değişkenine Göre Betimleyici İstatistikleri

	N	\bar{x}
1-5 yıl	81	3.56
6-10 yıl	55	3.60
11+	25	3.42
Toplam	161	3.55

Tablo 16’te araştırmaya katılmış olan okul öncesi öğretmenlerinin çalışma hayatında; ilk 5 yılı içerisinde olanların ortalaması 3.56, 6 ila 10. yıl içerisinde olanların ortalaması 3.60, 11. yıl ve üzeri olanların ortalaması 3.42 olarak bulunmuştur.

Tablo 17

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Süresinin Öğrencilere Etkisi Hakkındaki Düşüncelerinin Kıdemlerine Göre Farklaşma Durumu

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Gruplar Arası	.598	2	.299	1.065	.347	
Gruplar İçi	44.352	158	.281			-
Toplam	44.950	160				

Tablo 17’de “p” değeri 0.347 olarak görülmektedir. Bu değer .05’ten büyük olarak bulunduğundan katılımcılar arasında kıdem durumlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat ortalamalara bakıldığında 6-10 yıldır meslek hayatında olan grup ortalaması en yüksek, 11 yıl ve üzeri çalışan grup ortalaması en düşük bulunmuştur.

Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği İkinci Bölümünün Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklaşma Durumu

Tablo 18’ de öğretmenlerin sınıf mevcudu durumlarını betimleyici istatistikleri, Tablo 19’da sınıf mevcudu değişkenine göre ANOVA testi bulguları vardır.

Tablo 18

Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği İkinci Bölümü Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Betimleyici İstatistikleri

	N	\bar{x}
10-14 kişi	34	3.57
15-19 kişi	52	3.56
20-24 kişi	54	3.58
25-29 kişi	21	3.45
Toplam	161	3.55

Tablo 18’de de araştırmaya katılmış olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf mevcudu durumları incelendiğinde sınıfında 10-14 çocuk bulunanların ortalaması 3.57, 15-19 çocuk bulunanların ortalaması 3.56, 20-24 çocuk bulunanların ortalaması 3.58 ve 25-29 çocuk bulunanların ortalaması 3.55 olarak bulunmuştur.

Tablo 19

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Süresinin Öğrencilere Etkisi Hakkındaki Düşüncelerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Farklılaşma Durumu

	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Fark
Gruplar Arası	.298	3	.099	.349	.790	
Gruplar İçi	44.652	157	.284			-
Toplam	44.950	160				

Tablo 19’a bakıldığında “p” değeri .790 bulunmuştur. Bulunan değer .05 ten büyük olarak bulunduğu için katılımcılar arasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Katılımcıların, sınıf mevcudu değişkenine bakıldığında, sorulara verdiği cevapların ortalamaları da birbirine çok yakın değerlerde bulunmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitimin süresi hakkında görüşlerini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Eğitim Süresinin Çocuklara Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri Ölçeği” araştırmaya katılan öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde okul öncesi öğretmenlerine; okul öncesi eğitim süresi ile ilgili karşılaştırmaya dayalı sorular sorulmuş, cevaplara göre yüzde ve frekans değerleri ile öğretmenlerin görüşleri değerlendirilmiştir. Ölçeğin ikinci bölümünde ise araştırmaya katılan öğretmenlere sorulan likert tipte sorular analiz edilmiş ve değişkenler bazında farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır.

Ölçeğin birinci bölümünde uygulanmış olan okul öncesi eğitim süresi ile ilgili karşılaştırmaya dayalı soruların frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde görülmüştür ki öğretmenler okul öncesi eğitime 36-48 ayda başlayan çocukların 60-72 ayda okul öncesi eğitime başlayan çocuklara göre genel olarak daha avantajlı bulmuşlardır. Katılımcılar bazı maddeleri yüksek oranda 36-48 ayda okul öncesi eğitime başlamış çocuklar için uygun olarak görmüşlerdir. Verilen cevaplara bakıldığında katılımcıların büyük bir kısmı okul öncesi eğitime 36-48 ayda başlayan çocukların 60-72 ayda başlayan çocuklara göre: arkadaşları ile daha iyi ilişki kurduklarını, kuralların koyulmasında daha fazla fikirlerini beyan ettiklerini, kuralları daha iyi bildiklerini, kuralara daha iyi uyum sağladıklarını, kurallara uyulmadığında sonuçları daha iyi bildiklerini, okul düzenine daha kolay uyum sağladıklarını, iletişim becerilerinin daha yüksek olduğunu, özgüven ve tek başına iş yapabilme becerilerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların okul öncesi eğitime erken yaşta başlayan çocuklar için yüksek oranda olumlu bulunduğu bu maddelere bakıldığında özellikle kurallar konusunda ve sosyal

alana yönelik olan maddelerde okul öncesi eğitime erken yaşta başlayan çocukları avantajlı bulmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul öncesi eğitime 60-72 ayda başlayan çocukların 36-48 ayda başlayan çocuklara göre: başlangıçta okula alışma zorluğunu daha çok yaşadıklarını, daha çok sosyal uyumsuzluk yaşadıklarını, okulun ilk günlerinde huzursuz davranışları daha çok sergilediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine göre; okul öncesi eğitime daha geç başlayan çocukların okula alışma ve uyum sağlama davranışlarında okul öncesi eğitime erken başlayan çocuklara göre daha dezavantajlı olarak görülmüştür.

Ölçeğin ikinci bölümünde katılımcılara sorulan likert tipte sorular ile araştırmanın amaçlarından biri olan okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim süresine bakış açısı değerlendirmeye çalışılmıştır. Sorulara verilen cevapların ortalama değerlerine bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenler cevaplara ortalama olarak "katılıyorum" cevabını vermişlerdir. Bu değere göre öğretmenler okul öncesi eğitimin erken yaşta başlamasına genel olarak olumlu olarak bakmaktadırlar.

Ölçeğin ikinci bölümüne verilen cevaplara göre katılımcıların değişkenler bazında farklılaşma yaşayıp yaşamadıklarına bakılmıştır. Cinsiyet, öğrenim düzeyleri, kıdemleri, sınıf mevcudu değişkenlerine göre öğretmenlerin verdiği cevaplara bakıldığında anlamlı bir fark bulunmamışken mezun oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüş ve çocuk gelişimi mezunlarının ortalaması daha yüksek olarak bulunmuştur.

Kazu ve Yılmaz (2018) Türkiye'deki okul öncesi eğitim ile OECD ve AB ülkelerini karşılaştıran bir araştırma yapmışlardır. Veriler incelendiğinde 2014 yılına ait; 3 yaş, 4 yaş ve 5 yaş okul öncesi eğitime katılım oranlarında Türkiye diğer ülkelerin oldukça gerisinde kalmaktadır. Özellikle 3 yaş okullaşma oranında OECD ve AB ülkelerinde okullaşma oranı %70 civarında bulunmuşken Türkiye'de aynı oran %10 civarı olduğu görülmektedir. MEB (2018) kaynakları incelendiğinde yıllar içerisinde okul öncesi eğitime katılımın ve ayrılan katkının arttığı gözlemlenmektedir. Yapılan şuralara ve alınan kararlara bakıldığında da okul öncesi eğitimin zorunluluk kapsamına alınması hedeflenmektedir. Okul öncesi dönem içerisinde çocuğun nitelikli bir eğitim alması onu temel eğitimin diğer basamaklarına çok daha donanımlı bir şekilde hazırlayacaktır. Verilere bakıldığında ülkemiz okul öncesi eğitim katılımı gelişmiş ülkelere oranla çok daha düşük olsa da planlamalar çerçevesinde geliştirilmeye ve her çocuğa ulaşılmaya çalışılmaktadır.

Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin genel görüşlerine bakıldığında okul öncesi eğitimin erken yaşta başlaması farklı nitelikler bakımından çocuklara olumlu bir şekilde yansımaktadır. 36-48 ayda okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuklar sonraki yıllarda okul öncesi eğitime katılan çocuklara göre bazı konularda daha avantajlı bulunmuşlardır.

Araştırma bulguları kapsamında yapılan öneriler:

- Okul öncesi eğitimin zorunlu olması adına çalışmalar hızlandırılabilir.
- Okul öncesi eğitimin daha uzun süreli ve her çocuğa ulaşması için çalışmalar arttırılabilir.
- Eğitim fakülteleri okul öncesi öğretmenliği ders içerikleri 60-72 ay arası çocuklara yönelik olmaktan ziyade 3, 4 ve 5 yaş için farklı ders içerikleri hazırlanabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine yönelik 36-48, 48-60, 60-72 ay çocuklar için gelişim özelliklerine uygun etkinlik kitapları hazırlanıp, öğretmenlere bu konuda kaynak sağlanabilir.
- Öğretmenlere farklı yaş gruplarına eğitim sürecinde en verimli şekilde nasıl çalışabileceğine dair hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Okul öncesi eğitim süresi ile ilgili farklı başlıklar altında nitel araştırmalar arttırılabilir.
- Okul öncesi eğitim süresi ile ilgili yapılan bu araştırma Gaziantep ili Şehitkamil ilçesi ile sınırlandırılmıştır. Benzer araştırmalar farklı bölgelerde yapılarak bu konuda öğretmenlerin düşüncesi hakkında farklılıklar karşılaştırılabilir.
- Araştırmada sadece okul öncesi öğretmenlerinin fikirleri alınmıştır. Araştırmaya alanda çalışan öğretim elemanları ve lisans öğreniminin son sınıfında olan stajyer öğrenciler ile yapılarak daha farklı sonuçlara ulaşılabilir.

Açıklamalar: Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın hazırladığı “Okul Öncesi Eğitim Alma Süresinin Çocukların Sınıf Kurallarına Uyum ve Okul Motivasyonlarına Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” isimli Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynaklar

- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Veri analizi el kitabı* (6. Baskı.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekerci, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10a ed.). Boston: Pearson.
- Güven, G. ve Efe Azkeskin, K. (2010). Erken çocukluk eğitimi. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik uygulamaları*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (18. Baskı). Ankara: Nobel Basım Dağıtım.
- Kazu, İ. Y. ve Yılmaz, M. (2018). Ülkemizdeki okul öncesi eğitimin bazı veriler açısından OECD ve AB üyesi ülkeleri ile karşılaştırılması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 64-75.
- MEB. (1953). 5. Millî Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164807_5_sura.pdf adresinden 20.12.2018 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (1974). 9. Millî Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165045_9_sura.pdf adresinden 20.12.2018 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (1981). 10. Millî Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165120_10_sura.pdf adresinden 20.12.2018 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (1982). 11. Millî Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf adresinden 20.12.2018 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (1993). 14. Millî Eğitim Şurası. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf adresinden 20.12.2018 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (1996). 15. Millî Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf adresinden 20.12.2018 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2006). 17. Millî Eğitim Şurası Kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf adresinden 20.12.2018 tarihinde erişilmiştir.

- MEB. (2010). 18. Millî Eğitim Şurası Kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf adresinden 20.12.2018 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2018). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2017- 2018. Ankara: Resmi İstatistik Programı Yayını. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_organ_egitim_2017_2018.pdf . adresinden 06.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2001). Çocuk hakları, çalışan çocuklar ve eğitim sorunları. *Millî Eğitim Dergisi*. Sayı: 151. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/151/senemoğlu.htm adresinden 09.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Şahin, F. (1998). *Okul öncesinde Fen Bilgisi öğretimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Yılmaz, V. ve Çelik, H. E. (2009). *Lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi-I: Temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Preschool education constitutes the first stage of formal education. It is ensured for children to be prepared for basic education with coeval groups and in a social environment that is structured to suit them (Şahin, 1998). Referring to Turkey's pre-school education statistics, from 2009 to 2017 increase in the rate of participation in pre-school education is observed (MEB, 2018). This increase may also have been influenced by government policies. The studies carried out in order to incorporate preschool education into compulsory education, augmenting and enhancing of kindergartens, opportunities for children who do not have access to preschool education may have increased the number of children that education can reach. While the importance of preschool education is increasing day by day, no research has been found in Turkish National Education System which is done with teachers about the duration of pre-school education. Because of this reason, this study is the first study to get the ideas of teachers about pre-school education period. It is aimed that identifying the problems and suggesting solutions by taking the opinions of the preschool teachers and by using obtained datas about how school motivation and compliance with school rules are affected pre-school children at different times.

Method

161 teachers were randomly selected among all preschool teachers employed in private and/or public schools with preschool programs in the Sehitkamil district of the city of Gaziantep, Turkey. The participants were asked to complete a predesigned survey called "Preschool Teacher Evaluation Scale For Children With Different Age Groups For Starting Pre-School Education" prepared by the researcher. The statistical analysis of the data that was obtained from the questions and the evaluation scale were carried out on IBM SPSS Statistics for Windows, version 21 (IBM Corp., Armonk, N.Y., USA). First, frequency and percentage analysis were performed in accordance with demographic characteristics of the participants. Second, the frequency and percentage values of the answers of 17 questions that were mentioned above were examined. Lastly, the distribution of data collected from the ordinal scale was examined and the analysis technique of the next step was determined. Following the adjustments in normality, t-test and ANOVA were conducted to elucidate the relationship between different demographics and the response of teachers on the questions that were presented.

Results

Teachers participating in the research stated that children who start pre-school education in 60-72 months had more difficulty than children who start pre-school education in 36-48 months in getting used to school at the beginning. They experience more social inconsistencies and they exhibited more restless behaviors in the first days of school. According to teachers' opinions; children who started to preschool education in 60-72 months were more disadvantaged in their habituation and adaptation behaviors compared to children who started education earlier. Most of participants indicated that children who start pre-school education in 36-48 months have a better relationship with their friends, they express their opinion in the establishment of rules, they know and compliance with the rules better, they know the results better if the rules are not followed, they have easier adaptation to the school layout, they have higher communication skills, they have higher self-confidence and ability to do business alone. By considering the positive observations, especially on obeying rules and social cases, it is found that who start pre-school education in 36-48 months have an advantage over children who start pre-school education in 60-72 months. Although the comparison of the demographic variables and the responses to the questions did not reveal a statistical significance in terms of gender, level of education, seniority of the teachers or their class size, the school that the teachers received their degrees from revealed a meaningful effect.

Discussion and Conclusion

Having qualified education during the preschool period, will prepare children in a much more equipped way for the other stages of basic education. Although our country's participation in pre-school education is much lower than in developed countries, it is planned to augment and enhance kindergartens and to reach every child. Kuzu and Yılmaz (2018) conducted a study that compares pre-school education in Turkey and in the OECD and the EU countries. By examining data, it is seen that in 2014 for 3 years, 4 years and 5 years old children preschool education participation rate in Turkey falls far behind other countries. Especially enrollment rate for 3 years old children in OECD and EU countries was around 70%, meanwhile same rate in Turkey is observed about 10%. By examining the sources of MEB (2018), it is observed that the participation and contribution of pre-school education increased over the years. According to decisions taken in council meetings, it is seen that incorporating preschool education into compulsory education is aimed. As a result of this research, the general opinions of teachers shows that to start pre-school education in early ages effects children positively in terms of different qualities. Children who attended pre-school education in 36-48 months were found more advantageous than children who started pre-school education later. Therefore the importance given to pre-school education should be raised and ongoing works on incorporating preschool education into compulsory education should be expedited. Studies to reach every children on procuring pre-school education should be carried on. Studies on different topics related to the duration of pre-school education are needed to be increased.

Demokrasi ve Türk Demokratikleşmesi Bağlamında Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi

Gökmen KANTAR

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi
gkantar@nku.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5120-110X>

Derleme Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.664875

Geliş Tarihi: 25.12.2019

Revize Tarihi: 25.02.2020

Kabul Tarihi: 26.02.2020

Atıf Bilgisi

Kantar, G. (2020). Demokrasi ve Türk demokratikleşmesi bağlamında Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 123-135.

ÖZ

Osmanlı Devleti'nin son döneminde başlayan modernleşme hareketleri, Türk demokrasisinin temel yapısını oluşturur. Birinci Dünya savaşı sonunda yıkılmaya yüz tutmuş, işgal altındaki Osmanlı Devleti içerisinde; Türk Kurtuluş mücadelesi neticesinde Ankara merkezli modern bir millî devlet ortaya çıktı. Türkiye'de 1923'te Cumhuriyetin ilanı ile belirginleşen bu siyasi gelişmeler, Türk demokrasisinin ana omurgasını ve ilk dönemini oluşturur. II. Dünya savaşı sonrası "Batı demokrasisi" diktatörlüklere ve tek parti yönetimlerine karşı zafer kazanmıştır. Türkiye, 1945 yılında hem dış gelişmelere hem de iç gelişmelere bağlı olan dinamik bir siyasal dönüşüm sürecine girmiştir. 1946 yılında Türkiye'de Demokrat Parti'nin kurulması ile Türk siyasi hayatında kurucu dönem bitmiş; ikinci dönem başlamıştır. Bu tarihten itibaren demokrasisini süreklilik ve kalıcılık açısından güçlendirmeyi hedefleyen Türkiye, parlamenter sistem ile yoluna devam etmiştir. 16 Nisan 2017 Anayasa Referandumu ile yönetimde yöntem değişikliğine giden Türkiye, Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemine geçti. Bu çalışmada modern demokrasi kavramı ve Türk Siyasi Tarihi içerisindeki rolü üzerinde durulacaktır. Ayrıca Cumhurbaşkanlığı Hükümet sisteminin, demokrasisinin gelişimine ne gibi katkılar sağladığı, değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Demokrasi, cumhuriyet, Türk demokrasisi, Türk siyasi hayatı.

In The Context of Democracy and Turkish Democratization; Presidential Government System

ABSTRACT

Modernization movements starting in the last period of the Ottoman Empire constitute the basic structure of Turkish democracy. At the end of the first World War, a modern national state based in Ankara emerged as a result of the struggle for Turkish independence from within the occupied Ottoman state. These political developments, which became evident in Turkey in 1923 with the proclamation of the Republic, constitute the main backbone of Turkish democracy and its first period. II. After World War, "Western democracy" triumphed over dictatorships and one-party administrations. In 1945, Turkey entered a dynamic process of political transformation that depends on both foreign and domestic developments. With the establishment of the Democratic Party in Turkey in 1946, the founding of the first term of the Turkish political life was finished; the second term began. Since then, Turkey has continued its path with the parliamentary system, which aims to strengthen its democracy in terms of continuity and permanence. With the referendum of 16 April 2017, Turkey shifted to the Presidential government system. In this study, the role of the Republic of Turkey in the political history of democracy and Turkish political history will be emphasized. It will also be evaluated how the presidential government system contributes to the development of democracy.

Keywords: Democracy, republic, Turkish democracy, Turkish political life.

Giriş

Demokrasi kavramı, günümüzde sık kullanılan ve farklı anlamlar yüklenen bir kavramdır. Demokrasi kavramının, ortaya çıktığı dönemden bugüne kadar birçok tanımlaması yapılmıştır. Bu tartışmalar demokrasisinin, gerçek tanımının ne olduğu noktasında devam etmektedir. Bu anlam karmaşasının nedeni, her toplumun kendine ait siyasal, sosyal ve ekonomik farklılığı ile açıklanabilir. Kuramsal olarak demokrasi, günümüzdeki şekliyle 18. Yüzyılda ortaya çıkmış ve bütün Dünyayı etkilemiştir. Modernizm gelişmesine dayalı olan demokrasi kavramı, bireyi esas alan ve eşit yurttaşlık ilkesine göre egemenliği tanımlayan bir düşüncedir. Tarihsel süreçte Türk toplumu, günümüze kadar demokrasiyi benimsemiş ve demokratikleşme yönünde atılan adımları desteklemiştir. Osmanlı Devletinde Tanzimat Fermanı'nın (1839) ilanı, Türk Demokrasisinin belirleyici temeli olmakla

beraber; siyasi katılımın ve kurumsal yapıların oluştuğu bir dönüm noktasıdır. Birinci Dünya savaşı sonunda mağlup olan Osmanlı Devleti içerisinde; Türk Kurtuluş mücadelesi neticesinde Ankara merkezli modern bir millî devlet ortaya çıkmıştır. 23 Nisan 1920’de Milli Egemenliğe dayalı Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin (TBMM) açılması ve 29 Ekim 1923’te Cumhuriyetin ilanı ile birlikte yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin yönetim şekli belirlenmiştir. TBMM içerisinde oluşan partileşme süreci ile birlikte Türk demokrasisinin ilk dönemi ve kurumsallaşması sağlanmıştır. 1946 yılında Türkiye’de Demokrat Parti’nin kurulması ile Türk siyasi hayatında kurucu ilk dönem bitmiş; ikinci dönem başlamıştır. Bu tarihten itibaren demokrasisini süreklilik ve kalıcılık açısından güçlendirmeyi hedefleyen Türkiye, parlamenter sistem ile yoluna devam etmiştir. 16 Nisan 2017 Anayasa Referandumu ile yönetimde yöntem değişikliğine giden Türkiye, “Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi”ne geçerek, demokrasisini her açıdan güçlendirmeyi amaçlamıştır.

Bu çalışmada ilk olarak modern demokrasi kavramı ve Türk Siyasi Tarihi içerisindeki demokratikleşme hareketleri üzerinde durulacaktır. İkinci olarak çalışma içerisinde 1920-1945 yılları arasında Cumhuriyetin İlanı ve demokrasinin kurumsallaşma süreci incelenecektir. Üçüncü olarak çalışmada Türkiye’de çok partili demokratik hayata geçiş ve parlamenter sistemin genel durumu değerlendirilecektir (1946-2017). Dördüncü olarak çalışma içerisinde demokraside yöntem tartışmaları ve Cumhurbaşkanlığı Hükümet sistemi üzerinde durulacaktır. Nitel bir araştırma olarak yapılan çalışmanın odak noktası demokrasi ve Türkiye’de demokratikleşme sürecidir. Sonuç olarak ortaya çıkan bilgilerin, Türk demokratikleşmesi bağlamında Cumhurbaşkanlığı Hükümet sistemine ve Türk demokrasine ne gibi katkılar sağladığı, değerlendirilecektir.

Modernizm ve Osmanlı Dönemi Demokratikleşme Hareketleri

Modernite, toplumsal ve siyasal yaşam alanlarının tümünde değişimin yaşanması, toplumun geleneksel değerlerinden soyutlanarak; yeniden tasarlanması anlamına gelmektedir. Modernite, modern düşüncenin tüm dünyaya yayılmasıyla oluşan bir toplumsal değerler sistemi olarak ifade edilmiştir. Modernizm düşüncesi, aydınlanma felsefesine göre ideal toplum düzeni olarak tanımlanmıştır. Çünkü modernizm eleştirel düşünce demektir. Birey, eleştiri ve akıl kavramları üzerine kuruludur. Akılcı, ilerlemeci, olgusal bir bakış açısı taşır. Evrensel ilkelere dayalı bir bakış açısına sahiptir. Modernizm, genel olarak 19. yüzyıldan başlayarak; 20. yüzyılın belli bir dönemine kadar toplumsal alanı her konuda tesiri altına aldığı bir olgu olarak kabul edilmektedir (Marshall, 1999).

Genel olarak Batı ile olan ilişkisi açısından Osmanlı Devleti, 19. yüzyılda Avrupa’daki modernleşme çabalarını dikkatle takip etmiştir (Mardin, 1994). Ancak Osmanlı modernleşme süreci, Batı modernleşmesi ile benzer özellikler göstermez. Bunun nedeni Batı’da yenileşme süreçlerinin, devletin dışında toplumsal hareketler ile oluşmasıdır. Bu toplumsal düzenlemeler sosyal ve ekonomik alanda olduğu gibi kendisini siyasal olarak da hissettirmiştir. Batı’da modernleşme ile başlayan siyasal düşünce “halk egemenliği” esaslı demokrasiyi ve demokratik kültürü yaygınlaştırmıştır. Osmanlı Devleti, toplumsal yapıyı dinsel olarak ayırmadan halkı, yönetici sınıf ve reaya olmak üzere ikiye ayırmıştır (Ubcını, 2000). Osmanlı Devleti bu özelliği ile Batı’daki devletlerden farklı olarak bir sınıflandırma yoluna gitmiştir (Akyılmaz,1999). Bürokratik bir yapı olan Osmanlı Devleti, “mekez-çevre” ilişkilerini temel alan bir yönetim anlayışına sahiptir. Bu sınıflandırma merkez olarak tanımlanan yönetici sınıf ile çevre olarak tanımlanan reaya (halk) arasında bir kopukluğa neden olmaktadır. Osmanlı yönetim sistemindeki patrimonial düzen ve yönetim anlayışını ortaya koyan Şerif Mardin, yönetim ile halk arasında kopukluk olduğunu ifade etmektedir. Bu kopukluğun temel sebebinin, iki yapıyı yakınlatacak ara bir yapının olmaması olarak açıklar. Batı’daki burjuvazinin varlığı bu iki yapı arasındaki gerilimi azaltmıştır. Osmanlı modernleşme hareketleri içerisinde bu yapı, tesis edilmeye çalışılmışsa da, geleneksel toplum yapısının aktörleri bu gelişmeyi engellemeye çalışmıştır (Mardin, 2003).

Osmanlı Devleti yönetim anlayışı özelliğini, Türk kültür ve değerlerinden almıştır. Bu nedenle devletle toplum arasındaki ilişki bir “sözleşme” veya “uzlaşma” yerine; devlet ve toplum arasındaki dengeli bir sınırlılık iktidarı söz konusudur. Çünkü Türk siyasi tarihini, devlet, egemenlik ve iktidar

kavramları açısından incelediğimizde Avrupa'daki gelişmelerden farklılıklar gösterir. Türk devlet geleneğinde iktidarı ve güç kaynağını belirleyen temel esas "Türk Töresi" dir. Türkler, İslamiyet'i benimsedikten sonra da bu egemenlik anlayışlarını, İslami bir metotla sistemleştirerek devam ettirmişlerdir. Kısaca özetlemek gerekirse Osmanlı Devleti'nde merkez-çevre ilişkileri merkezin, çevre üzerindeki iktidarına veya çevrenin merkeze olan mutlak itaatine dayanmamaktadır (Özdemir, 2009). Osmanlı Devleti'nde modernleşme hareketleri, Türk demokratikleşmesinin, söylem merkezini ve temel yapısını oluşturmaktadır. Bununla beraber, geleneksel yapıdan modern demokratik yapıya geçiş sürecini başlatmıştır. Osmanlı Devletinde Tanzimat Fermanı (1839) ilanı, günümüz Türk Demokrasisinin belirleyici temeli olmakla beraber; Siyasi katılımın ve siyasi kurumsal yapıların oluşmaya başladığı bir dönüm noktasıdır. Tanzimat öncesi var olan geleneksel yönetim ve bürokratik yapı daha çok padişaha danışma niteliğinde iken; Tanzimat sonrasında oluşturulan meclislerde, yönetimde temsili ve katılımı sağlamıştır. Tanzimat dönemi bu özneliği ile Türk Siyasi Hayatında ciddi bir dönüşüm noktasıdır (Kalaycıoğlu ve Sarıay,1994). Türk demokrasisinin ilk kurumsal yapılarını meydana getiren Tanzimat Fermanı, yazılı ve evrensel hukuk kurallarının Osmanlı toplumsal hayatı içerisinde ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Ayrıca Tanzimat, Osmanlı yönetiminde Meşrutiyete dayalı bir egemenlik ilişkisinin de zeminini hazırlamıştır. Tanzimat, içeriği ile aradan yıllar geçmesine rağmen Türk demokrasi sürecinin başlangıç noktası ve devamlılığını sağlayan itici gücüdür (Güngör, 1993).

Diğer taraftan Osmanlı Devleti'nde modernleşme hareketleri, orta sınıftan oluşmasına ve siyasi olarak güç kazanmasına sebep olmuştur. Bu adım devlet otoritesini, padişahın elinden alarak halkın oyuna bağlayan demokratik ilk adımdır (Karpat, 2012). Ancak bu süreç 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşının çıkması sebebiyle demokratik bir yapının kurulmasına ve işlenmesine katkı sağlayamadan ertelenmiş; ilk Osmanlı Anayasası bu nedenle yürürlükten kaldırılmıştır. Daha sonra Meşrutiyetin, 1908 yılında yeniden ilan edilmesi ile kapalı olan meclis açılmış ve askıya alınan anayasa tekrar yürürlüğe girmiştir. Osmanlı Devleti'nde Meşrutiyet'in ikinci kez ilanı ile siyasi partiler kurulmuş ve seçimlere katılma hakkı kazanmışlardır. Bu yeni sistem ile demokratik ortam oluşturularak, ilk defa siyasi parti merkezli bir temsil ve katılım olgusu; Osmanlı Türk toplumunun siyasi gerçeği haline gelmiştir. Bu süreç Türk demokrasisinin, merkezi ve çevresel aktörler arasında ilişkilerini düzenleyen bir belirleyici olurken; kurumsallaşmasına ve dönüşümüne katkı sağlamıştır. Bu demokratik dönüşüm, Osmanlı Döneminden başlayarak; Cumhuriyet Döneminde kurumsallaşmasını tamamlamıştır. Sonuç olarak modernleşme kavramının ilke ve prensiplerinden yola çıkılarak yapılan demokratikleşme hareketleri; Osmanlı egemenlik anlayışını padişahın şahsından alarak, birey ve toplum lehine olacak şekilde yeniden düzenlemiştir.

Türkiye'de Cumhuriyetin İlanı ve Demokrasinin Tesisi (1920-1945)

Türk siyasi tarihinde demokrasinin gelişim süreci birçok kaynakta bölümlere ayrılarak incelenmiştir. Bundan önce incelediğimiz Osmanlı Devleti dönemi demokratikleşme hareketleri ilk dönem olmaktan çok Türk demokrasisinin, önsözü, odak noktası ve giriş bölümü olma niteliğindedir. Şimdi inceleyeceğimiz dönem Türk demokrasisi açısından yöntemin devamlılığı kadar; yönetim açısından da Cumhuriyet İlanı (1923) ile güçlendirilmiştir. Türk "Kurtuluş Mücadelesi" ile başlayan süreç Lozan sonrası, 1923'te Cumhuriyet'in ilanı ile yeni bir devletin, yeni yönetim anlayışı ile Dünya'ya kabul ettirildiği dönemdir. Bu döneme birçok siyasi, sosyal ve ekonomik değişiklik yirmi beş yıllık kısa bir sürede gerçekleştirilmiştir. Atatürk'ün 19 Mayıs 1919'da Samsun'a çıkması ile başlayan kurtuluş mücadelesi işgal altındaki Türk milletini ümitlendirmiş ve mücadelenin ağırlık merkezini Anadolu olarak belirginleştirmiştir (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, 1989, ss.2-3). Bu merkez "Erzurum Kongresi" ile Anadolu Müdafai Hukuk Cemiyeti'ni tek çatı altında toplarken; "Sivas Kongresi" ile de Anadolu ve Rumeli Müdafai Hukuk Cemiyet'lerini birleştirmiştir (Dursunoğlu,1946, s.13). Bu Cemiyetler ile kurtuluş mücadelesi, Atatürk'ün başkanlığında kurumsal bir kimlik kazanırken; milli irade ve milli güç ile Türk Halkı tek egemen güç olarak vurgulanmıştır. Atatürk bu amacını bir adım daha ileri götürerek, 19 Mart 1920 tarihli bir genelge ile ülke genelinde seçimlerin yapılmasını istenmiştir. Yapılan seçimler neticesinde 23 Nisan 1920'de TBMM açıldı ve kurtuluş mücadelesinin siyasal teşkilatlanması sağlanmıştır (Armaoğlu,1987).

Demokrasi ve demokratikleşme yolunda birinci meclis, sadece yasama yetkisi ile değil yürütme yetkisini de kendisinde toplamış ve Meclis Başkanı olarak Atatürk'ü seçmiştir. Bu meclisin görevi, kurtuluş mücadelesini yönetmek ve yeni kurulacak Türk Devletinin kuruluş felsefesini hazırlamaktır (Eroğlu,1990). Bunun için Türk Devletinin ilk ve geçici Anayasası (Teşkilat-ı Esasiye) 20 Ocak 1921'de yürürlüğe girmiştir. Bu Anayasa kendi meşruiyetini “hâkimiyet bilakayd-i milletindir” olarak ifade ederek; milli egemenlik düşüncesi ile hareket etmiştir (Öztekin,1993). TBMM, bu anayasa ile işlerlik kazanmış; iktidar (1.grup) ve muhalefet (2.grup) ikiliğine dayalı olarak çalışmıştır. Meclis hükümet sistemi olarak çalışan TBMM, bu anayasayla kurtuluş mücadelesini zaferle sonuçlandırmış, saltanatı kaldırmış, Lozan'ı imzalayarak yeni Türk Devletini kurmuş ve 29 Ekim 1923'te Cumhuriyeti ilan etmiştir (Şıvgın,199). Ayrıca 11 Eylül 1923'te Anadolu ve Rumeli Müdafai Hukuk Cemiyetinin dernek başkanı olarak Atatürk, meclisteki grubunu “Halk Fırkası” na dönüştürerek; fırkanın amacını demokrasi, çağdaşlaşma ve hukuk devleti olarak belirlemiştir (Tuncay,1992). Böylelikle Atatürk'ün ifadesi; “demokrasi prensibinin en asrî ve en mantıkî tatbikini temin eden hükümet şekli, cumhuriyettir” diyerek demokrasinin tesisi için cumhuriyet yönetimine geçilmiştir (İnan, 2000). Atatürk, Medeni Bilgiler kitabında “demokrasi prensibi”ni halk devleti, halk yönetimi, halkın kendi kaderine hâkim olması anlamında, siyasî demokrasi ile aynı anlamda kullanmıştır. O'na göre “bugün, demokrasi fikri daima yükselen bir denizi andırmaktadır.” 19. yüzyıldan itibaren “demokrasi fikri, mukavemet edilemez bir kuvvet ve cereyan” halini almıştır (İnan, 2000).

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte gündeme gelen hilafet meselesi, 3 Mart 1924'te TBMM genel kurulunda yasalaşarak kaldırılmıştır. Yine aynı yıl olağanüstü şartların dinamiği içerisinde yapılmış olan ilk anayasa (1921), mecliste değiştirilerek yeniden düzenlendi ve 20 Nisan 1924 yılında yeni bir anayasa olarak kabul edilmiştir. Bu anayasa milli egemenliği ve meclis üstünlüğü ile beraber; parlamenter sistemi tesis eden bir anayasadır. Meclis hükümeti sistemi yerine meclis içerisinde kurulan Bakanlar Kurulu ve Başbakan oluşan bir hükümet modelini getirmiştir (Öztekin,1993). Türkiye'nin ilk Başbakanı olan İsmet İnönü başkanlığındaki Cumhuriyet Halk Fırkası'na (CHF) karşı, mecliste muhalefet olarak Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası (TCF) 17 Kasım 1924'te kuruldu. Cumhuriyetin ilanından sonra parlamenter demokrasinin ilk denemesi olan TCF, Atatürk'ün de tavsiyesi dikkate alınarak; şeyh Sait olayı ile ilgili olduğu gerekçesiyle 3 Haziran 1925'te kapatılmıştır (Tuncay,1992). Daha sonra parlamenter demokrasinin ikinci denemesi olan Serbest Cumhuriyet Fırkası (SCF), Fethi Bey tarafından Atatürk'ün desteği ile 12 Ağustos 1930 kurulmuştur. Bu deneme parlamenter sistemin tesisi için demokratik bir denetleme çabasıydı. Böylece iktidar partisi olan CHF, mecliste muhalefet partisi tarafından tam demokratik olmasa da denetlenebileceği (Ünal,1994). Fakat bu deneme üç ay sonra hem parti içi hem de CHF ile olan gerilimlerin ardından SCF, 17 Kasım 1930'da kapatılmıştır. Bu denemeden sonra Türkiye, demokrasisini tek parti yönetimi ile tesis etmede sıkıntılar yaşamıştır. Türkiye, siyasal ve toplumsal açıdan 1946 yılına kadar demokrasi açısından oldukça zor dönemler yaşamıştır. 10 Kasım 1938'de devletin kurucu önderi Atatürk'ün vefatı ile 11 Kasım 1938'de Cumhurbaşkanı olan İsmet İnönü, II. Dünya Savaşı'nı demokrasi bloğunun kazanmasından sonra; Türkiye'de çok partili demokratik sistemin önünü açmıştır (Ünal,199).

Türkiye'de Çok Partili, Demokratik Hayat (1946-2017)

Türkiye, 1945 yılında hem dış gelişmelere hem de iç gelişmelere bağlı olan dinamik bir siyasal dönüşüm sürecine girmiştir. Dış dünyada II. Dünya savaşı sonrası “Batı demokrasisi” diktatörlüklere ve tek parti yönetimlerine karşı zafer kazanmıştır. Diğer yandan ise iç kamuoyunda Cumhuriyet Halk Partisi'ne (CHP) karşı duyulan muhalefet, ülke genelinde kökleşerek yaygınlaşmıştır. Çok partili hayata geçiş sürecini ilk adımını 1945-46 yılları arasında başlatırsak; kesin geçişi demokratik seçimlerin yapıldığı ve iktidarın el değiştirdiği 1950 yılı ile sonuçlandırabiliriz (Kalaycıoğlu, 1989). Milli Şef İnönü, çok partili hayata geçiş sürecinde etkin bir rol oynamıştır. Bu süreçte ülkenin, iç ve dış şartlarını değerlendiren İnönü, siyasal tecrübeleri ile ön görülü davranarak Türkiye'de çok partili siyasal hayatın yolunu açmıştır. Celal Bayar, Adnan Menderes, Fuat Köprülü ve Refik Koraltan'dan oluşan “Dörtlü Takrir” grubu, parti içi muhalefet oluşturarak; demokratikleşme yönünde talepte bulundular. Daha sonra bu grup partiden kopma noktasına gelince, CHP'den ayrılarak 7 Ocak 1946'da Demokrat Parti'yi kurmuşlardır. İkinci Dünya savaşı sonunda iki kutuplu dünya

düzeninin bir tarafında Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Batı diğer tarafında ise Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti Birliği (SSCB) yer almıştır. Türkiye, bu iki kutuplu yeni düzende Sovyet tehdidinin dışında ekonomik ve siyasi çıkarlarını gözeterek; ABD'nin başı çektiği liberal demokratik sistemi olmayı tercih etmiştir (Kürkçüoğlu,1979).

1947 yılında yapılacak genel seçimleri CHP, yeni kurulmuş parti olan Demokrat Parti'yi (DP) seçimlere hazırlıksız sokmak amacıyla erken seçim kararı almıştır. 21 Temmuz 1946'da CHP, DP ve Milli Kalkınma Partisi (MKP) katıldığı bu genel seçim; açık oy, gizli sayım kuralına göre yapılarak, adli denetleme yerine idari denetleme uygulanmıştır. Kamuoyunda sonuçlar bu sebeple tartışılrsa da seçimlerde, CHP 395 ve DP ise 62 sandalye kazanmıştır. 1946 genel seçimleri, Türk siyaseti ve demokrasisi bakımından çok önemli bir kazanımdır. Çünkü TBMM'nin kuruluşundan bu tarihe kadar, mecliste seçilmiş muhalefet milletvekilleri hiçbir zaman yer almamıştır. DP'nin seçimlere katılıp meclis temsili kazanması ile Türk siyasetinde "muhalefet" demokratik meşruiyetini kazanmıştır. (Dursun, 1999). Türkiye, 14 Mayıs 1950 yılında yapılan demokratik seçimlerde CHP'nin tek parti iktidarına son vermiştir. Bu seçimler ülke genelinde demokratik kurallar neticesinde yapılmış olup; halkın iradesinin sandığa yansıtılmıştır. 14 Mayıs 1950 yılında yapılan seçimlerin sonuçlarına göre oyların %53'nü DP olarak tek başına iktidar olmuştur (DİE,1995). Seçim ardından toplanan TBMM, Cumhurbaşkanı olarak Celal Bayar'ı seçerken; yeni hükümet Adnan Menderes'in Başbakanlığında kurulmuştur. Bu siyasal sonuçlar ile Türkiye, 1945 sonrası başlatmış olduğu toplumsal demokratikleşme sürecini tamamlamış olmuştur. 1950'den başlayan 10 yıllık DP iktidarı süreci, toplumsal alanda çok partili demokrasiye katkı sağlamış fakat siyasal alanda ise iktidar ve muhalefet arasında meşruluk zemininde gerilime sebep olmuştur. Türkiye 1946'da başlattığı demokratikleşme sürecini, siyasal kültürün gelişmemesine bağlı olarak; askeri ve sivil seçkinlerin iktidar mücadelesi sonucunda 27 Mayıs 1960 askeri darbesiyle kesintiye uğratmıştır (Çavdar,1996). Türkiye'de toplumsal olarak darbe, bir kesimi mağdur ederken (DP kadro ve seçmenini); bir kesimi de memnun etmiştir. Bu memnun olan kesimin başında CHP kadroları vardı çünkü siyaseten seçimle iktidara gelmeleri pek mümkün görünmüyordu. Gazeteci Metin Toker'e göre 27 Mayıs Darbesi İnönü'nün bilgisi dışında meydana gelse de İnönü süreci siyasal krizin aşılmasında başka bir çare kalmadığını belirtmiştir (Toker, 1991). Yine diğer bir gazeteci ve politikacı olan İsmail Cem'e göre 27 Mayıs askeri darbesinin meydana gelmesinde bürokrasinin desteği söz konusu olup; bu dönemde CHP darbeyi destekleyen bir politika izlemiştir (Cem, 1998). Askeri darbeden sonra Türkiye, siyasal krizi aşmak ve demokratik düzene hızla geçmek için önemli adımlar atmıştır. Demokrasiye ara verilen bu süreçte, Turhan Feyzioğlu tarafından hazırlanan yeni anayasa 9 Temmuz 1961'de yapılan halk oylaması (%61) ile kabul edilmiştir (Çavdar,1996). 1961 Anayasası, Cumhuriyet döneminde yapılan 1921 ve 1924 Anayasalarından farklı olarak; Batı demokrasisini ve siyasi katılımı temel almıştır. Böylece, Türk siyaseti yeniden demokratik çok partili hayata geçmiş ve devlet içinde demokrasinin kurumsallaşması sağlanmıştır. Bu anayasa ile birlikte yargıda Anayasa Mahkemesi kurulurken; TBMM: 450 üyeden oluşan Millet Meclisi ve 150 üyeden oluşan Senato Meclisinden meydana gelen ikili bir yapıya kavuşmuştur. 1961 Anayasasının kabulünden sonra 15 Ekim 1961'de yapılan seçimlerine dört parti katılmış ve CHP %36,7 (173 Milletvekili) ile seçimi kazanan birinci parti olmuştur (DİE, 1998). Seçimlerden sonra Türkiye, dış politikaya önem vererek; 12 Eylül 1963'te Avrupa Ekonomik Topluluğuna (AET) üye olmuştur. CHP hükümeti tarafından imzalanan AET üyeliği, bu dönemde Türkiye'nin dış politikadaki en önemli siyasi ve ekonomik başarısıdır (Kürkçüoğlu,1979). Batı ile demokratik bağların devam ettiren bu Ankara Anlaşması (1963), Türkiye'yi dünya kamuoyunda rahatlatmış; bugün Avrupa ile olan ekonomik ve siyasi ilişkilerin temelini oluşturmuştur. CHP iktidarı 10 Ekim 1965'te yapılan seçimler ile sona ermiş, iktidara oyların %52,9'unu alan Adalet Partisi (AP) gelmiştir. Bu sonuçlar ile birlikte AP, Türkiye'de iş başına gelirken; 12 Ekim 1969 seçimlerini de %46,5 oy ile kazanarak iktidarını devam ettirmiştir (DİE,1998). Bu dönemde (1960-1970) Türk demokrasisi, toplumsal alana bağlı olarak hızlı bir dönüşüme girmiştir. Modernleşme ve sanayileşmenin etkisiyle başlayan bu dönüşüm, köyden kente göç ile önemli bir nitelik kazanmıştır. Seçmen davranışlarına yansıyan bu toplumsal hareketlilik, etnik, mezhepsel ve ideolojik farklılaşmayı da beraberinde getirmiştir.

1970'li yıllara Türkiye, siyasi, ekonomik ve toplumsal kutuplaşmalar ile girerken; Türk demokrasisi 12 Mart 1971'de yayınlanan askeri muhtıra ile tekrar tartışmalı hale gelmiştir

(Ünal,1997). Askeri muhtıraya en ciddi tepki yurt dışından Avrupa Ekonomik Topluluğu'ndan (AET) gelmiş ve 1973 genel seçimlerinin zamanında yapılmasını sağlamıştır. Türkiye 14 Ekim 1973'te sandık başına %66,8 düşük bir katılım ile gitmiş ve seçimleri %33,3 oy ile Bülent Ecevit başkanlığındaki CHP kazanmıştır (DİE,1998). Seçimlerden sonra çıkan yönetim krizi iki yüz günlük bir aradan sonra kurulan CHP- Milli Selamet Partisi (MSP) koalisyon hükümeti ile aşılmıştır. Koalisyon hükümeti döneminde gerçekleşen Kıbrıs Barış Harekâtının, iç ve dış politikada ciddi yansımaları olurken; 1977 seçimleri de CHP'nin başarısı ile sonuçlanmıştır. Fakat 1977 seçimleri Türkiye'ye beklenen istikrarı getiremediği gibi ülkede ekonomik kriz, anarşi ve çatışma ortamında iç savaşın eşiğine gelmiştir (Hale,1996). Bu dönemde Türkiye, çift kutuplu dünya düzenine bağlı olarak; ideolojik, etnik ve mezhepsel farklılaşmayla çatışma ve anarşi ortamına girmiştir. Bu olaylar karşısında iktidarın ve muhalefetin siyaseten çözüm üretmemesi, 12 Eylül 1980 askeri darbesine zemin hazırlamıştır. Türk Demokrasisi, 12 Eylül 1980'de askeri darbesi ile kesintiye uğrarken; demokrasi 1983'e kadar tamamen devre dışı bırakılmıştır. Ülke yönetimi darbeci askerler oluşturulan, Milli Güvenlik Konseyi tarafından yürütülmüştür. Bu süreçte MGK, 1961 Anayasası yerine hukukçulara bireysel hak ve özgürlükleri kısıtlayıcı yeni bir anayasa hazırlamıştır. Hazırlanan bu yeni Anayasa, 1982 yılında halkoylamasında %92 oy ile kabul edildi ve daha sonra ise Kenan Evren Cumhurbaşkanı olmuştur (Çavdar,1996). Türkiye ara verilen demokrasiye, askeri vesayetin altında 1983 seçimleriyle geçmiş fakat bu seçimler hem siyasi partilerin hem de milletvekili adaylarının karşılaştığı engellerin gölgesinde yapılmıştır. Seçimleri %45,1 oy alarak kazanan Anavatan Partisi (ANAP), Turgut Özal'ın Başbakanlığında yeni hükümeti kurmuştur. Askeri vesayetin gölgesinde devam eden Türk demokrasisi meşruluğunu, 6 Eylül 1987'de yapılan halk oylamasıyla (%50,16 evet oyu) siyasi yasakları kaldırarak yeniden kazanmıştır (DİE, 1998). Türkiye'de demokratik sistem 12 Eylül'den sonra askeri vesayetin gölgesinde çok sağlıklı işletilmemiştir. Koalisyon hükümetlerin etkin olduğu 1990'lı yıllar ekonomik, toplumsal ve siyasal alana yansıyan birçok sorunla karşılaşmıştır. Bu demokratik sorunlar, çözüm üretilemeden 2000'li yıllara taşınmıştır. Türkiye'nin bu dönem yaşadığı en büyük demokratik sorun seçim ile işbaşına gelen hükümetin 28 Şubat 1997 yılında MGK toplantısı ardından istifa etmesi olmuştur. Türk siyasetinde muhtıra olarak nitelenen 28 Şubat MGK kararları demokrasiyi yeniden tartışmalı hale getirmiştir. 28 Şubat süreci sonrası yapılan 18 Nisan 1999 seçimler yine koalisyonu işaret etmiş fakat üç buçuk yıl devam eden hükümet, 2001 ekonomik krizin sonrasında 3 Kasım 2002'de erken seçim kararı almıştır. Bu kararın sonrasında yapılan seçimlerde, TBMM'de bulunan siyasi partileri, seçim barajını aşamayarak mecliste temsil dışı kalmıştır. Seçmenin bu davranışı, Türk demokrasisi açısından özellikle sorumlu gördüğü siyasi yapıyı değiştirme kararı olarak algılandı ve baraj altında kalan birçok siyasi parti ve lideri siyaseten tasfiye olmuştur. 2002 seçimlerinde tek başına iktidara gelen Adalet ve Kalkınma Partisi (Ak Parti), 14 Ağustos 2001 yılında Recep Tayyip Erdoğan ve arkadaşları tarafından kurulmuştur. Milli Görüş çizgisi geleneğine sahip kadro tarafından şekillenen Ak Parti, seçmen tarafından Türkiye'nin hem içinde bulunduğu ekonomik kriz hem de dış dünya ile olan ilişkilerinde umut olarak tercih edilmiştir. Türk demokrasinin önemli siyasi partilerinden olan Ak Parti, 2002 seçimlerinden sonra uygulamış olduğu ekonomik, toplumsal ve siyasal politikalar ile 2007, 2011, 2015 seçimlerinde, seçmenden tam not alarak yine tek başına iktidar olmuştur (Koç,2011). Türkiye'de demokratik siyaset, 15 Temmuz 2016 yılında, yeni bir darbe girişimi ile karşı karşıya kalmıştır. Bu darbe girişimine karşı Türk Milleti, demokrasiye olan inancı ve milli egemenliğe olan sadakati ile destansı bir direniş göstermiştir. Demokrasiye sahip çıkan bu milli direniş sayesinde darbe girişimi başarısızlıkla neticelenmiştir. Türk siyasi tarihine "15 Temmuz Destanı" olarak geçen bu milli direniş, demokrasi açısından önemli bir olaydır (Çakı,2018).

Türkiye'de Demokraside Yöntem Değişikliği VE Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi

Türkiye'de demokratik sistemin siyasal dönüşümü, Tanzimat'tan başlayarak günümüze kadar gelmiştir. Cumhuriyetin ilanı ile kuruluş felsefesinde yer alan modern, laik, demokratik ve hukuk devleti kavramları Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin var oluş ilkeleridir. Üniter devlet yapısına göre şekillenen devlet, 1923 yılından 1946 yılına kadar milli kimlik ve demokratik kurumsallaşmasını tesis etmeye çalışmıştır. Daha sonra 1946 ile başlayan çok partili hayat ve demokratik siyaset, demokratik olmayan yöntemlerin başında gelen darbeler ile engellenmiştir. Bu engelleyici vesayetçi anlayış, hem iç hem de dış politik ve ekonomik odaklardan beslense de darbelerin siyasette bu kadar etkili

olmasının en temel nedeni; demokratik siyasal sistemin gücü ve gelişimi ile ilgilidir. Türk demokrasisinde, siyaset sisteminin gelişim sürecine yönelik tartışmalar, Cumhuriyetin kuruluşundan beri devam etmektedir. Bu tartışmaların aktörleri değişse de odak noktasını, yönetimden ziyade yöntem tartışmaları olmaktadır.

Türk Demokrasisinde Parlamenter Sistem ve Yöntem Tartışmaları

Bu yöntem tartışmaları 1921 Anayasasının benimsediği kuvvetler birliği ilkesine karşı demokratik modeller üzerinde başlayarak; çok partili hayata geçtikten sonrada devam etmiştir. Bu tartışmalar 1970'lerdeki koalisyon hükümetleri döneminde yönetim zorluğu açısından daha farklı bir noktaya gelmiştir (Gülener,2016). Türk siyasetinde sağ partiler [MSP ve Milliyetçi Hareket Partisi (MHP)], bu tartışmaları özellikle parlamenter demokrasi üzerinde yoğunlaştırarak yöntem sorununu gündeme getirmişlerdir. Bu yöntem tartışmaları 12 Eylül askeri darbesinden sonra koalisyon hükümet sistemlerinin olduğu 1990'lı yıllarda da devam etmiştir. Bu süreç ekonomik, sosyal ve siyasi sonuçları olan 2001 krizi sonrasında gerçekleşen 3 Kasım 2002 seçimleri ile daha farklı bir boyuta getirmiştir. Ak Partinin iktidara gelmesi ile bu süreç, Türk siyasetinde uzun süredir tartışılan başkanlık sistemini daha güçlü bir şekilde gündeme taşımıştır. Türkiye, 2007 cumhurbaşkanlığı seçimi öncesinde ortaya çıkan "367 krizi" Parlamenter sistemin çözüm bulamadığı tıkanıklığa sahne olmuştur. Bu siyasal kriz 21 Ekim 2007 yılında yapılan anayasa referandumu (%68,95 kabul oyu) ile "Cumhurbaşkanını Halkın seçmesi" yönünde yasalaşarak değiştirilmiştir. Nitekim 24 Ağustos 2014'te Cumhurbaşkanı, anayasal olarak ilk defa halk tarafından seçilmiştir. Böylelikle Türkiye'de, parlamenter sistemin ve istikrarsız koalisyonların neden olduğu çift başlı yönetim sistemi yerine fiili yarı başkanlık sistemine geçilmiştir (Duran ve Miş, 2016). Bu süreçte 1982 Anayasasından kaynaklanan Cumhurbaşkanlığının seçimi, tarafsızlığı, yetkileri ve hükümet ile olan ilişkileri siyasette tartışma konusu olmuştur. Ayrıca bu dönemde 2011 yılından beri devam eden Yeni Anayasa yapım çalışmaları, TBMM'de devam etse de anayasa komisyonunda meclis uzlaşısı sağlanamadığı için istenilen seviyeye gelememiştir. Bu tartışmalar, hükümet tarafından gündeme taşınsa da 2015 seçimlerinden sonra Ak Parti tek başına Anayasayı değiştirecek meclis çoğunluğu elinde bulunduramadığı için anayasa tartışmaları gündemden düşmüştür.

Demokraside Yöntem Değişikliği, Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi

Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi, 15 Temmuz 2016 Fetullahçı terör örgütü kalkıştığı darbe girişimi sonrası, oluşan siyasi birlikteliğin ürettiği ortak bir anlayış olarak ifade edilebilir. Türk siyasetinde 15 Temmuz sonrası sağlanan bu birliktelik, toplumsal niteliktedir. Bu birliktelik sosyal ve siyasal alanda ilk olarak 7 Ağustos 2016'da İstanbul Yenikapı "Demokrasi ve Şehitler Mitingi" nde ifade edilmiştir. İstanbul Yenikapı mitingine katılan liderler, 15 Temmuz darbe kalkışmasını hem iç hem de dış merkezli bir işgal girişimi olarak değerlendirmişlerdir. 15 Temmuz darbe girişiminde sonra yapılan siyasi değerlendirmeleri özellikle Ak Parti ve MHP'yi politik söylem açısından birbirine yakınlaştırırken; "Türkiye'nin Bekası" meselesi gündeme taşımıştır. 15 Temmuz sonrası ortaya çıkan "Yenikapı Ruhu" siyasi yansımaları ilk olarak MHP'nin, terörle mücadelede konusunda hükümete verdiği destekle göstermiştir. MHP Genel Başkanı Devlet Bahçeli, hükümete verdiği bu desteği 11 Ekim 2016 TBMM'de MHP grup toplantısında bir adım daha ileri götürmüştür. Bahçeli, meclis grup toplantısında (Devlet Bahçeli Konuşmaları, 11 Ekim 2016)

"...Türkiye çok ciddi bir beka sorunuyla karşı karşıyadır. Milli birlik ve beraberliğin titizlikle korunması gereken bir dönemdeyiz. Kemikleşmiş önyargıları ve kısır çekişmeleri bir kenara bırakmalıyız. Siyasi gündemde kronik çekişme ve çatışma konusu olarak duran temel sorunları bu anlayışla ele almak, ülkemizin önünü açmak ve geleceğini planlamak durumundayız. Bunların en önemlilerinden birisi de hatırı sayılır zamandır ülkemizi meşgul eden yeni Anayasa kapsamında derinleşen hükümet sistemi tartışmalarıdır. Konu önemlidir; çünkü sistem tartışmaları siyaseti tıkarsa rejim krizine dönüşebilecektir..."

İfadelerini kullanarak Türk demokrasisinde, siyasal dönüşümün önünü açmıştır. Ayrıca Bahçeli, MHP'nin kırmızıçizgisi olan Anayasasının ilk dört maddesini değiştirmenden; yapılacak olan

her türlü öneriye açık olduklarını belirtmiştir. Bu teklifi karşılıksız bırakmayan Ak Parti, MHP ile görüşmeleri başlatarak ortak bir komisyon kurmuştur. Türkiye’de siyasal demokrasinin dönüşümü için yönetimden ziyade bir yöntem değişikliğini öngören komisyon, Anayasa teklifi çalışmalarını tamamladı ve 10 Aralık 2016’ hazırlanan taslağı TBMM’ye sunmuştur. Mecliste, önce anayasa komisyonunda görüşülen anayasa teklifi, 18 madde olarak meclis genel kurulunda geldi ve burada referandum oy sınırını (330) aşarak; Cumhurbaşkanının onayına sunulmuştur. Türk Demokrasisi açısından bir dönüm noktası olan yasa teklifini, Cumhurbaşkanının onaylaması üzerine Türkiye, referandum için 16 Nisan 2017’de sandık başına gitmiştir. 16 Nisan’da yapılan referandumda seçmen, Anayasa teklifini %51,41 oy ile kabul etmiştir [Yüksek Seçim Kurulu (YSK), 2017]. Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemine göre düzenlenen yeni yöntemde, cumhurbaşkanının görevleri, tarafsızlığı, yürütme ve yargı ile olan ilişkileri, parlamenter hükümet sisteminden farklı olarak düzenlenmiştir. Yeni Anayasa düzenlemesi ile yasama ve yürütme birbirinden ayrılarak; bakanların, yasama üyesi olmaması mecburiyeti kabul edilmiştir. Yeni düzenleme ile mecliste milletvekili sayısı 550’den 600’e çıkarıldı, seçilme yaşı ise 25’ten 18’e düşürüldü ve askerlik hizmetini yapmış olma koşulu kaldırılmıştır. Genel seçimlerin, beş yılda bir yapılmasına karar verilirken; bilgi edinme ve denetlemede değişikliğe gidilmiştir (Resmi Gazete, 11 Şubat 2017). Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi, 16 Nisan referandumu ile kabul edilirken; 24 Haziran 2018 Cumhurbaşkanlığı ve milletvekili seçimleri ile uygulamaya girmiştir. Bu seçimlerde Ak Parti ve MHP’nin (Cumhur İttifakı) ortak adayı Erdoğan %52,6 oy alarak yeni sistemin ilk Cumhurbaşkanı olmuştur (Sabah, 24 Haziran 2018). Cumhurbaşkanının yemin edip göreve başlamasının ardından, 703 Nolu Kanun Hükmünde Kararname (KHK) yayımlandı ve Başbakanlık ile birlikte birçok bakanlık ile kamu kurum ve kuruluşu kapatılmıştır. Bürokrasiyi yapılandıran, birçok teşkilat kanunu değiştirilerek; devlet teşkilatı 1 Nolu Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile yeniden düzenlenmiştir. Türkiye’de, siyasal sistemde yapılan bu yöntem değişikliği, demokrasi açısından yeni bir süreçtir. Şüphesiz yeni yöntem değişikliği beraberinde bazı eleştirileri de getirmiştir. Bu eleştirilerin en başında bu değişikliğin bir siyasal rejim yani yönetim değişikliğine sebebiyet verme olasılığıdır. Özellikle MHP’nin 16 Nisan öncesi Anayasa çalışmalarında, Anayasa’nın ilk dört maddesini kırmızıçizgi olarak hassasiyetle bu yöntem değişikliğinin dışında bırakması ve yeni sistemde üniter devlet yapısını ve yönetim biçimini korumuştur. Bu nedenle yapılan tartışmaların yetersiz ve gereksiz olduğunu göstermiştir. Çünkü bu yöntem değişikliği, rejim değişikliğinden daha çok yönetimdeki belirsizliği, vesayetçi parlamenter sistemi, siyasi kurumsallaşmayı içeren bir düzenlemedir. Burada yapılmak istenen güçlü yönetim, güçlü meclis ile Türkiye’yi kırılgan ve ürkek demokrasiden, ileri demokrasiye siyasi kurumsallaşma ile geçirmek istediğidir. Bu anlamda yöntem değişikliği, klasik parlamenter sistemin dışında halkın seçtiği Cumhurbaşkanını, yönetimde sorumlu kılan, güçlü meclis yapısına sahip, üniter devlet esaslı demokratik bir hükümet sistemidir. Diğer yandan ise devlet, toplum ve ekonomi arasında olan etkileşime bakıldığında; yeni sistem devletin ekonomik piyasadaki rolü ve gücü üzerinde yeni bir dönüşümü ortaya koymuştur. Cumhurbaşkanlığı hükümet sisteminin, güçlü yapısı (%50+1) istikrarlı bir ekonomiyi ortaya koyarken; parlamenter sisteme dayalı veya özellikle koalisyon hükümetlerinin ortaya koyduğu istikrarsız ekonomiyi ortadan kaldırmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bilinen tarifi ile demokrasi, insanı özgürleştirerek; ona kişiliğini, kimliğini ve toplumsal konumunu vermiştir. Günümüzdeki anlamını 18. Yüzyılda bulmuş olan demokrasi kavramı, bütün dünyayı, her açıdan etkilemiştir. Türk toplumu, Osmanlı Devletinden başlayarak; Cumhuriyet döneminde günümüze kadar demokrasiyi benimsemiş ve demokratikleşme yönünde hızlı ve kalıcı adımlar atmıştır. Bu demokratikleşme sürecinin en önemli faktörü, Türk siyasal hayatının vazgeçilmezi olan siyasal partilerdir. Batı’da modernleşme ile başlayan siyasal düşünce “halk egemenliği” esaslı demokrasiyi ve demokratik kültürü yaygınlaştırmıştır. Osmanlı Devleti, toplumsal yapıyı dinsel olarak ayırmadan halkı, yönetici sınıf ve reaya olmak üzere ikiye ayırması ile Batı ile arasında farklılık göstermiştir. Osmanlı Devleti’nde modernleşme hareketleri, Türk demokratikleşmesinin, söylem merkezini ve temel yapısını oluşturmaktadır. Bununla beraber, geleneksel yapıdan modern demokratik yapıya geçiş sürecini başlatmıştır. Osmanlı Devletinde Tanzimat Fermanı ilanı (1839), günümüz Türk Demokrasisinin belirleyici temeli olmakla beraber; siyasi katılımın ve siyasi kurumsal yapıların oluşmaya başladığı bir dönüm noktasıdır. Osmanlı

Devleti’nde modernleşme hareketleri, Türk demokratikleşmesinin, söylem merkezini ve temel yapısını oluşturmaktadır. Bu demokratik dönüşüm, Osmanlı Döneminden başlayarak; Cumhuriyet Döneminde kurumsallaşmasını tamamlamıştır. Cumhuriyetin ilanı ile kuruluş felsefesinde yer alan modern, laik, demokratik ve hukuk devleti kavramları Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin var oluş ilkeleridir. Üniter devlet yapısına göre şekillenen devlet, 1923 yılından 1946 yılına kadar milli kimlik ve demokratik kurumsallaşmasını tek parti yönetimi ile tesis etmiştir. Daha sonra 1946 ile başlayan çok partili hayat ve demokratik siyaset, demokratik olmayan yöntemlerin başında gelen darbeler ile engellenmiştir. Bu engelleyici vesayetçi anlayış, hem iç hem de dış politik ve ekonomik odaklardan beslense de darbelerin siyasette bu kadar etkili olmasının en temel nedeni; demokratik siyasal sistemin gücü ve gelişimi ile ilgilidir. Türk demokrasisinde, siyaset sisteminin gelişim sürecine yönelik tartışmalar, Cumhuriyetin kuruluşundan beri devam etmiştir. Bu tartışmaların aktörleri değişse de odak noktasını, yönetimden ziyade yöntem tartışmaları olmasıdır. Bu yöntem tartışmaları 1921 Anayasasının benimsediği kuvvetler birliği ilkesine karşı demokratik modeller üzerinde başlamıştır. Bu süreç tek parti yönetimine karşı ise parlamenter demokrasi üzerinde devam etmiştir. Bu tartışmalar 1970’lerdeki koalisyon hükümetleri döneminde yönetim zorluğu açısından daha farklı bir noktaya gelmiştir. Türk siyasetinde sağ partiler (MSP ve MHP), bu tartışmaları özellikle parlamenter demokrasi üzerinde yoğunlaştırarak yöntem sorununu gündeme getirmişlerdir. Bu yöntem tartışmaları 12 Eylül askeri darbesinden sonra koalisyon hükümet sistemlerinin olduğu 1990’lı yıllarda da devam etmiştir. 3 Kasım 2002 sonrası AK Parti iktidarında, yeni anayasa tartışmaları devam etse de 2015 yılına kadar istenilen seviyeye ulaşamamıştır.

Türkiye’de demokratik siyaset, 15 Temmuz 2016 yılında, yeni bir darbe girişimi ile karşı karşıya kalmıştır. Bu darbe girişimine karşı Türk Milleti, demokrasiye olan inancı ve milli egemenliğe olan sadakati ile destansı bir direniş göstermiştir. Demokrasiye sahip çıkan bu milli direniş sayesinde darbe girişimi başarısızlıkla neticelenmiştir. Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi, 15 Temmuz 2016 Fetö hain darbe girişimi sonrası, oluşan siyasi birlikteliğin ürettiği ortak bir anlayış olarak ifade edilebilir. Türk siyasetinde 15 Temmuz sonrası sağlanan bu birliktelik, milliyetçi ve mukaddesatçı bir kimlik niteliğindedir. Bu değerler toplumsal ve siyasi alanda olarak ilk olarak 7 Ağustos 2016’da İstanbul Yenikapı “Demokrasi ve Şehitler Mitingi” nde ifade edildi. 15 Temmuz sonrası ortaya çıkan “Yenikapı Ruhı” Türk demokrasisinde, siyasal dönüşümün önünü açmıştır. MHP Lideri Bahçeli meclis grup toplantısında anayasanın ilk dört maddesi değiştirilmeden devlet yönetiminde yöntem tartışmalarını başlatmıştır. Ak Parti ve MHP’nin, 18 maddelik anayasa düzenlemesi TBMM’den geçerek; 16 Nisan 2017’de halk oylaması ile kanunlaşmıştır.

Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemine göre düzenlenen yeni yöntemde, Cumhurbaşkanının görevleri, tarafsızlığı, yürütme ve yargı ile olan ilişkileri, parlamenter hükümet sisteminden farklı olarak düzenlenmiştir. Türkiye’de, siyasal sistemde yapılan bu yöntem değişikliği, demokrasi açısından yeni bir süreçtir. Şüphesiz yeni yöntem değişikliği beraberinde bazı eleştirileri de getirmiştir. Bu eleştirilerin en başında bu değişikliğin bir siyasal rejim yani yönetim değişikliğine sebebiyet verme olasılığıdır. Fakat Anayasa’nın ilk dört maddesini kırmızıçizgi olarak hassasiyetle bu yöntem değişikliğinin dışında bırakması ve yeni sistemde üniter devlet yapısını koruması bu tartışmaları gereksiz ve yetersiz olduğunu göstermiştir. Çünkü bu yöntem değişikliği rejim değişikliğinden daha çok yönetimdeki belirsizliği, vesayetçi parlamenter sistemi, siyasi kurumsallaşmayı içeren bir düzenlemedir. Burada yapılmak istenen demokratik referanslı istikrarlı yönetim, güçlü meclis ile Türkiye’yi kırılğan ve ürkek demokrasiden, ileri demokrasiye siyasi kurumsallaşma ile geçirmek istediğidir. Bu anlamda yöntem değişikliği, klasik parlamenter sistemin dışında halkın seçtiği Cumhurbaşkanını yönetimde sorumlu kılan, güçlü meclis yapısına sahip, üniter devlet esaslı demokratik bir hükümet sistemidir.

Osmanlı modernleşme süreci ile başlayan Türk demokratikleşme hareketleri içerisinde Sait Halim Paşa ile başlayan (1908) başkanlık tartışmaları, siyasi olarak yüzyıllık bir geçmişe sahiptir. 20. Yüzyılın başlarından günümüze kadar devam eden sistem tartışmaları Erbakan, Demirel, Türkeş ve Özal gibi siyasi liderler tarafından dile getirilmiştir. Bu süreci Türk siyasi tarihi içerisinde demokratikleşme ile başlayan olgunlaşma süreci 18 Nisan 2017 Anayasa referandumu ile sonuçlanarak; siyasi, toplumsal ve hukuki olgunluğa erişmiştir. Bu olgunlaşma süreci Türkiye’de

demokratikleşme hareketleri birçok kez sekteye uğramış bir süreçtir. Parlamenter sistem kaynaklı yaşanan ekonomik kriz ve askeri darbeler yanında istikrarsız yönetim ve sürekli seçim sarmalında Türk demokrasisini olumsuz yönde etkilemiştir. Sonuç olarak Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi, parlamenter sistem içerisinde yer alan olumsuz durumları ortadan kaldırıcı veya dönüştürücü bir görev üstlenerek; istikrarlı bir yönetim anlayışını hedeflemiştir. Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi yönetim veya rejim merkezli olmayıp; yöntem merkezli bir dönüşümdür. Bunun içinde sistem üzerinde yapılan tartışma ve çalışmaların, doğru yönde belirlenmesine ve ilerlemesine katkı sağlayacak bu çalışma konu ile ilgili literatür kısıtlılığına zenginlik katacaktır. Ayrıca çalışma ilgili alanda yapılıcak diğer çalışmalara demokrasi ve yöntem tartışmaları üzerinde kaynaklık ederek; özellikle demokrasi, Türk demokrasisi ve Türk Siyasi tarihinin yöntem odaklı bir yansıması olarak katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Akyılmaz, G. (1999). *Osmanlı Devleti'nde reaya kavramı ve devlet-reaya ilişkileri*. Osmanlı, 4, ss. 40-55, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Armaoğlu, F. (1987). *20. Yüzyıl siyasi tarihi*. 4.Baskı, Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Borak, S. Kocatürk, U. (1989). *Atatürk'ün söylev ve demeçleri*. C.III, 4.Baskı, Ankara: TİTE.
- Cem, İ. (1998). *Türkiye'de geri kalmışlığın tarihi*. 13. Baskı, İstanbul: Can Yayınları.
- Çaha, Ö. (1994). Osmanlıda sivil toplum. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 49(3-4), 79-99.
- Çakı, F. (2018). Türkiye'de "15 Temmuz'un toplumsal etkileri ve ona yol açan faktörler üzerine düşünceler. *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Akademik İncelemeler Dergisi*, Cilt:13, Sayı:1.
- Çavdar, T. (1996). *Türkiye'nin demokrasi tarihi*. Cilt II, Ankara: İmge Yayınları.
- Bahçeli, D. (2016). *TBMM Grup Toplantısında Yaptıkları Konuşma*. (Erişim Tarihi: 10.11.2019). http://www.mhp.org.tr/htmldocs/genel_baskan/konusma/4136/index.html
- DİE. (1998). *Milletvekili genel seçimi sonuçları*. Ankara: DİE Matbaası.
- Duran, B. ve Miş, N., (2016). *1970'lerden İtibaren Türkiye'de siyasal sistemin dönüşümü tartışmaları ve gerekçeleri*, "The transformation of Turkey's political system and the executive presidency", *Insight Turkey*, 18(4), 11-29.
- Dursunoğlu, C. (1946). *Millî Mücadelede Erzurum*.2. Baskı, Ankara: Kaynak Yayınları.
- Dursun, D. (1999). *Demokratikleşmeyen Türkiye*. İstanbul: İşaret Yayınları.
- Eroğlu, H. (1990). *Türk inkılâp tarihi*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Gülener, S. (2016). *Başkanlık sistemlerinde denge ve denetleme*, SETA Rapor, İstanbul
- Güngör, E. (1993). *Dünden, bugünden, tarih, kültür, milliyetçilik*. 6.baskı. İstanbul: Ötüken Yayınevi
- Hale, W. (1996). *Türkiye'de ordu ve siyaset*, (Çev. Ahmet Fethi), İstanbul: Hil Yayınları.
- İnan, A. (2000). *Medeni bilgiler ve Mustafa Kemal Atatürk'ün el yazıları*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Kalaycıoğlu, E. ve Sarıbay A. Y. (1986). *Tanzimat: modernleşme arayışı ve siyasal değişim. Türkiye'de siyaset: süreklilik ve değişim*, 31.

- Kalaycıoğlu, E. (1989). *Demokratik konsolidasyon ve Türk siyasi hayatı*. Bülten, Temmuz-Ekim, TDV Yayınları.
- Karakurt, E. (2006). "Kentsel mekânı düzenleme önerileri: modern kent planlama anlayışı ve post modern kent planlama anlayışı" *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, S.3.
- Karpat, K. (2012). *Türk demokrasi tarihi*. İstanbul: Timaş.
- Koç, T. Y. (2011). *12 eylül'den 12 hazirana siyasi partiler*. SETA sayı: 41 Erişim Tarihi 16.08.2019 <http://file.setav.org/Files/Pdf/12-eylulden-12-hazirana-siyasal-partiler-ak-parti.pdf>
- Kürkçüoğlu, Ö. (1979) "Türk demokrasisinin kuruluş ve işleyişinde dış etkenler" *AÜSBF Dergisi Cilt:3*, Ankara: Sevinç Matbaası.
- Mardin, Ş. (1994). *Türk modernleşmesi*. 3. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları
- Mardin, Ş. (2003). *Türkiye'de toplum ve siyaset*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Özdemir, G. (2009) "Batı'da ve Türklerde egemenlik kavramı" *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 23, Kütahya.
- Öztekin, A. (1993). *Siyaset bilimine giriş*. Malatya: Yeni Malatya Gazetesi Basımı.
- Resmi Gazete (2017).6771 sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında değişiklik yapılmasına dair kanun RG: 11Şubat 2017, 29976 <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/02/20170211-1.htm> (Erişim Tarihi: 30.11.2019)
- Sabah Gazetesi (2018). 24 Haziran seçim sonuçları. (Erişim Tarihi: 10.10.2018), <https://www.sabah.com.tr/secim/24-haziran-2018-secim-sonuclari>
- Sarıbay, E. K. (1986). *Tanzimat: modernleşme arayışı ve siyasal değişme Türk siyasal hayatının gelişimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Sarınay, Y. (1994). *Türk Milliyetçiliğinin tarihi gelişimi ve Türk Ocakları*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Şıvgın, H. (1998). *İslam ve demokrasi paneli tartışması İslam ve demokrasi*. Ankara: TDV Yayınları
- Sartori, G. (1996). *Demokrasi teorisine geri dönüş*. (Çev., T. Karamustafaoğlu M. Turhan.). Ankara: Yetkin Yayınları.
- Toker, M. (1991). *Demokrasimizin İsmet paşalı yılları 1944-1973; Yarı silahlı yarı külahlı bir ara rejim 1960-1961*. 2. Baskı, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Tuncay, M. (1992). *Türkiye Cumhuriyeti'nde tek parti yönetiminin kurulması 1921-1923*, 3.Baskı, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Türkkan, H. (2018) "Osmanlı devleti'nde demokratikleşme ve Kanun-i Esasi'nin demokratik hürriyeti" *Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 376.
- UBICINI M.A. (Tarihsiz). *Türkiye mektupları, Çev. Cemal Karaağaçlı*, c. 2, Tercüman 1001 Temel Eser
- Ünal, A. A.(1997). *Türkiye'de ordu, bürokrasi ve demokrasi*. Türk Yurdu, sayı: 122, Ekim s.37.
- Ünal, O. (1994). *Türkiye'de demokrasinin doğuşu*. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Yüksek Seçim Kurulu Halkoylaması Sonuçları için bakınız <http://www.ysk.gov.tr/tr/16-nisan-2017-anayasa-degisikligi-halkoylamasi/5002> (Erişim Tarihi: 25.11.2019)

Extended Abstract

Introduction

Many definitions of the concept of democracy have been made from the period in which it emerged until today. These debates continue to point to what is the true definition of democracy. The reason for this confusion of meaning can be explained by the political, social and economic differences of each society. Theoretically, democracy, as it is today, emerged in the 18th century and affected the whole world. The concept of democracy, which is based on the development of modernism, is an idea based on the individual and defines sovereignty according to the principle of equal citizenship. Ottoman Empire in terms of its relationship with the West in general, in 19th century, he carefully followed the modernization efforts in Europe. However, the Ottoman modernization process does not show similar characteristics to Western modernization. This is because the processes of innovation in the West are formed by social movements outside the state. These social arrangements made him feel politically as well as socially and economically. Political thought that began with modernization in the West has spread democracy and democratic culture based on “popular sovereignty”. The Ottoman Empire took its management concept from the Turkish culture and values. Therefore, the relationship between the state and society is a balanced limitation power between the state and society, rather than a “contract” or “compromise”. Modernization movements in the Ottoman Empire constitute the central and basic structure of Turkish democratization. However, it initiated the transition from the traditional structure to the modern democratic structure. The proclamation of the Reformation edict (1839) in the Ottoman Empire is the defining foundation of today's Turkish democracy, but it is a turning point where political participation and political institutional structures began to form. The period we will examine now has been strengthened by the proclamation of the Republic (1923) in terms of the administration as well as the continuity of the method in terms of Turkish democracy. The process that started with the Turkish “liberation struggle” is the period after Lausanne, when a new state was admitted to the world with a new management approach with the proclamation of the Republic in 1923. The modern, secular, democratic and legal state concepts in the establishment philosophy of the Republic are the principles of existence of the Republic of Turkey. The state, shaped according to the unitary state structure, tried to establish national identity and democratic institutionalization from 1923 to 1946. In 1945, Turkey embarked on a dynamic process of political transformation that depended on both foreign and domestic developments. In the outside after World War II, “Western democracy ” triumphed over dictatorships and one-party administrations. On the other hand, internal public opposition to the CHP has become widespread throughout the country. Since then, Turkey, aiming to strengthen its democracy in terms of continuity and permanence, has continued its path with the parliamentary system. Multi-party life and democratic politics, which began in 1946, were hampered by the early coups of undemocratic methods. The main reason why coups are so effective in politics is related to the strength and development of the Democratic political system, even though this inhibitory guardianship is fueled by both domestic and foreign political and economic focuses. In Turkish democracy, discussions about the development process of the political system have continued since the foundation of the Republic. These discussions focused particularly on parliamentary democracy and raised the question of methods in the system.

Method

This study will first focus on the concept of modern democracy and democratization movements in Turkish political history. Second, in the study, the Declaration of the Republic between 1920-1945 and the institutionalization process of democracy will be examined. Thirdly, the study will evaluate the transition to multiparty democratic life in Turkey and the general situation of the parliamentary system (1946-2017). Fourth, discussions on methods in democracy and the presidential system of government will be discussed in the study. The focus of the study as a qualitative research is democracy and the Turkish democratization process. In the light of the information that has emerged

as a result, the contribution of the presidential system of government to the development of Turkish democracy in the context of Turkish democratization will be evaluated.

Result, Discussion and Conclusion

The political transformation of the democratic system in Turkey has come to the present day, starting from Reformation. Following the April 16, 2017 constitutional referendum on the method of governance, Turkey has moved to a “presidential system of government” and aimed to strengthen its democracy in all aspects. The strong administration that is wanted here is to move Turkey from a fragile and timid democracy to an advanced democracy through political institutionalization with a strong parliament. In this sense, the change of method is a democratic system of government based on a unitary state with a strong parliamentary structure, which makes the president elected by the people responsible for the administration, apart from the classical parliamentary system. While the strong structure (50%+1) of the presidential system of government produced a stable economy, it was intended to eliminate the unstable economy based on the parliamentary system or especially the coalition governments. As a result, the presidential system of government has taken on a task of eliminating or transforming the negative situations within the parliamentary system and aimed at a stable understanding of governance.

The presidential system of government has aimed at a stable understanding of governance, taking on a task of eliminating or transforming the negative situations within the parliamentary system. The presidential system of government is not Administration or regime-centric, but a method-centric transformation. For this reason, this study will contribute to the determination and progress of the discussions and studies on the system in the right direction and will add richness to the limitations of the literature on the subject. In addition, the study will contribute to other studies in the field of democracy and methods as a method-oriented reflection of democracy, Turkish democracy and Turkish political history.

Bilimkurgu Türünde Yapısal Kavramlar ve Değişim Arrival Filmi Örneği

Özcan DEMİR

Gaziantep Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Sinema ve Televizyon Bölümü, Gaziantep
ozcandd@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9273-7672>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.615637

Geliş Tarihi: 04.09.2019

Revize Tarihi: 18.03.2020

Kabul Tarihi: 19.03.2020

Atf Bilgisi

Demir, Ö. (2020). Bilimkurgu türünde yapısal kavramlar ve değişim Arrival Filmi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 136-154.

ÖZ

Tür filmleri biçimsel ve tematik özellikleriyle benzerlik gösteren filmlerdir. Bilimkurgu filmleri, teknoloji, uzay, kontrolden çıkmış deneyler ve robotlar gibi temalarıyla izleyicisine ulaşmaktadır. Bilimkurgu filmleri, bilimsel gerçeklikten kurgusal evrenini oluşturmak için yararlanmaktadırlar. Dünya savaşları ile kültürel ve siyasi dönüşümler öncesi koşullardan içerik yönüyle etkilenmişlerdir. Kültürel ve siyasi göndermeleri olan ya da propaganda amaçlı bilimkurgu filmlerinden bahsetmek mümkündür. Tüm tür filmlerinin olduğu gibi bilimkurgu türü de diğer türlerle etkileşim içindedir. Bilimkurgu filmlerinin etkileşim içinde olacağı türler kültür endüstrisinin ticari bir tercihidir. Toplumsal koşullar ve yönetmenlerin özgün biçimlerinin de filmin hayata geçirilmesinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu çalışmada, Denis Villeneuve tarafından yönetilen Arrival (Geliş) (2016), bilim kurgu türünün diğer türlerle etkileşimi bağlamında değerlendirilmiş ve türün sosyal kültürel değişimin sürekliliğinde değişip değişmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Arrival filminin tür analizinde metin çözümlemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Türün yapısal değişiminin tespitinde Derrida'nın yapı söküm tekniği kullanılmıştır. Yapı sökümün, metin düzeyinde mevcut olan alternatif anlamların tespitine imkân veren yaklaşımı yol gösterici olmuştur. Bu nedenle çalışmada, yapı sökümdeki 'différance' kavramının öngördüğü kavramsal tanımlama pratiğinin bilimkurgu türündeki yapısal değişimi açıklamada kullanılması amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, Arrival filminin yönetmeni Denis Villeneuve'ün biçimini içerik ve atmosfer boyutuyla yansıttığı değerlendirilmiştir. Filmin, Derrida'nın yapı sökümücü yaklaşımı ışığında yapılan analizi bağlamında; bilimkurgu türünün alışlagelmiş kabullerini yeniden tanımladığını söylemek mümkündür. Arrival filminin metinsel düzeyde, dünya ülkelerinin işbirliğinin, savaş ve çatışmadan daha değerli olduğu fikrini işlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sinema, tür, bilimkurgu, Denis Villeneuve, Arrival.

Structural Concepts and Change in Science Fiction The Sample of Arrival Film

ABSTRACT

Genre films have similar characteristics formally and thematically. Science fiction films have themes such as technology, space, scientific experiments and robots. They use science to form fictional reality. They're affected by the context of the world wars and the circumstances formed before cultural and political revolutions. There are science fiction films having cultural, political references or prepared for propaganda. They interact with other genres. The culture industry commercially decides which genres they interact more with. The social circumstances and the directors' original style effect the production. In this study, Denis Villeneuve's Arrival movie (2016) was evaluated in the context of science fiction genre's interaction with other genres and it is aimed to find out if the genre changed in the continuum of social and cultural change. Text analysis technique was used in the genre analysis of Arrival. Derrida's method of deconstruction was used to determine the structural change of the genre. The approach of deconstruction, which enables the identification of alternative meanings that exist at the text level is guiding. For this reason in this study, it is aimed to use the conceptual definition practice envisaged by the concept of différance in deconstruction to explain the structural change in science fiction genre. As a result of the study, it is concluded that Arrival film reflects the style of its director Denis Villeneuve in terms of content and atmosphere. In the context of the analysis of the film made according to Derrida's deconstructive approach; it is possible to say that Arrival's approach to the science fiction genre has redefined its usual admissions. It is concluded that Arrival defends the idea that the cooperation of the countries of the world is more valuable than war and conflict at textual level.

Keywords: Cinema, genre, science fiction, Denis Villeneuve, Arrival.

Giriş

Kurmaca filmler, sinema endüstrisi içerisinde biçimsel ve içerik özellikleri kapsamında türler dâhilinde sınıflandırılabilir. “Tür sözcüğü dilimizde, Fransızca kökenli genre sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır. Aslında genre daha çok cins (aralarında benzer, ortak özellikler bulunan varlık ve nesnelerin topluluğu) anlamına gelmektedir. Ancak, sanat alanına ilişkin bir terim olan genre için türün kullanılması daha doğrudur” (Abisel, 1995, ss. 13-14). Tür filmleri, “çeşitli yönlerden benzerlik gösteren, yapıları birbirini andıran, ortak nitelik, özellik ve öğeler taşıyan filmlerin kümelenmesinden oluşur. Bu sınıflandırmada, belli bir konuyu ele alış açısı, konuyu işlerkenki tutum, kullanılan gereç filmin çeşitli öğelerinin kullanılış biçimi göz önüne alınır” (Özön, 1985, s. 145).

Tür filmlerinin tematik benzerlikleri izleyicilerin belirli konulardaki yapımları takip etmesini sağlamaktadır. Filmlerde kullanılan araç-gereçler, çekim mekânları, kostümler, aydınlatma, kamera açıları ve kurgu anlayışları her türün kendi özelliklerini oluşturmada etkili faktörlerdir. Tür filmi izleyicisi daha filme gitmeden yapımın adı, kısa tanıtım yazısı, afişi, yönetmeni hatta oyuncularının adlarını gördüğünde ne izleyeceği hakkında fikir sahibi olabilmektedir. Bu durum, ticari sinema sektörü özellikle Hollywood açısından filmlerin dağıtım ve gösterim aşamalarında önemli avantajlar sağlamaktadır.

Bu anlamda, tür filmleri izleyicinin ön kabulleri ve tahminleri yardımıyla izlemeye karar verdikleri ve izlemeyi sürdürdükleri filmlerdir. “Janr filmi, bu umutları ve beklentileri oluşturur, daha sonra da bunları karşılayarak keyif verir. Janr filmlerini incelerken, öncelikle onlarla tekrar tekrar karşımıza çıkan motifleri ve temaları ayırt etmemiz gerekir” (Buckland, 2018, s. 136).

Hollywood’un kullandığı uyuşmalar ışığında melodram, western, müzikal, kara film, yol filmi ve bilimkurgu türlerinden bahsetmek mümkündür. Her türün kendine özgü yapıları, temaları, ikonografisi ve ortak üslup özellikleri bulunmaktadır. “Tür kavramı, filmlere ilişkin belirli kalıpları ve sınıflandırmaları yapmayı kolaylaştırırsa da kendi içinde değişken bir tür olgusundan bahsetmek yerinde olacaktır. Filmleri tek bir tür başlığı altında değerlendirmek güçtür. Piyasa şartları ve filmlere özgü gereksinimler bağlamında türler arasında geçişkenlikler görülmektedir” (Corrigan, 2007, ss. 130-131). Western türüyle bilimkurgu türünün birleştiği *Cowboys and Aliens* (Kovboylar ve Uzaylılar) (2011) ya da *Total Recall* (Gerçeğe Çağrı) (2012) gibi polisiye bilimkurgu filmlerinden bahsetmek mümkündür. Türler de kendi içlerinde değişmektedir. Temalar, üslup özellikleri ve ikonografik özellikler bağlamında tarihsel süreç içerisinde tür filmlerinin değişikliğe uğradığını söylemek mümkündür. “Bir türe özgü filmler içerik, tema ve set tasarımı açısından türe özgü diğer filmlerle; diğer türlere dâhil filmlerden çok daha fazla ortak özellik paylaşırlar” (Hunter ve Smith, 2015).

“Bir janrın “dışsal formu”u görsel öğeleri içerirken “içsel biçim”i bu görsel öğeleri açıklayan araçtır. Yönetmen ikonografinin sağladığı kaynakları, onları tanıdıkları ve yenilikleri birleştiren yöntemlerle yeniden birleştirerek harekete geçirir” (Stam, 2014, s. 137). Tür filmleri, ortak biçimsel ve içerik özellikleriyle kendi izleyici kitlelerine sahiptir. Belirli zevkleri olan izleyici kitlesini çekmeleriyle Hollywood için izleyiciye ulaşan ürünler olmuşlardır. Sanatsal öncelikleri olmamasına karşın anlatı sinemasının temel teknik ve sinematografik esaslarını paylaşmakta olduklarını söylemek mümkündür. İzleyicilerini sinemaya çeken gerçekçi teknolojik özellikleri ve efektleriyle “sinema sektörü içinde daha sonraki dönemlerde hayata geçecek ciddi, sanatsal, entelektüel çalışmaların dramatik, teknik, estetik vb. altyapılarının oluşması için artıları ve eksileriyle ön laboratuvar çalışmaları niteliğindedir” (Onur, 2011, s. 44).

Tür filmleri arasında en çok tekrarlanan ve izleyicinin ilgisini çekenlerden bir tanesinin bilimkurgu olduğunu söylemek mümkündür. Teknoloji ve bilimsel gelişmelerle etkileşim halindeki bir tür olarak değerlendirilebilir. Bilimkurgu metninin temel karakteristiği mevcut bilimsel, teknolojik ve sosyolojik gelişmeler ile ilgili spekülasyon, çıkarım ya da yorumları içeren metinler olmalarıdır (Calvin, 2014). Yapımlarda bu hedefi gerçekleştirmek amacıyla bilimsel bir dil kullanılmakta, özel efektlere başvurulmakta ya da mizansen öğeleri teknolojik temayı çağrıştıracak biçimde

düzenlenmektedir. Filmlerin görüntü öğeleri kadar ses öğeleri de oluşturulan senaryoyu destekleyici biçimde kurgulanmaktadır. Bilimkurgu filmlerinde yapılmaya çalışılan çoğunlukla alternatif bir evren oluşturulması, üstün teknoloji ile alışıl gelmiş dünya tasarımının değiştirilmesi ya da yaygın bilinen bilimsel gerçeklerden hareketle alternatif gerçeklik tasvirleri oluşturmaktır. Bilimkurgu türünde; “Piers D. Britton’a göre, bilimsel fizik kurallarından ziyade, seyircinin benzer bir fenomenle ilgili, birebir yaşayarak veya dolaylı yoldan edindiği kişisel deneyimini çağrıştıran ‘genişletilmiş sağduyu’nun inandırıcı çeşitlemeleriyle donatılmış görsel ve işitsel tasarıma da yaslanır” (Bould, 2015, s. 18).

Bilimkurgu türü, kontrolden çıkmış bilimsel deneyler, uzaylı istilası ya da zaman yolculuğu gibi farklı temaları işleyebilmektedir. Türün örnekleri sıklıkla çatışma ve savaş öyküleri sunmaktadır. Filmlerin konu aldıkları çatışmalar bilimsel deneylerde insanüstü özelliklere kavuşturularak kontrolden çıkmış yaratıklar, dünya dışı yaratıklarla ya da uygarlıklarla yapılan savaşlar olabilmektedir. Bilimkurgu türünün pek çok örneğinde görüldüğü gibi konu alınan mücadele ya da durum gerçek dünyadan ve günlük hayattan uzak görünse de izleyicilerin gerçekliklerine göndermeler içerebilmektedir. “Çoğu durumda, askeri bilim kurgudaki hiper-kurgu dünyaları, savaşlar ve karakterler alegorik bir ilham kaynağı olarak gerçek dünyadaki benzerlere sahiptir” (Forrest, Barfield, ve Barbier, 2013).

Tür filmlerinin, yinelemelere dayalı doğası popüler kültürün de temel niteliklerindedir. “Bu halleriyle tür filmlerini popüler kültür ürünleri olarak nitelenebilir. Tür sineması seyircisine kitlesel düzeyde ulaşabilmektedir. Bu nedenle, popüler kültüre yönelik çalışmalarda tür filmleri önemli bir yere sahiptir” (Abisel, 1995, s. 10). “Sinemada türler, doğası gereği, sosyolojik, ideolojik, tarihsel, göstergebilimsel, psikanalitik, bilişsel yaklaşımlar ile feminist ideolojinin dikkat çektiği kavramların uyarlanabildiği, çok özellikli bir alanı işaret etmektedir” (Kabadayı, 2014, s. 102). Tüm popüler kültür ürünlerinde olduğu gibi tüm filmlerinin analizi de üretildiği toplumdaki dinamikler hakkında fikir verebilmesi ile araştırma konusu olmuştur.

Tür filmlerinin üretim gerekçeleri farklı bakış açılarıyla açıklanmıştır. Adorno’ya göre “kitle kültürü” ve “kültür endüstrisi” kavramları birbirinden farklıdır. “Kitle kültürü, toplumun ürettiği kültür; kültür endüstrisi kavramı ise endüstrinin ürettiği kitlelere sunduğu kültürü anlatmaktadır. Kitle kültürü, standartlaştırmaya ve yaygınlaştırmaya dayalıdır” (Adorno ve Rabinbach, 1975, s. 12). “Kültür endüstrisi yapısında, tüketicinin tasnif edeceği hiçbir şey kalmamıştır. Yaratıcılık için hiçbir alan bırakılmamıştır. Her şey en küçük ayrıntısına kadar uygun bir şekilde biçimlendirilmiştir” (Erdoğan ve Alemdar, 2002, s. 411). Tür sinemasının sunduğu içerikle kültür endüstrisinin bir ürünü olarak incelenmesi mümkündür.

Bunun yanında, janr eleştirileri arasında film içeriklerinin toplumu anlamının yolu olabileceğini savunan görüşler de mevcuttur. Film içerikleri, “bir toplumun temel sorunlarını, anksiyetelerini, zorluklarını, endişelerini ve daha genel olarak değerlerini, toplumun üyelerinin bu temel sorunlarla nasıl başa çıkmaya çalıştığını yansıtır. Janr filmi, izleyicilerin değinilmesini beklediği bu sorunlara değinmesi halinde tatmin edicidir” (Buckland, 2018, s. 136). Söz konusu değerlendirmelere bakıldığında tür filminin topluma dayatılan davranış kalıplarının yansıtıldığı ürünler ya da toplumun davranış kalıplarının sergilendiği ürünler olduğunu savunan görüşler olduğunu söylemek mümkündür. Tür analizi yönteminden elde edilecek sonuçlar açısından bakılacak olursa, izleyicinin tür filmi izlemesinden kaynaklanan doyum, egemen ideolojinin sunduklarının olumlanması ve yeni içeriklerin izlenmesi ya da izleyicinin kültürel kabullerinin yansımaları düzeyinde olabilir. Her koşulda tür filmleri ile kitle arasında bir bağlantı olduğunu söylemek mümkündür. Langford’a göre; “türler, film üretim ve tüketimlerinin ve bunların kültür ve toplumla yakın ilişkilerinin anlaşılmasında çok önemli araçlardır” (aktaran Kabadayı, 2014, s. 104).

“Sinemacılar, bir set kurduğunda, kamerayı belirli konumlara yerleştirdiklerinde, oyunculara belirli şekillerde rol verdiklerinde ve eldeki çekim yığınlarını tutarlı bir anlatı oluşturacak biçimde bir araya getirdiklerinde sadece bir öykü anlatmış olmazlar, ayrıca anlam da yararmış olurlar” (Ryan ve Lenos, 2012, s. 1). Toplumsal, endüstriyel ve metinsel süreçlerin etkili olduğu türlerin üretiminde, ürünlerin analizi aşamasında da filme bir metin olarak bakan göstergebilimsel yaklaşıma ve toplumsal

ve ideolojik alanda değerlendirme yapabilmek için sosyolojik bakışlara ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür.

Tür filmlerini ve özelinde bilimkurgu türündeki yapımları biçimsel ve içerik yönleriyle analiz etmek mümkündür. Christian Metz'e göre film çözümlemesi aşamasında; "imgeler ve sıralanma biçimleri, söylenen sözler, işitilen gürültüler, kişiliklerin giysileri, davranışları, yüz ifadeleri, belli psikanalitik, toplumbilimsel ya ideolojik simgelerin olası varlığından oluşan gösterenler (biçim) ve kişiliklerin sergiledikleri psikoloji, filmin toplumsal içeriği, yönetmenin ideolojik mesajından oluşan gösterilenlerden (öz) bahsetmek mümkündür" (Metz, 2012, s. 91). Christian Metz'in film çözümlemesi konusundaki yöntem önerisinin ilk bölümünde vurguladığı ve terminolojik karmaşaya dikkat çektiği bu tespitlerde filmin çok katmanlı incelenmesi gereğine vurgu yaptığını söylemek mümkündür.

Tür filmlerinin analizinde de filmin biçimsel ve içerik özelliklerinin ele alınması uygulanan yöntemler arasındadır. "Bu kapsamda, türlerin tarihçesi, temel karakteristik özellikleri, ikonografiler, üretim biçimleri, yıldız oyuncu politikaları, seyirci beklentileri ve alımlama süreçleri, ideolojileri ve yönetmenlerinin auteur özellikleri, alttürleri ve türler arasındaki geçişkenlikleri ve türlerin zamana yönelik toplumsal karşılıkları ele alınmaktadır" (Kabadayı, 2014, s. 105). "Auteur-yapısalcılık, tür eleştirisinden etkilenmiş ve ona duyulan ilgi bağlamında ilerlemiştir. Peter Wollen'ın auteur-yapısalcılık analizinde konu aldığı John Ford'un ürettiği yapımlarının çoğunun kovboy filmi türünde olduğunu tespit etmesi buna örnektir" (Stam, 2014, s. 136).

Tür eleştirisi bağlamında kullanılabilir araçlardan bir diğeri de post yapısalcı bir yaklaşım olan yapı-çözmedir (yapısöküm - deconstruction). Yapısalcılığa göre, "dilbilimdeki söze tekabül eden somut edebiyat yapıtlarından yola çıkarak bunların uyduğu sisteme (dile) ulaşmak şarttır; çünkü sistem ile tek tek yapıtlar arasındaki bağıntı, dilbilimde dil ile söz arasındaki bağıntının benzeridir" (Moran, 1999, s. 198). Michel Foucault, Roland Barthes, Jaques Lacan ve Jaques Derrida'nın önderlik ettiği post-yapısalcılık akımında Derrida'nın yazılarından gelen yapı-çözüm yöntemi kullanılmaktadır.

Dilsel anlamda inşa edilen bir metni (construction); "karmaşık tarihsel ve kültürel süreç olarak görme ve okuma ile ilgilidir. Eleştirel kuram sadece bir ilişkinin edebiyatta yansımaları değil, her tür sosyal ilişki biçimini analize çalışır. Yapısalcılık ve yapı-çözme her tür sosyal-metni analiz eder" (Erdoğan ve Alemdar, 2002, s. 354). Edebi yapıtın, belirli bir bakış açısı, dönemsel öngörüler ve kesin kavramsal tanımlar çerçevesinde değerlendirilmesi Derrida'nın batı felsefesine temel eleştirisini oluşturmaktadır. Batı felsefesinin tanımlamayıcı kavramsal örgütlenme yaklaşımı farklılıklar ve zıtlıkların kavramsal düzeyde inşa edilmesiyle belirgin tanımlar yapılması düşüncesine dayanmaktadır. Derrida, bu anlayışın felsefi ihtiyaçların karşılanmasında yeterli olmadığı düşüncesinden hareket etmiştir. "Zira artık dil ve dil tarafından üretilen kültür, sabit olan, zamana karşı direnen ve aynı kalan bir mevcudiyet varsayımından türetilemez. Bunun yerine belirleyici ölçütler artık fark, mevcut olmama ve anlamın ertelenmesi olacaktır (Rutli, 2016, s.58)." Bir eserdeki karşıtlıkların bulunması, metnin karşıtlıkların oluşturduğu yapılar göre yeniden kurulması, metni oluşturan ve alımlayan arasındaki nedensel ve uzamsal boşluktan kaynaklanan nedensizlikten yararlanan eleştiri yöntemidir. Yapı-çözmede; "birinci aşama bozma ikinci aşama ise yeniden inşa etme aşamasıdır. Birinci aşamada ele alınan metnin yapısı bozulur. İkinci aşamada ise bambaşka bir bağlamda metin tekrar inşa edilir. Her iki aşamada da malzeme, metni kuran kavram dağarcığından başka bir şey değildir (Rutli, 2016, s.63)."

Bilimkurgunun, sosyal ve kültürel bağamlardan beslenen birtakım uyuşumlardan yararlanan bir tür olduğunu söylemek mümkündür. Uzun, zaman yolculuğu, teknolojik araçlar ve uzam bu uyuşumlar arasında yer almaktadır. Arrival (Geliş) (2016) filmindeki uzay, teknolojik araç-gereçler ve uzaylı öğeleri bilimkurgu türünün uyuşumları arasındadır. Klasik anlatının oluşturulmasında kullanılan dramaturjik karşıtlıklar bilimkurgu anlatısının oluşturulmasında da kullanılmaktadır. Derrida'nın yaklaşımıyla Arrival filminden metnindeki karşıtlıkların tespit edilmesi ve türün yeniden yapılandırılmasındaki rolü ise çalışmanın yöntemini oluşturmaktadır.

Derrida'ya göre aslolan metindir. "Yapısöküm tekniği, gerçek mutlak bir doğru olmadığını özellikle Batı metafiziğinde kesin gibi görünen doğruları farklı açılardan bakarak eleştirmemizi istemektedir (Yanık, 2016, s.91)." Yapısökümün, Derrida tarafından da net olarak tanımlanamayan bu haliyle, bilimkurgu türü metinlerindeki değişimin ortaya çıkarılarak söylem üzerindeki etkilerin tespitini amaçlayan çalışmalara dayanak teşkil edebileceği düşünülebilir. "Yapısöküm, temel olarak metnin yapısal dokusunu parçalara ayırarak ele aldığı metin içerisindeki kavramlardan hareket eder (Güven ve Serarslan, 2018, s. 43)." Arrival filmindeki, doğu-batı, uzaylı-dünyalı, doğrusal-doğrusal olmayan ve dost-düşman karşıtıklarının yer değiştirmesi bilimkurgunun değişimine de ışık tutmaktadır. Ancak, filmde bilimkurgunun uyuşmaları değişmemekte mevcut kavramlar ışığında yeni bir yaklaşım sergilenmektedir.

Sinema filminin ve bilimkurgu filminin bir metin olarak değerlendirilmesi mümkündür. Merriam'a göre; araştırma konusuyla ilgili raporlar, kitaplar, arşiv dosyaları, video ve ses kayıtları, görsel materyaller gibi belgeler de metin analizi yolu ile kullanışlı verilere dönüştürülebilir (aktaran Baltacı, 2019, s. 376). "Medya metinlerini inceleme türleri arasında yer alan metin çözümlemesi metni yorumlayarak anlamlandırır. Bu bağlamda, tüm niteliksel araştırmalar metin analizidir. Tüm bu analizler aynı zamanda metnin içeriğine baktıkları için hepsi de içerik analizidir" (Erdoğan, 2012, s. 149).

Bu çalışmada, Denis Villeneuve'ün 2016 yılı yapımı Arrival (Geliş) filmine metinsel boyutta Derrida'nın yapısökümcü yaklaşımıyla yapılacak tür analizi ile bilimkurgu türünün temalar ve içerikleri bağlamında tarihsel süreçteki değişiminin tespiti amaçlanmıştır. Türün değişiminin, temel özellikler, anlatı yapısı, sinematografi, temalar, ikonografik özellikler ve üretildikleri dönemdeki toplumsal beklentilerle ilişkilendirilerek analiz edilmesi hedeflenmiştir. Çalışmada, metnin örtük anlamının çözümlenmesinde, bilimkurgu türünün genel kabullerinin filmde ne denli değişikliğe uğradığının tespiti için yapı-sökücülük bağlamında değerlendirmeler yapılacaktır. Analizde, Denis Villeneuve'ün bilimkurgu türüne auteur boyuttaki katkısı Arrival (Geliş) (2016) filmi bağlamında değerlendirilecektir.

Bilimkurgu Türü

Bilimkurgu, çoğu zaman referanslarını bugünün dünyasından alan bir tür olarak sinemanın ilk yıllarından itibaren varlığını sürdürmüştür. Nijat Özön'ün "Sinema Uygulayımı Sanatı Tarihi" isimli eserinde "önceleme filmi" olarak nitelediği bilimkurgu "bir yandan bilime dayanır, bir yandan kurmacaya yaratma gücüne" (Özön, 1985, s. 154). Bilimsel bir bakış açısı ya da bilimsel gerçeklerden hareket edilmesi, bilimsel gerçekliğin sergilendiği bir tür olduğu anlamına gelmez. "Kurgusal gerçekliğin inandırıcılığı açısından bilimsel bakış açısı bir anlatı ögesi olarak kullanılmaktadır. Bilimkurgu türünün tanımlanması aşamasında bilimsel verilere dayanılarak, ileriki yıllarda ortaya çıkaracakları gelişmelerin insanlar ve toplum üzerinde yapabileceği etkileri düşlemek ve kestirmek yoluyla gerçekleştirilen filmleri anlamak mümkündür" (Özön, 2008, s. 248). "Bilimkurguda izleyiciye sunulan gelecekte yaşanacak dünya betimlemesinde "bezem, donatım, makyaj, sinema hileleri önem kazanır" (Özön, 1985, s. 154).

Klasik anlatı ürünleri ve Hollywood film sektörünün ürünleri olarak bilimkurgu filmleri de diğer türler gibi temel birtakım çatışmalar üzerine kurgulanmaktadır. Wright'ın çatışma türleri bağlamında oluşturduğu dört temel tür sınıflamasına göre; "western, iyiyle kötü arasındaki çatışmanın şiddetli eylemle çözülmesine; korku, sorun çözmede akla dayananla, geleneksel inançlara dayanan yollar arasındaki çatışmaya; gangster, toplumsal ve bireysel başarı arzusuyla "öteki" olma arasındaki çatışmaya ve bilimkurgu, istilacılarla düzeni korumak isteyenler arasındaki çatışmaya dayanmaktadır" (Abisel, 1995, s. 51). Bilimkurgu türünün özellikle 1950'lerden itibaren ortak özelliklerinden bazıları; "bilimsel ve teknolojik ilerlemelerin getirileri ve sonuçları üzerinde düşünmek, uzay yolculuğu ve/veya uzaylılarla temas ve uzak gelecektir" (Buckland, 2018, s. 159).

Türler arasında geçişler olduğu tarihsel süreçte gözlenebilen bir durumdur. Sektörel tercihler ve izleyici taleplerine göre alınan ticari kararlar türdeki değişimi beraberinde getirmektedir. "Bilimkurgu

türünün korku ve western türlerinin sözdizimsel özelliklerini kullandığı tür filmleri üzerine yapılan anlambilim ve sözdizimi temalı araştırmaların bir sonucudur” (Altman, 1984, s. 13). Bilimkurgu filmlerinde yüksek teknoloji kullanan ordular, yabancılar, robotlar ya da uzaylıların tehdit oluşturduğu sıradan insanların gündelik yaşantısı ve toplumsal düzenidir. Kahramanlar, bozulan toplumsal düzeni yeniden sağlayarak geleneksel değerler ile ilgili farkındalığı sağlamakta diğer tür filmlerinde olduğu gibi toplumsal sistemin devamlılığı yanında yer almaktadır. Bilimkurgu filmlerinin, yüksek teknoloji, robotlar ve geleceğin dünyası temaları bağlamında günümüz dünyası ve toplumsal sistemine ilişkin mesajlar vermekte olduğunu söylemek mümkündür.

Bilimkurgu türü bilimsel gerçeklere dayalı ve pozitif bilimlerin yasalarının hükmettiği bir anlatıyı temel almamaktadır. “George Méliès, Gaston Velle, Max Fleischer’ın ilk kısa filmlerin çoğu, aya veya Mars'a yapılan gezilerin betimlemeleriydi. Bu filmlerdeki teknolojiler ve diğer gezegenler hakkında yapılan spekülasyonlar gerçek bilim, teknoloji ya da doğa yasalarıyla ilgili olmayan fantastik öğelerdi” (Calvin, 2014). Sinema, teknolojik bir yenilik olarak ortaya çıktığında, filmler ve onlarda kullanılan özel etkiler birer sihirbazlık gösterisi biçiminde algılanmıştır. Bilimkurgu türünün fantastik doğası ile birleştiğinde “sinemanın ilk yıllarındaki bilim-kurgu örnekleri, bilime karşı duyulan kentsoylu hayranlığı yansıtan edebiyat ürünlerinden oluşturulmuştur. Örneğin, George Melies’in La Voyage dans la lune (Aya Seyahat) (1902), Jules Verne ile H. G. Wells’in romanlarından aktarılmıştır” (Onur, 2011, s. 67). On altı dakikalık Aya Seyahat filminde bir grup gökbilimcinin Ay’a yaptıkları keşif gezisi anlatılmaktaydı. “Filmin rengarenk dünyası daha çok dekor, kostüm ve makyajlara dayanıyor, gerçekleştirilen film hileleri bunlara daha da canlılık katıyordu” (Ünal, 2015, s. 118).

Melies, 1907 yılında Jules Verne romanı 20000 Leagues Under the Sea’yi (Denizler Altında 20000 Fersah) sinemaya uyarlamıştır. “Romanın en iyi yorumu Amerikalı yönetmen Stuart Paton tarafından 1916 yılında filme alınmıştır. Su altı fotoğrafçılığının ilk örnekleri bu filmde verilmiştir. Film, özel efekt, dekor ve egzotik kostümleri ile dikkat çekmiştir” (Çoker, 2016, s. 20). “1919 yılında İngiltere’de HG Wells’in The First Men in the Moon (Ayda İlk İnsanlar) isimli romanından aynı adla uyarlanan yönetmenliğini Bruce Gordon ve J.L.V. Leigh’in yaptığı film gerçekleştirilmiştir” (Acar, 2017, s. 380).

“Bilimkurgu türünün dünya ölçeğindeki ilk örneklerinden Rus yönetmen Yakov Protazonov’un yönettiği 1924 yapımı Aelita, Mars Kraliçesi isimli bilimkurgu filmi, Alexei Tolstoy’un Aelita isimli kitabından uyarlanmıştır. Film Mars gezegenindeki bir işçi devrimini konu almıştır” (Çoker, 2016, s. 26). 1927 yılına gelindiğinde Alman dışavurumcu sinemasının önemli yönetmenlerinden Fritz Lang’ın bilimkurgu tarihi açısından en önemli eserlerinden birisi olan Metropolis filme alınmıştır. “Romanı ve senaryosu Thea von Harbou’ya ait olan film gelecekteki bir şehirde geçmektedir. Şehri yöneten ve planlayan kesim ile makinelerle yaşayan işçi sınıfının bir aşk hikâyesiyle yaklaştırılması konu alınmıştır” (IMDB, 2019c). “Film distopik özellikleri ve bütçesi ile Dönemin Almanyası hakkında önemli ipuçları vermektedir” (Çoker, 2016, s. 33).

1930’lu yıllar bilimkurgu sinemasında karamsar temaların hâkim olduğu bir dönemdir. “Birinci dünya savaşı sonrasında bilime duyulan şüphe ve Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) 1929 ekonomik bunalımından kaynaklanan durum bilimkurguda kötümserliğin egemen olduğu temaları görünür kılmıştır” (Onur, 2011, s. 68). 1920’ler sonunda ve 1930’lu yıllarda Hollywood’da ilgi uyandıran bir diğer tür de müzikallerdir. Yapımcılar dünyanın çeşitli yerlerinden gelen müzikhol yıldızlarıyla filmler yapmışlardır. “Müzikal filmler radyo programlarını, sahne aşırılıklarını ve yönetmenliğini David Butler’ın yaptığı Just Imagine (Sadece Hayal Et) (1930) gibi filmlerde bilimkurgu örgülerini temel almışlardır” (Altman, 2008, s. 343). 1980 yılında geçen öykü New York ve Mars gezegeninde geçen bir aşk hikâyesidir. “Sadece Hayal Et filmi, uçakların otomobillerin yerini aldığı, insanların numaralarla isimlendirildiği, yemeğin yerini tabletlerin aldığı, evlilikleri devletin düzenlediği ve nesillerin tüp bebeklerle üretildiği bir bilimkurgu müzikaldir” (Reeves, 2019).

İkinci Dünya Savaşı öncesi dönem sinemanın propaganda amaçlı kullanımını gözlemlemek mümkündür. Yönetmenliğini Curtis Bernhardt’ın üstlendiği, 1933 yılı yapımı Der Tunnel (Tünel),

Nazi Almanyası'nda çekilen ilk bilimkurgu filmidir. "Avrupa ve Amerika arasında yapımı on beş yıl sürecek bir tünel projesini anlatan filmde propaganda öğelerine yer verilmiştir" (Çoker, 2016, ss. 48-49). Bilimkurgu filmleri ilgi uyandırdıklarında kahramanlarının yeni maceralara atıldığı seri filmler haline getirilmeleri 1930'lu yıllardan itibaren Hollywood'un başvurduğu ticari çözümler arasındadır. "Space-opera"ların en başarılısı Frederick Stephani'nin yönettiği Flash Gordon'dur (1936). Alex Raymond'un karikatüründen uyarlanan Flash Gordon, Mongo Gezegenindeki "şeytani" İmparator Ming ile mücadele etmektedir. Ming, oryantal tiranlık ve çöküş temalarıyla 1941 yılında savaşla sonuçlanacak ABD Japonya rekabetinin temsili olarak değerlendirilmektedir" (Roberts, 2006, s. 192).

Teknik düzeyde değerlendirildiğinde 1940'lı ve 1950'li yılların bilimkurgu filmlerinde maket canlandırma tekniklerinden faydalandığını söylemek mümkündür. Dikkat edilmesi gereken nokta izleyicilerin uygulanan yöntemlerin sonuçlarını hayret verici olarak algılamasıdır. "Oluşturulan gerçekliğin ihlal edilmesi bilimkurgu öyküsünü başlatır. Uzay, zaman gezginleri ve genetik mutasyonlar gerçekçi dünyanın ve bilimsel gerçekliklerin iyi tasvir edilmesi olmadan mümkün olmayacaktır. Bu durumu, bilimkurgunun gerçeklikle zorunlu bağı olarak açıklamak mümkündür" (Sobchack, 2008, s. 363).

1950'li yıllar İkinci Dünya Savaşı'nın ardından bilimkurgu türünde üretimin arttığı bir dönemdir. İnsanlığın yaşadığı en yıkıcı savaşta nükleer teknolojinin savaş için kullanılmasının oluşturduğu korku ve savaşın bitmesinin soğuk savaş dönemini başlatması bilimkurgu türü için yeni alanlar açmıştır. "Dönemin sosyolojik ve psikolojik atmosferi bağlamında, "soğuk savaş komünizmi ve atom bombası filmlerinde başka gezegenlerden gelenler dünyayı ele geçirmek istemektedirler. Filmlerde görülen McCarthy Amerikasındaki komünizm korkusunun dışavurumu olarak açıklanmaktadır" (Onur, 2011, ss. 68-69).

Tüm yaşanan felaketlerin ardından ortaya çıkan kuşku 1950'li yılların bilimkurgusunu günümüz tehditlerine odaklamıştır. "1950'li yılların bilimkurgu filmleri genellikle gelecekte değil, günümüzde geçer, çünkü nükleer güçteki yeni bilimsel ve teknolojik ilerlemelerin getirileri ve sonuçları üzerinde dururlar. Getiriler ve sonuçlar her zaman olmasa bile çoğu zaman negatif değerlendirilir" (Buckland, 2018, ss. 159-160). Nükleer savaşlar, nükleer testlerin sonucunda ortaya çıkan yaratıklar dönemin filmlerinin temaları arasındadır.

1950'ler UFO'ların (unidentified flying object - tanımlanamayan uçan cisim) görüldüğü ve bunlara ilişkin filmlerin yapıldığı bir dönemdir. Çoğunlukla dünya dışı varlıkların işgal amaçlı ziyaretlerini anlatan filmler arasında daha farklı iletler veren filmler de bulunmaktadır. Yönetmenliğini Robert Wise'in yaptığı, The Day The Earth Stood Still (Dünyanın Durduğu Gün - Uçan Dairelerin Esrarı) (1951), insansı uzaylı Klaatu ve gümüş renkli dev robotunun UFO'ları ile dünyayı ziyaretini anlatmaktadır. "Klaatu öldürüldüğünde tekrar hayata döner, dünyayı şiddete son vermeye çağırır. Aksi halde, insanlık yok olacaktır. Filmdeki yok olma ya da yok edilme tehdidini nükleer teknolojinin saldırgan olarak kullanılmasının yıkıcı sonuçları olabileceğine bir gönderme olarak düşünmek mümkündür" (Roberts, 2006, s. 220). Yönetmenliğini Don Siegel'in yaptığı, The Invasion of The Body Snatchers (Merihden Saldıranlar) (1956) filminde küçük bir kasaba doktoru etrafındaki insanların duygusuz uzaylı kopyalarla değiştirildiğini fark etmektedir. "Kent yaşamındaki insanların yaşadığı yabancılaşma ya da otoritenin toplumu tek tipleştirme çabası olarak yorumlanmış bir film, bilimkurgu türünün en önemli örneklerinden birisi olarak görülmektedir" (Çoker, 2016, s. 105).

1957 yılında kurgu ve belgeselin birleştirildiği bir örnek olan yönetmenliğini Pavel Klushantsev'in üstlendiği Doroga k Zvezdam (Yıldızlara Yolculuk) isimli bilimkurgu belgesel film yapılmıştır. "Film, Konstantin Tsiolkovsky'nin ilk roket deneylerinden insanlı ay uçuşuna kadar astronotüğün geçmişi ve geleceğini konu almıştır. Belgeselde, kurgusal olarak Ay'ın kolonileştirilmesi anlatılmıştır" (IMDb, 2019b).

Bilimkurgu filmleri arasında senaryosu ve üslubuyla dikkat çeken bir diğer yapım yönetmenliğini ve senaryo yazarlığını Jean-Luc Godard'ın yaptığı Alphaville'dir (1965). "Hem

üsluplu bir bilimkurgu macerası hem de birbiriyle çekişen, insani aşk ve yeni teknoloji iddialarıyla ilgili bir toplumsal mittir. Filmin konusu gelecekte geçmektedir” (Nowell-Smith, 2008, s. 854). 1950’lilerde kara film niteliğindeki yapımlar ve nükleer savaş korkusu temelinde ilerleyen bilimkurgu türü 1960’lı yıllarda uzaylı istilası gibi temaları devam ettirmiştir. Politik temelli filmler, distopyalar ve space-opera türündeki yapımlar bilimkurgu türünün bu dönemdeki diğer temalarını oluşturmuştur.

1968 yapımı Stanley Kubrick filmi, 2001: A Space Odyssey (Uzay Yolu Macerası) bilimkurgu türünde çığır açan bir yapımdır. Senaryosunu Stanley Kubrick ve Arthur C. Clark’ın yazdığı filmdeki, “epik yolculuklar bir Avrupa sanat filmi kadar yavaş ilerler ve aşırı titiz görüntüler, ekrandaki karakterler pencerelerden dışarı bakmakta nadiren sorun yaşasalar bile izleyiciyi bunaltır. Öykü en az düzeydedir ve muğlaktır” (Newman, 2014, s. 292). Filmdeki en önemli çatışmalardan bir tanesi yabancı kültürlerle temas geçmek için uzayda seyahat eden geminin bilgisayarı HAL’ın gemi mürettebatını engellemek amacıyla onları öldürmeye çalışmasıdır. İnsanlığın oluşturduğu teknolojinin kendisini tehdit etmesi filmde işlenmiştir.

Yönetmen George Lucas’ın Star Wars (Yıldız Savaşları) (1977) filmi, Flash Gordon serisinin etkisinde ortaya çıkan epik bilimkurgu serisinin ilk yapıımıdır. “Film yalnızca bilimkurgu türü adına değil tüm Hollywood film endüstrisi adına ticari bir başarı öyküsüdür. Stüdyosuna yüz milyonlarca dolar kazandıran yapım yeni bir dönem başlatmıştır” (Gomery, 2008, s. 538). Farklı uzay uygarlıklarının mücadelesini anlatan Yıldız Savaşları ile aynı dönemde Ridley Scott, Alien (Yaratık) (1979) filmini yönetmiştir. Alien filminde bir yaratığın, uzay gemisi içerisindeki mürettebatı tehdit etmesi konu alınmıştır. Sonraki dönemde, Prometheus (2012) gibi devam filmleriyle sürecek seride Ridley Scott insanlığın ortaya çıkışında dünya dışı akıllı uygarlıkların etkisinden bahsetmektedir. Ancak, filmde insansı robotlar, insan ve ölümsüzlük gibi temalar üzerinde yorumlar da yapılmaktadır.

E.T. (Extra – Terrestrial) (1982), televizyon kökenli yönetmen Steven Spielberg’in muhafazakâr aile yaşantısı ile uzaylı yaratık figürünü buluşturduğu ticari bir başarıdır. Yapım ikonik sahneleriyle bu kez dost bir uzaylı ile bir grup çocuğun macerasını konu almaktadır. E.T.’de dünyalılar uzaylı yaratık için tehdittir. Yönetmen George Miller’ın Mad Max (Çılgın Maks) (1979) filmi devamı da çekilen Avustralya yapımı bir distopyadır. Nükleer savaşla yok olmuş medeniyetten arta kalanlar üzerinde yaşamaya çalışan insanların öyküsü anlatılmaktadır. Eşi otoyol çeteleri tarafından öldürülen polis memuru Max’in intikam öyküsü, Avustralya çölleri ve otoyol fonunda işlenmektedir.

Blade Runner (Ölüm Takibi) (1982) filmi, Ridley Scott yönetmenliğinde başlayan ve Blade Runner 2049 ile Denis Villeneuve yönetiminde devam eden iki filmlik bir distopyadır. Blade Runner, insan olmak ne demektir? Sorusu çerçevesinde ilerlemektedir. Kimlik sorusu bu bağlamda ele alınmaktadır. “İnsani değerler ve hafızanın temelde insanı insan yapan değerler olduğu, insan replika karşılığı ile anlatılmaktadır. Bilimkurgu, kara film, gerilim, western ve aşk filmi hibriti olarak Blade Runner, görsel biçem olarak da eklektik bir yapıya sahiptir” (Gianetti, 2001, s. 323). Harvey’e göre; “filmde neoliberal yapının sebep olduğu sanayisizleşme sonrası çöküş işlenmektedir” (aktaran Bould, 2015, s. 192).

James Cameron’ın yönettiği Terminator I ve II filmlerinde (Yokedici I-II) (1984-1991) robotlar dünyayı ele geçirmiştir. Bu distopik evrende insan temel tehdit olarak algılanmış ve yok edilmeye başlanmıştır. Zaman yolculuğu, robot-insan mücadelesi Terminator serisinin ana konusudur. Fiziksel güç film serisindeki gösterenlerden en önemlilerindedir. Ancak, “bu filmlerin kahramanlarının müthiş kaslı vücutları, onları gördükleri cezanın büyüklük ve acımasızlığından koruyamamaktadır” (Sartelle, 2008, s. 592).

Michael Bay’in yönettiği Armageddon (1998) filmi, uzaydan gelen tehdit temalıdır. Bu kez tüm dünya birleşerek yeryüzüne çarparak hayatı bitirecek bir meteoru yok etmek için çalışmaktadır. Film, herhangi bir yabancı kültürü tehdit olarak algılamakta, yüksek teknoloji ve dayanışma ile doğanın oluşturduğu tehdidin önlenmesi temasını işlemektedir. Lana ve Lilly Wachowski kardeşlerin yönettiği Matrix (1999), felsefi yönü ve yenilikçi efektleriyle önemli bir bilimkurgu serisinin ilk filmidir.

İnsanların makinelere güç sağlamak için tarlalarda yetiştirildiği bu distopyada Neo, insanlığı kurtaracak mesih rolündedir. Filmde, gerçeklik ve hayat kavramlarına ilişkin yorumlar aksiyon sahneleriyle desteklenmektedir.

Yönetmenliğini James Cameron'un yaptığı Avatar (2009), gelişmiş toplumların, gelişmemiş toplumlar üzerindeki baskısının bir alegorisidir. Bilimkurguya özel anlatı yapısı içerisinde yüksek teknolojiye sahip bir ordu doğal kaynaklarını ele geçirmek için uzaydaki daha az gelişmiş bir uygarlığın topraklarını işgal etmektedir. Inception (Başlangıç) (2010) ve Interstellar (Yıldızlararası) (2014) filmleri, yönetmen Christopher Nolan'ın kendine özgü biçimini ortaya koyduğu yapımlardır. Klasik anlatı sinemasının kalıplarını kullanan Nolan, zaman olgusunu nedensellikte yorumladığı kurgu anlayışıyla bilinen anlatı yöntemlerini kullanarak izleyiciyi hayrete düşüren filmler ortaya koymuştur.

Bilimkurgu tarihinde öne çıkan filmler, uzaylı istilacı, nükleer tehdit, uzaylı canavar, alternatif zaman-uzam, post-apokaliptik ve distopik evrenler gibi temalarla üretilmiştir. Yabancı kültürlerle ilgili tehdit algısı, siyasi ve kültürel rekabet, gerçeklik, kimlik, insanlığın zayıf kültürler üzerine tahakkümü ve kültürel hoşgörü gibi olguları sorgulayan yapımlar olduğunu söylemek mümkündür. Sözkonusu yapımların üretim tercihlerinin dünyada ve filmlerin üretildiği topraklardaki sosyolojik, kültürel ve ekonomik durumla bağlantılı olarak değişiklik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Bir Bilimkurgu Filmi Olarak Arrival

Bilimkurgu türünde film üretimi 2010'lu yılların sonunda da devam etmiştir. Tür filminin bir özelliği olarak bilimkurgu da diğer türlerle etkileşim haline geçmiştir. Dram, gizem ve aksiyon bu türler arasındadır.

Denis Villeneuve ve Sinema Anlayışı

Bilimkurgu türünün diğer türlerle etkileşim haline girmesiyle ele aldığı konular arasında bağlantı kurmak mümkündür. Denis Villeneuve'un yönettiği Arrival (Geliş) (2016) ve Blade Runner 2049 (Bıçak Sırtı) (2017) filmleri bu kapsamda değerlendirilebilir. Uzaylılar ve genetik kopyalar, bilimkurguda dost, düşman ve tehdit olmak dışında insan olmak, kimlik, kültür ve hafıza kavramlarının ele alınması için kullanıldığında tür, gizem ve dramla etkileşime girmiştir.

“Yönetmen ve senarist Denis Villeneuve 3 Ekim 1967 tarihinde Kanada'da doğmuştur. Kariyerine National Filmboard of Canada'da (Kanada Ulusal Film Kurulu) yönetmen olarak başlamıştır” (Morningbell, 2019). Villeneuve'un özgün ve rahatsız edici atmosferi olan filmleri genellikle travma, kimlik ve hafıza temalarına odaklanmaktadır. Yönetmenin, bilimkurgu türünü psikolojik atmosfer ve dramatik altyapı bağlamında diğer türlerle etkileşim haline soktuğunu ve derinleştirdiğini söylemek mümkündür. “Yönetmeni ilk etkileyen film Star Wars (Yıldız Savaşları), ilk etkileyen yönetmenler Ingmar Bergman ve Stanley Kubrick olmuştur. Villeneuve, yükseköğrenimini fen bilimleri ve iletişim alanlarında almıştır” (Fontaine ve Mullen, 2017). Bu bağlamda, Villeneuve'un filmlerinde görülen türler arası etkileşimin ve çok boyutluluğun izleri eğitim hayatında görülmektedir. Filmlerinde kimlik ve hafıza gibi sosyoloji ve psikoloji alanlarıyla ilgili temaları seçiminde iletişim eğitimi almasının etkili olduğu sonucuna varmak mümkündür.

“Yönetmen, 1990 ve 1991'de Radio - Canada'nın La Course Europe-Asie genç film yarışmasını kazanmıştır” (Beyazperde). İlk uzun metrajlı filmi Un 32 août sur terre'dir (32 Ağustos Dünya) (1998). “Konusu, Simone'un hayatını değiştiren bir trafik kazasından sonra çocuk sahibi olmak için arkadaşı Philippe ile Salt Lake Çölü'ne yaptığı yolculuktur” (IMDb, 2019d). Villeneuve, filminde Simone karakterinin değişiminde yaşadığı travmanın etkisini vurgulayarak psikolojik düzeydeki bir etkiyi vurgulamıştır.

Prisoners (Tutsak) (2013), bir dedektif iki kız çocuğunun kaybolması olayını soruştururken çocuklardan birinin babasının kendi soruşturmasını sürdürmeye çalışmasını anlatmaktadır. “Prisoners

filminin en önemli özelliği Villeneuve'ün filmlerinin ayırt edici özelliği haline gelen karmaşık psikoloji ve karanlık estetikdir” (Fontaine ve Mullen, 2017). Filmin görüntü yönetmeni Roger Daekins en iyi sinematografi dalında Oscar adayı olmuştur. Prisoners filmi acının ve travmanın sıradan bireyleri değiştirmesini ve şiddetle ilgili ahlaki kabullerini yeniden sorgulamalarına sebep oluşunu kendi yapısı içerisinde ortaya koymuştur. Bunun yanında, ahlaki kabullerin değişiminin toplumsal yapı içerisinde bireysel özgürlüklerin alanını yeniden biçimlendirdiği vurgusu yapılmıştır.

Incendies (İçimdeki Yangın) (2010), Enemy (Düşman) (2013) ve Sicario (2015) gibi filmleriyle tanınan Villeneuve'ün Oscar, Cannes, British Academy of Film and Television Arts (BAFTA), Venedik gibi ödül adaylıkları bulunmaktadır. Villeneuve'ün 1982 yılı yapımı Blade Runner'ın (Ölüm Takibi) devamı niteliğindeki Blade Runner 2049 (Bıçak Sırtı) (2017) ve Arrival (Geliş) (2016) filmleri insan olmanın neliği, farklı kültürlerle iletişime geçilmesindeki kültürel dinamikler ve hafıza gibi kavramları ele almıştır. Blade Runner 2049 (Bıçak Sırtı) (2017) filminin görüntü yönetmeni Villeneuve'ün diğer projelerinde de birlikte çalıştığı Roger Daekins'tir ve en iyi sinematografi dalında Oscar ödülü kazanmıştır. Blade Runner 2049, kimlik ve hafıza kavramları ile ilgili olarak Villeneuve'ün yorumunu içermesi yanında; serinin özgün atmosferini de teknolojik gelişmeler sinematografi bağlamında yenileyerek sürdürmüştür. “Film, en iyi görsel efekt dalında da Oscar ödülü kazanmıştır. Blade Runner 2049, BAFTA ödüllerinde en iyi sinematografi ve en iyi görsel efekt ödüllerini (John Nelson, Paul Lambert, Richard R. Hoover, Gerd Nefzer) almıştır” (IMDb, 2019a). Film insan olmak ne demektir? Sorusuna cevap ararken toplumsal düzen ve kabullerin ahlaki temelleri üzerine bir dizi sorgulamaya da yer vermektedir.

Arrival (Geliş) (2016), Villeneuve'ün gizemli dramatik bilimkurgu anlayışının bir örneği olarak, uzaylı kavramı ve bilimkurgu türünün ikonografisi açısından özgün nitelikte bir yorum getirmesiyle bu araştırmaya konu edilmiştir. Film en iyi ses kurgusu dalında Oscar ödülüne layık görülmüştür.

Arrival Filminin Tür Analizi

Sinema sanatı açısından değerlendirilecek olursa, Arrival (Geliş) (2016) filminin bilimkurgu türüne özgü uyuşmalar ışığında değerlendirilmesi mümkündür. Ancak, film alışıl gelmiş bilimkurgu anlatısı öğelerini; doğu-batı, uzaylı-dünyalı ve doğrusal-doğrusal olmayan karşıtlıkları bağlamında değiştirmektedir. Filmin çözümlenmesinde, zaman ve uzaydan gelen varlık fenomenlerine ilişkin yorumlar Derrida'nın kalıplaşmış bakış açılarına karşı duran yaklaşımı açısından ele alınmıştır.

“Arrival filmi, Ted Chiang'ın “Story of Your Life” isimli öyküsünden, Eric Heisserer tarafından sinemaya uyarlanmıştır” (Fontaine ve Mullen, 2017). Bir dilbilimci olan Louise Banks'in (Amy Adams) dünya üzerine inen on iki uzay gemisinden birisinde bulunan dünya dışı yaşam formlarıyla iletişim kurmak üzere Amerikan ordusu tarafından fizikçi Ian Donnelly (Jeremy Renner) ile birlikte görevlendirilmesini anlatmaktadır.

Film, klasik anlatı yapısındaki diğer örneklerde olduğu gibi başlangıç bölümünde teması hakkında bilgi vermektedir. İzleyiciye sunulan kesitler aracılığıyla Louis'in kızıyla bekleğinden itibaren olan bağı ve onu erken yaşta kanserden kaybedişi anlatılmaktadır. Bu bölümde, Louis'in evli olduğu vurgusu parmağındaki yüzük detayıyla izleyiciye verilmektedir. Babaya ilişkin bilgi sunulmamaktadır.

Flashback sekansında Louis'in sesinden nondiegetik olarak; “Hafıza garip bir şey... Benim sandığım şekilde çalışmıyor... Zamana çok bağımlıyız... Sıralı düzenine...” sözleri duyulmaktadır.

Denis Villeneuve'ün filmlerinin genelinde olduğu gibi hafıza temasına vurgu yapılacağı bilgisi izleyiciye verilmektedir. Ayrıca, Louis'in kızını kaybetmesinden kaynaklanan travması anlatılmaktadır. İnsanın hafızasının zamanın kronolojik sırasına bağımlı olduğu vurgusu da filmin geneli için önemli bir düğümü ortaya koymaktadır. Louis bebeği ağladığında, “bana geri gel.” cümlesini kurar. Kızını kaybettiğinde de ona seslenirken, “bana geri gel.” der. İki önemli anda da aynı cümlelerin kurulması dil ve ifadenin boyutlarının film açısından önemini ortaya koymaktadır.

Yönetmen, filmin genelinde hafıza ve önemli dönüm noktalarının hayata etkisini dil bağlamında ele alacağını, anlamı boyut değiştiren cümleler vurgusuyla anlatmaktadır. Doğrusal-doğrusal olmayan karşıtlığının işlendiği bu bölümde, insanların sahip olduğu krolojik bakış açısının metinsel düzeyde değiştirildiğini görmek mümkündür.

Louis dış sesle devam eder; “Ama artık başlangıçlara ve sonlara inanmıyorum... Hayatınızın ötesindeki hikayenizi belirleyen günler vardır. Geldikleri gün gibi...” Açıkça başlangıç ve sonlara dayalı kronolojik bir zaman ve hafıza anlayışına inanılmadığı yargısı izleyiciye sunulmaktadır. Önemli anlar ve günler vurgusu yapılmaktadır. Dünya dışı varlıkların gelişi için “onlar” zamiri kullanılmaktadır. Onlar, sözcüğü “biz” ve “diğerleri” ya da “ötekiler” anlamındaki ifade biçimiyle dünya dışı varlıkların istilasını konu alan bilimkurgu filmlerinin söylemiyle aynı düzlemindedir.

Arrival (Geliş) (2016) filminin başlangıç bölümünde, öykünün temasına değinilirken filmin kavramsal temelleri yanında protagonist de tanıtılmaktadır. Louis, çocuğunu kaybetmiş bir annedir. Bu önemli travma onun hayata ve hafızaya ilişkin yargılarını değiştirmiştir. Filmde, Villeneuve’un yapımlarının bir karakteristiği olarak karanlık, durağan ve belirsiz bir atmosfer hakimdir. Üniversiteye giriş ve ders yapılacak sınıf karanlıktır. Louis dersine giriş yapar. Öğrencilerinin dikkati derste değildir. Bilgisayarlardan ve telefonlardan gelen sesler dersi bölmektedir. Öğrenciler, Louis’den televizyonda bir haber kanalı açmasını isterler. Louis’in bel plan reaksiyon çekimindeki ifadesi durumdan haberdar olmayan tek kişinin kendisi olduğunu gösterir nitelikte ve tedirgindir. Psikolojik anlamda gergin bir hava hakimdir. Amerika’nın ve dünyanın farklı yerlerine on iki uzay gemisi inmiştir. Ancak, bu filmin antagonistinin sunumu değildir. Uzaylıların dost ya da düşman olup olmadıkları belirsizdir. Yeryüzündeki insanlar tedirgindir. Sınıfta acil durum alarmı çalar. Filmdeki gergin ve belirsiz atmosfer sessizlik içerisindeki alarmla akustik olarak vurgulanmıştır.

Üniversite kampüsündeki kapalı hava yönetmenin filmdeki genel karanlık atmosferiyle uyumludur. Kampüste tedirgin bir ruh hali hakimdir. Ancak, kargaşanın hâkim olduğu bir dünya yerine kaza yapan araçlar ve gökyüzünde uçan uçakların sinyalini verdiği bir rahatsızlık vurgusu yapılmaktadır. Güney Amerika ve Ortadoğu gibi dünyanın diğer yerlerinde ise tedirginlik kargaşaya dönüşmüştür. Radyoda yapılan yorumda uzaylıların ziyareti dostane ise neden bir yerine on iki gemiyle yapıldığı sorusu sorulmaktadır. Klasik anlatı sinemasının bilgilendirme yöntemleri televizyon aracılığıyla devam etmektedir. Gemilerin yaklaşık dört yüz elli metre yüksekliğine oldukları anlatılmaktadır. Grafik bir gösterge olarak dünya haritası üzerinde gemilerin indiği bölgelere ilişkin bilgi de izleyiciye sunulmaktadır.

Film ikonografik olarak yerleşik anlatı sineması kabullerini kullanmak yanında farklı yorumları da barındırmaktadır. Haber bültenlerinde Rusya sınırlarındaki iki uzay gemisi ile ilgili olarak ordunun önlem aldığı anlatılırken Rus tankları gösterilmektedir. Amerika’da gerilim ise jet uçaklarının uçuşlarıyla anlatılmaktadır. Arrival’ın ilerleyen bölümlerinde izleyiciye sunulacak olan uzay gemisi ise bilimkurgu filmlerindeki uzay gemilerinin ortak görsel özellikleri dışındadır. Geminin tasarımı dikeydir. Metinsel karşıtlıkların Derrida’nın yaklaşımı açısından çözümlenmesinde ikonografik düzeydeki bir diğer karşıtlık da geminin tasarımıdır. Yeryüzüne inmek için tasarlanmış iniş takımları bulunmamaktadır. Bu özellik diğer bilimkurgu filmlerindeki gemilerle çelişmeye de yeryüzüne temas etmeden havada asılı olarak beklemesi alışıl gelmiş bilimkurgu biçimselliği dışındadır. Havadadır ancak iniş yapmışçasına yeryüzüne yakındır.

Bilimkurgu filmi tür sinemasının bir özelliği olarak, aynı türdeki diğer yapımların uyuşmalarını kullanmaktadır. Böylece, izleyicinin ne izleyeceğini tahmin etmesini ve filmin anlaşılmasını sağlayarak ticari hedeflerine ulaşmaktadır. Arrival, afiş tasarımı ile bir bilimkurgu filmi olduğu izlenimini vermektedir. Başlangıç bölümü, genel atmosferi ve ikonografi ise alışıl gelmiş bir uzaylı temalı bilimkurgu olmadığını göstermektedir.

Filmin protagonistisi Louis, klasik bilimkurgu filmine özgü niteliklerin dışındadır. Bilimkurgu filmi kahramanı olarak kadının, erkek kahramanın yardımcısı ya da erkeksi güce ve çevikliğe sahip olarak temsil edilmesi türe özgü yaygın bir kabüldür. Edebiyatta olduğu gibi, sinema alanında da kadın

temsillerinin değişikliğe uğradığını söylemek mümkündür. Bu değişimde, edebî türlerde kadının ele alınış şeklini ve kadına karşı yaklaşımı ortaya çıkarmak amacıyla başlayan ve kısa sürede kadına yönelik başka sorunlara da dikkat çekmeyi başaran feminist yaklaşımın etkilerini olduğunu söylemek mümkündür (Karadeniz, 2019, s. 284). Arrival filmindeki Louis karakteri, bilimkurgu türündeki alışlagelmiş kadın kahraman kabullerini yıkmaktadır. Film boyunca karşısında yenmesi gereken bir düşman bulunmamaktadır. Çözülmesi gereken bir gizem bulunmamaktadır. Ordunun kendisinden beklediği, uzaylı ziyaretçilerin ne yapmak istediğini bulmak için onlarla iletişime geçmelidir. Bilimkurgu kahramanı anlatının bir özelliği olarak kısıtlı zaman içerisinde dünyayı ve sevdiklerini kurtarmak durumundadır. Louis annesinden uzaktadır, eşi ile ilgili bir bilgi verilmemektedir, ailesi ya da çocuğu bulunmamaktadır. Bilimsel merakı dışında kendisiyle ilgili bir motivasyon sunulmamaktadır. Bilimkurgu filmlerindeki kadın kahramanların, aksiyon filmlerinin gerektirdiği fiziki mücadele, çeviklik ve bilimsel zekâ ile erkek kahramanlarla aynı özellikleri gösterdiklerini söylemek mümkündür. Arrival filmindeki Louis karakteri, bir gizemi çözmeye çalışan, zeki ve sakin bir bilim insanı portresi çizmektedir. Mesleki anlamda kendine güvenlidir. Fizikçi Ian Donnelly de aynı gizemi çözmek için görevlendirilmiştir. Onun da erkek kahramanlardan beklenen fiziki güç ve çeviklik gibi özellikleri göstermediğini söylemek mümkündür. Uzay gemisinde koruyucu kıyafetleri çıkaran ilk kişi de Louis'dir. Louis uzay gemisinde kendisini tanıtırken yazı tahtasına "insan" yazmıştır. İnsan türündeki farklılıkları anlatmak için kadın ya da erkek gibi kelimeler kullanmamıştır. Bu anlamda, bilimkurgu türünün bir kabulünün de yıkıldığını söylemek mümkündür.

Arrival filminde en büyük çatışmaların fikir düzeyinde yaşandığını söylemek mümkündür. Louis medeniyetin temelini dil olduğunu savunmaktadır. Ian'a göre medeniyet bilim sayesinde varolmuştur. Film boyunca kurulan bir diğer kavramsal ilişki ise "dil" ve "savaş" kavramları arasındadır. Louis'in çalışmasında geçen "dil, bir çatışmada çekilen silahtır." Cümlesi Ian tarafından okunur. "Conflict" kelimesinin karşılığı olarak kullanılan 'çatışma' yanında, sözcüğün bir diğer karşılığı da "fikir ayrılığı"dır. Denis Villeneuve, iletişim öğrenimi görmüş bir yönetmendir. İletişimin en genel tanımlarından birisi de kaynakla hedef arasındaki uyumlanma süreci olduğu yönündedir. Savaş da iletişim ve diplomasi yoluyla ulaşılamayan hedeflere ulaşmak için kullanılan yöntemlerdendir.

Filminde savaş ve iletişim süreçlerinin birer araç olarak sunulduğunu söylemek mümkündür. Savaş sorunu fiziksel olarak ortadan kaldırmaya yönelik güç kullanma, iletişim süreci ise uyumlanma ve anlaşmadır. Dil ve çatışma arasında kullanılan silah bağlantısının kurulmasının nedeni ise amaca ulaşmak için kullanılan araçlar olmalarıdır. Louis, uzay gemisinde ziyaretçilerle yaptığı görüşmelerde zamanı onlar gibi dairesel algılamaya başlamıştır. Filmin başından itibaren flashbacklerle gördükleri aslında gelecekte yaşayacaklarıdır. İnsanın çizgisel ve kronolojiye dayalı algısının aksine uzaylılar zamanı dairesel bir süreç olarak algılamaktadır.

Uzay gemisinin içi de bilimkurgu ikonografisi dışında bir yapıya sahiptir. Uzaylı teknolojisini yansıtan araç gereçler yerine tünel yapılar bulunmaktadır. Renkli ışıklar ya da bilgisayarlardan oluşan bir dekor bulunmamaktadır. Geminin kendi yerçekimi olması bilimkurguda işlenen bir uyulaşımıdır. Ancak, uzaylıların bulunduğu alana girişteki çekimde Amerikalı ekip tavanda görünmektedir. Bu çekimin, gemiye binış anından itibaren işlenen yerçekiminin yönsel olarak farklı olduğu görselleştirmesi dışında metafor düzeyinde iletişime, varoluşa ve zamana ilişkin tüm kabullerin yer değiştirdiği biçiminde yorumlanması mümkündür.

Uzaylılar biçim olarak yedi bacaklı ve ahtapota benzer canlılardır. Kendilerine heptapod adı verilir. İfadesinden bir anlam çıkarılabilecek yüzleri bulunmamaktadır. Klasik anlatının duygularını aktarımı aracı olarak yüz ifadelerini kullanma yaklaşımının yüzü olmayan heptapodlarla iletişime geçilmesi aşamasında Derrida'nın bakış açısı bağlamında yıkıldığını söylemek mümkündür. Bu durum, filmde heptapodlara ilişkin uyandırılan gizemin bir parçasıdır. Filmin son bölümünde Louis yanlarına girdiğinde heptapodlar bütün olarak görülebilecektir. Heptapodlarla iletişim kurmaya çalışan tek grup Amerikan ekibi değildir. Gemilerin iniş yaptığı Rusya, Çin, Venezuela ve Pakistan gibi ülkelerden ekipler de aynı konuda çalışmaktadır. Filmde gemilerin iniş yaptığı ülkelere ilişkin hiçbir

bağlantı bulunmadığı söylene de harita konumlarından varılabilecek sonucu gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler olarak yorumlamak mümkündür.

Çin ekibi heptapodların kendilerine silah önerdiği ve dünyayı bir çatışmaya sürüklemeye çalıştıkları sonucuna varır. Filmde, doğu-batı karşıtlığının uzlaşmacı batı ve savaşçı doğu ekseninde geliştirdiğini gözlemlemek mümkündür. Çin ekibi, diğer ekiplerle teması keser ve savaşa hazırlanır. Bunun üzerine takipçisi olan ülkeler de aynı yönde karar alır. Bu aşamada, Amerikan ekibi de uzay gemilerinden uzaklaşmak durumunda kalır. Bir grup asker gemiye bomba yerleştirir. Yaşanan olay temel düzeyde insanların şiddete olan eğiliminin belirsiz durumlarda farklı kültürlerde aynı biçimde sonuçlandığını göstermektedir.

Louis, heptapodların önerdiği silahın, insanlığa zamanı onlar gibi algılama olanağı verecek dilleri olduğunu anlar. Heptapodlar, üç bin yıl içerisinde insanlardan yardım göreceklarını; bu nedenle, onlara kendilerini anlayacak ve aralarında birlik olmalarını sağlayacak bilgiyi vermeleri gerektiğini görmüşlerdir. Dünyanın on iki yerine inen gemilerin her biri mesajın bir bölümünü taşımaktadır. İnsanlık ancak birlik olursa bu mesajı çözebilecektir.

Louis, kendisine verilen emirleri dinlemez ve General Şeng'e ulaşır. Onu ikna etmek için eşinin savaşın kahraman değil dul ve yetimler ortaya çıkaracağına yönelik son sözlerini anlatır. General Şeng kendi üslerini dinlemez ve savaştan vazgeçer. On iki ülke heptapodların mesajını çözmek için birlikte çalışır. Louis dillerini öğretmeye başlar. Ian ile çocuklarının sonuçta öleceğini bilerek evlenir. Bu gerçeği bilerek yine de kendisiyle evlendiğini söylediğinde Ian ile evlilikleri biter.

Bilimkurgu filmlerinin güncel sosyolojik ve politik olaylar ile ilgili mesajlar verdiğini söylemek mümkündür. Soğuk savaş, terör ve hoşgörü temalı bilimkurgu filmleri üretilmiştir. Arrival filminde de az gelişmiş ülkelerle gelişmiş batı ülkelerinin birlikte çalışarak ve diyalog kurarak çatışmak yerine çözüm üretebilecekleri; böylece, ortak bir medeniyet inşa edilebileceği vurgusu yapıldığını söylemek mümkündür. Dünya eskisi gibi değildir, tıpkı filmdeki zaman, mekân algısı ya da gemiler gibi herşey alt üst olmuştur ve yeniden tanımlanmaktadır. Bu dönemde, farklı bakış açılarının ve algıların iletişikle anlaşılması gerekmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bilimkurgu türü, yüksek teknoloji, dünya dışı canlılar, klonlar ya da robotlar ile izleyici kitlesinin dikkatini çekmekte ve dünyanın mevcut sosyolojik, kültürel durumu ile ilgili mesajlar verebilmektedir. Tür sineması, kültür endüstrisinin bir parçası olarak değerlendirilebilir. İzleyicisine rahatlıkla ulaşabilmek için filmlerin ayırt edilmesini sağlayacak bir dizi uyulardan yararlanmaktadır. Ayrıca, farklı türlerle etkileşim haline girebilmektedir.

Yönetmenliğini Denis Villeneuve'un yaptığı Arrival (Geliş) (2016) filmi gizem, dram ve bilimkurgu türündeki bir yapımdır. Villeneuve, filmde karanlık ve durağan bir atmosfer oluşturmuştur. Filmin ana karakteri Louis Banks, geçmişinde çocuğunu kaybetmiştir. Bu travmanın ardından hayata ve hafızaya ilişkin yargıları değişmiştir. Villeneuve'un, filmlerinde yoğunlaştığı travma ve hafıza temalarını Arrival'da da sürdürdüğünü söylemek mümkündür.

Filmde, uzaylılar istilacı ya da gündelik hayattaki dostlar olarak konumlandırılmamıştır. Uzaylılar ile insanlık arasında çözülmesi gereken bir gizem mevcuttur. Bu gizem fiziki bir mücadele ya da savaş ile değil iletişim süreçleriyle çözülmektedir. Louis, meraklı bir bilim insanı olarak bu bilmeceyi çözmektedir. İnsan olması kendisinin tek kimliğidir. Filmde, zaman ve kronolojiyle ilgili tema kurgu bağlamında değil, klasik anlatı içerisinde mesaj iletebilmek adına kullanmıştır. Bu bağlamda, yapım klasik anlatı sineması kalıpları içerisinde.

Filmde, uzaydan gelen heptapodlar insanlığı birleştirecek bir bilmece ile üç bin yıl sonra kendilerine yardım etmeye hazırlamak için dillerini öğretmeye çalışmaktadır. Güncel sosyolojik ve kültürel göndermeler yaptığı düşünülebilecek filmde, gelişmiş ve az gelişmiş ülkeler arasında yarını

inşa edebilmek için işbirliği yapılmasının önemine vurgu yapılmaktadır. Dünya değişmektedir ve savaşmak yerine iletişime geçmek amaç olmalıdır.

Denis Villeneuve, Arrival filminde gizeme dayalı, bilimkurgu öğelerini kapsayan biçimini sürdürmüştür. Bireysel travmalara, kimlik ve hafıza olgularına yer veren bir yönetmen olarak Villeneuve, Arrival'da da çocuğunu kaybetmiş bir anne figürüne, onun hayata ve hafızaya ilişkin değişen görüşlerine yer vermiştir. Villeneuve'un, soğuk savaş, terör ve hoşgörü temalı bilimkurgu filmleri dışında küresel işbirliğini ve farklı kültürler arasında iletişim kurmayı öneren bir yapıma imza attığını söylemek mümkündür.

Derrida'nın yapısökümcü analiz yöntemi ışığında filmde, doğu-batı, uzaylı-dünyalı ve doğrusal doğrusal olmayan karşıtlıkları ile bilimkurgu türünde biçimsel ve içerik düzeyinde değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Arrival filminde, doğunun geri kalmış ve büyük güçlerin söylemlerine uyan biçimde tasvir edilmesi yerine; teknolojik olarak ilerlemiş ve batı ile eşit düzeyde müzakere eden düzeyde sergilendiğini görmek mümkündür. Ancak, batı müzakereci ve barışçı olarak yansıtılırken doğu savaşmaya daha istekli olarak sunulmuştur. Batı, doğu ile işbirliği yaparak iletişim ile sorunları çözmüştür.

Uzaylılar ise belirli bir tarafla dost ya da düşman değildir. İletişim aracılığıyla tüm uygarlıklara geleceğe ilişkin ipuçları vermeye çalışmaktadır. Bilimkurgunun yaygın tür özelliğine karşın dostluk ya da düşmanlık yerini farklı bakış açıları sunulmasına bırakmıştır.

Uzaylıların dili ve öyküde zamanın ele alınışı da doğrusal-doğrusal olmayan karşıtlığı ile anlatılmaktadır. Uzaylıların yazı biçimi çok boyutlu algıya izin veren dairesel bir yapıdadır. Hafıza ve kronoloji ilişkisi de önce-sonra bağlantısı ile değil, dairesel biçimde anlatılmaktadır.

Filmin anlatısı Derrida'nın öngördüğü üzere kesin tanımlar ve sınıflandırmalar yapmaktan kaçınılması iletişimi aktarmaktadır. Film süresince farklı kültürlerden bilimadamlarının öngörülerini yanlış çıkmış, insana özgü kesin sınıflandırmaların çatışmalara sebep olduğu düşüncesi işlenmiştir. Metinsel düzeyde, yapısökümün öngördüğü üzere tüm varsayımlar ve farklılıkların önplana çıkarılmasını gerektiren tanımlamalar yanlış çıkarken, yalnızca iletişim ve sözün kendisi sabit bir referans olarak varlığını sürdürebilmiştir.

Popüler kültür alanında yapılan çalışmalar, kültür endüstrisi kavramına vurgu yapmaktadır. Kültür endüstrisi kavramı, anlatı sineması ürünlerinin analizi konusunda kullanılabilir. Bu çerçevedeki bakış, kültür sanat ürünlerinin siyasi, sosyal ve ekonomik alandaki güç odaklarının etkisiyle biçimlendirildiğine vurgu yapmaktadır. Tür sineması geniş toplumsal kitlelerin erişimine açık bir alandır. Bilimkurgu filmlerinin küresel, bireysel ölçekteki tema tercihleri ve geleceğe ilişkin öngörülerini kültür endüstrisi anlamındaki bağları açıkça ortaya koymak için yeterli olmasa da türün siyasi, sosyal ekonomik anlamda söylemlere yer verdiğini göstermektedir. Konuyla ilgili yapılacak ekonomi-politik ve sosyolojik analizler bilimkurgu filmlerinin üretim sürecindeki temel bakış açılarını vurgulamak için önemlidir. Bilimkurgunun anlatı düzeyindeki analizler ise türün kendisine olan izleyici ilgisini canlı tutabilmek için güncel sorunlara ve insanlığın ürettiği mitlere vurgu yaptığını göstermektedir. Bilimkurgunun, anlatı sineması kapsamındaki temel özelliklerini korurken türe özgü kalıplarını popülaritesini korumak için farklı dönemlerde değiştirdiğini söylemek mümkündür. Türe dahil filmlerin güncel bireysel, sosyal ve kültürel temalara vurgu yaptığı temaların tespit aşamalarından bağımsız olarak yapılan analizlerde ulaşılabilecek bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Yönetmenlerin ilgi alanları ve estetik bakışlarının bilimkurgu alanındaki filmlerin üretiminde rol oynadığını söylemek mümkündür.

Bilimkurgu türü değişen izleyici ilgisi, sektörel tercihler, sosyal ve kültürel şartlara bağlı olarak diğer film türleriyle etkileşime girebilmekte, ele aldığı konular ve anlatı biçimi değişebilmektedir. Sinemayı etkileyen endüstriyel yapının tür sinemasına etkilerinin analiz edilmesi sinema dışındaki farklı kültürel ve sosyolojik alanlardaki referansların anlaşılması açısından önemlidir. Bu bağlamda,

tür sinemasının örneklerinin farklı yaklaşımlarla incelenmesinin kültür endüstrisinin tercihlerinin ve nedenlerinin ortaya konulması ve değerlendirilmesi bakımından sürdürülmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Abisel, N. (1995). *Popüler sinema ve türler*. İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Acar, A. (2017). *Sessiz sinema tarihi*. İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Adorno, T. W. ve Rabinbach, A. G. (1975). Culture industry reconsidered. *New German Critique* (6), 12-19.
- Altman, R. (1984). A semantic/syntactic approach to film genre. *Cinema Journal*, 23(3), 6-18.
- Altman, R. (2008). *Tür Sineması*. İçinde Nowell-Smith, G. (Ed.), *Dünya sinema tarihi*. Fethi, A. (Çev., ss. 342-352). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 368-388. DOI: 10.31592/aeusbed.598299
- Beyazperde. *Denis Villeneuve*. <http://www.beyazperde.com/sanatcilar/sanatici-27087/> adresinden 31.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Bould, M. (2015). *Bilimkurgu*. Okan, S. ve Genç, E. (Çev.) İstanbul: Kolektif Kitap.
- Buckland, W. (2018). *Sinemayı anlamak*. Göbekçin, T. (Çev.) İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Calvin, R. (Mayıs, 2014). *Science fiction film theory and criticism*. (Oxford University Press) Oxford Bibliographies: <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199791286/obo-9780199791286-0088.xml?rskey=LY0llv&result=1&q=science+fiction#firstMatch> adresinden 26.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Corrigan, T. (2007). *Film eleştirisi el kitabı*. Gürata, A. (Çev.) Ankara: Dipnot Yayınları.
- Çoker, N. B. (2016). *Bilimkurgu sineması 1900-1970*. İstanbul: Seyyah Kitap.
- Erdoğan, İ. (2012). *Pozitivist metodoloji ve ötesi*. Ankara: Erk Yayınları.
- Erdoğan, İ. ve Alemdar, K. (2002). *Öteki kuram*. Ankara: Erk.
- Fontaine, M. ve Mullen, P. (Ekim, 2017). *Denis Villeneuve*. (The Canadian Encyclopedia) The Canadian Encyclopedia: <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/denis-villeneuve> adresinden 31.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Forrest, J. D., Barfield, K. E., ve Barbier, M. K. (Ağustos, 2013). *Military science fiction*. (Oxford University Press) Oxford Bibliographies: <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199791279/obo-9780199791279-0091.xml?rskey=LY0llv&result=9&q=science+fiction#firstMatch> adresinden 25.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Gianetti, L. (2001). *Understanding movies*. New Jersey: Prentice Hall.
- Gomery, D. (2008). *Yeni Hollywood*. İçinde Smith, G. N. (Ed.), *Dünya sinema tarihi*. Fethi, A. (Çev., ss. 538-547). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

- Güven, Z. C., ve Serarslan, M. (2018). M. Butterfly Filminin Yapı Sökümcü Analizi. *Sinefilozofi Dergisi*, 3(6), 39-56.
- Hunter, S. D. ve Smith, S. (2015). A Network Text Analysis of David Ayer's Fury. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(6), 29-38.
- Ünal, Y. (2015). *Dram sanatı ve sinema klasik anlatı yapısının kökenleri*. İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Internet Movie Database (IMDb). (2019a). *Blade runner 2049: bıçak sirti*. (IMDb.com, Inc.) Internet Movie Database (IMDb): https://www.imdb.com/title/tt1856101/awards?ref_=tt_awd adresinden 31.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Internet Movie Database (IMDb). (2019b). *Doroga k zvezdam*. (IMDb.com, Inc.) Internet Movie Database (IMDb): https://www.imdb.com/title/tt0052138/?ref_=nv_sr_6?ref_=nv_sr_6 adresinden 28.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Internet Movie Database (IMDb). (2019c). *Metropolis*. (IMDb.com, Inc.) Internet Movie Database: https://www.imdb.com/title/tt0017136/?ref_=nv_sr_1?ref_=nv_sr_1 adresinden 27.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Internet Movie Database (IMDb). (2019d). *Un 32 août sur terre*. (IMDb.com, Inc.) Internet Movie Database: https://www.imdb.com/title/tt0156248/?ref_=nm_flmg_dr_17 adresinden 31.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Kabadayı, L. (2014). *Film eleştirisi "kuramsal çerçeve ve sinemamızdan örnek çözümler"*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Karadeniz, H. (2019). Feminist Edebiyat Eleştirisi ve Hatice Bilen Buğra'nın Mal Sahibi Adlı Hikâyesinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 284-298. DOI: 10.31592/aeusbed.589693
- Metz, C. (2012). *Sinemada anlam üstüne denemeler* (Cilt 2). Adanır, O. (Çev.) İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Moran, B. (1999). *Edebiyat kuramları ve eleştirisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Morningbell. (2019). *Denis Villeneuve biography*. (IMDb.com, Inc.) Internet Movie Database: https://www.imdb.com/name/nm0898288/bio?ref_=nm_ov_bio_sm adresinden 31.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Newman, K. (2014). 2001: Uzay Macerası. Kemp, P. (Ed.), *Sinemanın Tüm Öyküsü* (E. Yılmaz ve N. Yılmaz, Çev.) içinde (ss. 290-293). İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Nowell-Smith, G. (2008). Sonuç - Yeni Sinema Kavramları. G. Nowell-Smith (Ed.), *Dünya sinema tarihi* (A. Fethi, Çev.) içinde (ss. 851-861). İstanbul, Kabalcı Yayınevi.
- Onur, N. (2011). *Kitle kültürü sineması ve b filmi*. İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Özön, N. (2008). *Sinema sanatına giriş*. İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Özön, N. (1985). *Sinema uygulayımı sanatı tarihi*. İstanbul: Hil Yayın.

- Reeves, J. (2019). *Just imagine*. (IMDb.com, Inc.) Internet Movie Database (IMDb): https://www.imdb.com/title/tt0021016/plotsummary?ref_=tt_ov_pl adresinden 28.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Roberts, A. (2006). *The history of science fiction*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Rutli, E. E. (2016). Derrida'nın Yapısökümü. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi* (5), 49-68.
- Ryan, M. ve Lenos, M. (2012). *Film çözümlemesine giriş*. Sonat, E. S. (Çev.) Ankara: De Ki Basım Yayım.
- Sartelle, J. (2008). Bir Hollywood Gişe Filminde Düşler ve Kabuslar. İçinde Nowell-Smith, G. (Ed.), *Dünya sinema tarihi*. Fethi, A. (Çev., ss. 584-596). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Sobchack, V. (2008). Fantastik Film. İçinde Nowell-Smith, G. (Ed.), *Dünya sinema tarihi*. Fethi, A. (Çev., ss. 362-371). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Stam, R. (2014). *Sinema teorisine giriş*. Salman, S. ve Asatekin, Ç. (Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Villeneuve, Dennis. (Yönetmen). (2016). *Arrival* [Film]. Amerika Birleşik Devletleri: Lava Bear Films
- Yanık, H. (2016). Yapısöküm Üzerine Birkaç Not. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi (AKAR)*, 1(2), 91-98.

Extended Abstract

Introduction

Genre films have similar characteristics on certain formal and thematic features. They differ from other genres with their themes and mise en scene features. The thematic similarities of genre films help the audience to follow productions on specific themes. The tools used in films, shooting locations, costumes, lighting, camera angles, and editing techniques are effective factors in creating the characteristics of each genre.

Hollywood film sector's aim to reach more audience was effective in the come up of specific genres. Genre movies' conventions provide the audience with the information on the movie they're going to watch. In terms of the culture industry, genre cinema productions are not differentiated with the specific use of creativity in their production process.

Science Fiction and Arrival's Genre Analysis

Science fiction movies reach their audience with themes such as technology, space, experiments went out of control and robots. In terms of the credibility of fictional reality, the scientific atmosphere is used as a narrative element. It is possible to say that science fiction films give messages about today's world and social system in various themes. Science fiction films' content affected by the context of the world wars and the circumstances formed before cultural and politic revolutions. It is the life and social order of the society threatened by high-tech armies, aliens or aliens in science fiction films. The heroes restore awareness of traditional values by restoring the social order. It is possible to say that there are productions that question the perception of threats, political and cultural competition, reality, identity, the domination of stronger civilizations on weak cultures and cultural tolerance.

Some of the science fiction films have cultural and political references. The movies may be prepared in terms of propaganda. Like all other genre films, science fiction films interact with other genres. On the other hand, the social circumstances and the original style of the directors are also effective in the realization of the production.

It is possible to link the science fiction genre's interaction with other genres on the basis of its themes. Denis Villeneuve's *Arrival* (2016) and *Blade Runner 2049* (2017) movies can be considered in this context. When aliens and genetic replica themes were used to deal with the concepts such as being human, identity, culture, and memory rather than only being friends, enemies and threats science fiction genre started to interact with mystery and drama.

Results, Discussion and Recommendations

Arrival (2016) movie is the subject of this research as an example of Villeneuve's mysterious dramatic science fiction style with an original interpretation of the alien concept and the iconography of the science-fiction genre. The film won an Academy Award for best sound editing. In this study, *Arrival* (2016) directed by Denis Villeneuve was evaluated in the context of science-fiction genre's interaction with other genres and it is aimed to find out if the genre changed in the continuum of social and cultural change. Textual analysis technique was used in the genre analysis of *Arrival*. Derrida's method of deconstruction was used to determine the structural change of the genre. In the film, the theme of time and chronology was not used in the context of fiction but was used to convey messages within the classical narrative. In this context, the production can be considered within classical narrative cinema patterns.

As a result of the study, it is concluded that the movie *Arrival* reflects the style of its director, Denis Villeneuve, using dark atmosphere depending on personal traumas. It is possible to say that

Villeneuve has made a film that proposes global cooperation and communication between different cultures, apart from the sci-fi films with the theme of the cold war, terror and tolerance. *Arrival* as a science fiction, mystery movie defends the idea that cooperation of developed and developing countries is more valuable than war and conflict and that all cultures need each other in the future.

The concept of the culture industry can also be used in the analysis of narrative cinema products. This perspective emphasizes that cultural and artistic products are shaped by the influence of power centers in political, social and economic fields. Even, exposing the science fiction films' global, individual scale theme preferences and predictions for the future is not enough to clarify its ties with the cultural industry, it shows that the genre includes political, social and economic discourses. The narrative level analysis of science fiction shows that the genre emphasizes on current problems and the myths produced by mankind in order to keep the audience's interest in it alive. It is possible to say that science fiction changed genre-specific patterns in different periods in order to maintain its popularity while preserving the basic features of narrative cinema. As a result of the films' narrative analysis that can be reached regardless of the stages of the films' theme creation process, it can be said that science fiction films emphasize current individual, social and cultural issues. It is possible to say that the directors' interests and aesthetic views play a role in the production of science fiction films.

The approach of deconstruction, which enables the identification of alternative meanings that exist at the text level is guiding. For this reason in this study, the conceptual definition practice envisaged by the concept of difference in deconstruction to explain the structural change in science fiction genre was used. In the context of the analysis of the film made according to Derrida's deconstructive approach; it is possible to say that *Arrival's* approach to the science fiction genre has redefined its usual admissions.

Science fiction genre may interact with other film genres depending on changing audience interests, sectoral preferences, social and cultural conditions. Analyzing the effects of the industrial structure affecting genre cinema is important for understanding its references in different cultural and sociological fields rather than cinema. In this context, it is recommended that the study of genre cinema be continued in order to reveal and evaluate the cultural industry's preferences and their reasons.

Güvenlikli Sitelerde Site Yönetiminin İşlevleri ve Site İçi Güç İlişkileri

Levent TAŞ

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Kırşehir

leventtas77@yahoo.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5147-2014>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.595251

Geliş Tarihi: 22.07.2019

Revize Tarihi: 10.02.2020

Kabul Tarihi: 12.02.2020

Atf Bilgisi

Taş, L. (2020). Güvenlikli sitelerde site yönetiminin işlevleri ve site içi güç ilişkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 155-172.

ÖZ

Bu makale, güvenlikli sitelerde ortaya çıkan yönetim sistemlerini yapı, işlev ve site içerisindeki güç ilişkileri açısından ele almaktadır. Güvenlikli siteler her geçen gün yaygınlaşmasıyla bu yeni yaşam alanlarını tercih eden kentli nüfus da her geçen gün artmaktadır. Bu durum güvenlikli siteleri kentsel yaşam açısından daha da önemli hale getirmektedir. Güvenlikli siteler üzerine yapılan araştırmalar genellikle sosyo-mekânsal ayrışma, dışlanma ve cemaat arayışı gibi konulara odaklanmaktadır. Bu çalışmada ise güvenlikli siteler, site yönetimi açısından değerlendirilmektedir. Güvenlikli sitelerde ortaya çıkan yönetimlerin ekonomik açıdan güçlü olmaları, yerel demokrasi açısından site sakinlerini temsil güçlerinin olması ve yerel yönetimlerin alt yapı, temizlik, güvenlik vb. gibi bazı işlevlerini site sınırları içinde yerine getirmesi güvenlikli siteleri kentlerin yönetimi açısından önemli bir konu haline getirmektedir. Bu çalışma ile güvenlikli site yönetimlerinin yerel yönetimlerin işlevlerini yerine getirebilecek düzeyde gelişip gelişmediğinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu amaçla çalışmada güvenlikli sitelerdeki yönetim yapıları ve site içi güç ilişkileri incelenmektedir. Güvenlikli sitelerin yönetim yapıları incelenirken site yönetiminin oluşturulması, site yönetimlerinin işlevleri, site sakinlerinin site yönetimine katılım durumları, sitede yönetim oluşturulması gibi noktalara odaklanılmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmaktadır. Çalışmanın verileri Türkiye'nin başkenti Ankara'nın Çankaya ve Eryaman bölgelerindeki güvenlikli sitelerde yaşayan site sakinleri ve site yöneticileriyle yapılan derinlemesine görüşmelerden elde edilmiştir. Çalışma sonucunda güvenlikli sitelerde yönetim yapısının sitenin büyüklüğüne göre değiştiği tespit edilmiştir. Ayrıca güvenlikli site yönetimlerinin hem site içerisinde hem de yerel yönetimle ilişkilerde önemli işlevlerinin olduğu tespit edilmiştir. Ancak güvenlikli site sakinlerinin bu işlevlerin önemini bilincinde olmadıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Güvenlikli siteler, site yönetimi, yerel yönetim, güç ilişkileri.

Functions of Homeowner Associations and Power Relations In the Gated Communities

ABSTRACT

This article examines the management systems of gated communities in terms of structure, function and power relations within the site. With the expansion of the gated communities, the urban population living on these complexes is increasing day by day. Accordingly, gated communities are becoming more and more important in terms of urban life. Researches conducted on gated communities is often related to issues such as socio-spatial segregation, exclusion and seeking community. In this study, the gated communities are considered from the management point of view. The aim of the study is to indicate whether homeowners' associations of gated communities have improved at a level of performing the functions of local governments. For this purpose, the management structures in the gated communities and the power relations within these communities are studied. While exploring the management structures of the gated communities, the focus is on formation of homeowner associations, the functions of homeowner associations, the participation of the residents in the community management, and formation of homeowner associations on the communities. Qualitative research method is applied in the study. The study's data have been obtained from in-depth interviews conducted with residents living in gated communities and managers in Çankaya and Eryaman regions of Ankara, Turkey's capital city. As a result of the study, it was determined that the management structure of the gated communities differs according to the size of the community. In addition, it was found out that homeowner associations have important functions both within the community and in relations with local governments. However, it was observed that the residents of the gated communities are not aware of the importance of these functions.

Keywords: Gated communities, homeowner associations, local government, power relations.

Giriş

Güvenlikli siteler günümüz kentsel manzarasının vazgeçilmez unsurlarından bir tanesidir. Her geçen gün yaygınlaşan ve kent üzerindeki etkisi giderek artan güvenlikli sitelere yönelik akademik ilgi de artmaktadır. Bu çalışmanın konusu güvenlikli site yönetimleridir. Güvenlikli site yönetimleri literatürde yeterince incelenmemektedir. İlgili literatürde güvenlikli siteler, sosyal dışlanma, mekânsal ayrışma, elitlerin ayrışması, suç korkusu ve cemaat arayışı gibi konular çerçevesinde tartışılmaktadır (Blakely ve Snyder, 1997; Caldeira, 2000; Graham ve Marvin, 2001; Low 2003; Roitman, 2005, Vesselinov 2008). Bu araştırmalarda güvenlikli sitelerin ortaya çıkışı suç korkusu ve cemaat arayışı ile ilişkilendirilmektedir. Ayrıca güvenlikli sitelerin sosyal ayrılmaya ve dışlanmaya neden olduğu yaygın olarak kabul görmektedir. Güvenlikli siteler kentsel eşitsizliklerin ve sosyo-mekânsal ayrışmanın bir görünümü olarak değerlendirilmektedir. Ayrışma ve dışlanma dinamikleri elitler ile toplumun daha yoksul kesimleri arasındaki sosyal etkileşimlerin azalması ve yoksulların belirli mekânlardan dışlanmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu temalar güvenlikli sitelerin kentler için olumsuz sonuçlar doğuran yaşam çevreleri olduğu düşüncesini güçlendirmektedir.

Güvenlikli siteleri ayrışma ve dışlanma odağında inceleyen araştırmaların popülerliğine karşın güvenlikli siteleri yönetim ve idari açıdan inceleyen araştırmalar gerekli ilgiyi görmemektedir. Judd (1995), Frantz (2006), Lang ve Danielson (1997), McKenzie (1994), McKenzie (2006), McKenzie (2011), Webster (2002), Blandy ve Lister (2005), Le Goix ve Webster (2006), Le Goix (2006) gibi araştırmacılar güvenlikli siteleri yönetim yapıları, yerel yönetimlerle ilişkiler, site içi yönetim ilişkileri açısından değerlendirmişlerdir. Bu çalışmalarda güvenlikli sitelerdeki site yönetimleri mikro yönetim biçimleri olarak düşünülmektedir. Bu yeni idari yapının yerel kamusal hizmetlerin kalitesinin artması, katılımcı demokrasinin gelişmesi, yönetilebilir kentlerin inşa edilmesi gibi konularda kentsel yaşama olumlu katkılar yapabileceği düşünülmektedir. Ancak bu tip araştırmalar sosyo-mekânsal ayrılmaya odaklanan araştırmalar kadar popülerleşmemiştir. Bu çalışmada da güvenlikli siteler site yönetimleri açısından incelenerek bu tartışmalara katkı sunulması amaçlanmaktadır.

Türkiye’de yapılan araştırmalarda da güvenlikli siteleri yönetim açısından inceleyen çalışmalar ilgi görememektedir. Bu nedenle güvenlikli siteleri bu yönüyle incelemek önemli hale gelmektedir. Türkiye’de güvenlikli siteler 1980’li yıllardan itibaren inşa edilmeye başlanmıştır. Bu dönemde izlenen dışa açılma ve neo-liberal ekonomi politikaları güvenlikli sitelerin yaygınlaşmasında etkili olmuştur. Ayata’nın (2002) Ankara üzerine yaptığı araştırmaların ortaya koyduğu gibi bu dönemde güvenlikli siteler elitlere hitap etmektedir. Türkiye’de güvenlikli sitelerin 2000’li yıllardan sonra hem arttığı hem de çeşitlendiği görülmektedir. Bu dönemde Öncü’nün (1997) dikkat çektiği gibi güvenlikli siteler neredeyse yeni orta sınıfların batılı yaşam tarzına olan arzularını yansıtan mitlere dönüşmüştür. 2000’lerden sonra neo-liberal ekonomi politikalarının devam ettirilmesi ve gelişmiş ülkelerde yaşanan ekonomik krizler Türkiye gibi ülkelere yabancı yatırımcıların yönelmesiyle sonuçlanmıştır. Bu durum güvenlikli siteler için ihtiyaç duyulan yüksek maliyetlerin karşılanabileceği kredilerin bulunmasına imkân tanımıştır. Bunun gibi sosyal, ekonomik ve politik etkenler Türkiye’de güvenlikli sitelerin daha da yaygınlaşmasına neden olmuştur. Son dönemde yapılan araştırmalar Türkiye’de 2000’lerden sonra yaygınlaşan güvenlikli sitelerin üst, orta ve alt sınıflar arasındaki sosyo-mekânsal ayrışmayı pekiştirdiğini göstermektedir (Alver, 2010; Danış, 2001; Danış ve Perouse, 2005; Geniş, 2007; Kurtuluş, 2011).

Bu çerçevede bu çalışmanın problemiği güvenlikli sitelerde ne tür site yönetimlerinin olduğu ve site yönetimlerinin işlevlerinin neler olduğudur. Bu amaçla çalışmada site yönetimlerinin ne tür görevleri yerine getirdiği ve site yönetimi ile site sakinleri arasındaki ilişkiler ele alınmaktadır. Güvenlikli siteler yeni yaşam alanları olarak site içi yaşamın düzenlenmesinde karmaşık güç ilişkileri ortaya koymaktadır. Bu güç ilişkileri hem site içi demokrasinin gelişmesi hem de yerel düzeyde katılımcı demokrasinin gelişmesi ile yakından ilişkilidir. Çünkü güvenlikli sitelerin katılımcı demokrasinin gelişmesine ve yerel kamusal hizmetlerin sunulmasına katkıları tartışılmaktadır. Bu katkıların anlaşılabilmesi site içersindeki yönetim işleyişinin ve güç ilişkilerinin anlaşılması ile mümkündür. Bu çerçevede çalışmanın yerel kamusal hizmetlerin sunulması ve katılımcı demokrasinin

geliştirilmesi açısından yerel yönetimler, kamu yönetimi, kent planlama ve sosyoloji gibi alanlardaki kent araştırmalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Güvenlikli Siteler ve Site Yönetimleri

Güvenlikli sitelerin farklı özelliklere sahip olması tanımlanmasını zorlaştırmaktadır. Güvenlikli siteler, etrafı duvarlarla, çitlerle ya da çalı gibi daha geçirgen bariyerlerle çevrili; dışarıdan giriş çıkışların kamera sistemleri, şifreli kapı ve güvenlik görevlileriyle kontrol edildiği; sakinlerine site içerisinde havuz, çocuk parkı, market gibi sosyal donatıların sunulduğu yerleşim alanları olarak tanımlanmaktadır. Roitman (2010) güvenlikli siteleri, dışarıdan erişime kapatılmış, homojen bir nüfusun yaşadığı, sakinlerine konutların yanında sosyal donatılar da sunan, site içindeki yaşamı düzenleyen çeşitli kurallara ve yönetimlere sahip özelleştirilmiş kamusal alanlar olarak tanımlamaktadır. Blakely ve Snyder (1997) güvenlikli siteleri site içine erişimin sınırlandırıldığı ve siteye giriş çıkışların çeşitli teknolojilerle kontrol edildiği dışı kapalı yerleşim alanları olarak ifade etmektedirler. Caldeira (2000) güvenlikli sitelerin dışı kapalı yerleşim yerleri olduklarına dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, güvenlikli siteleri homojen, kendi kendine yeten topluluklar ve elitlerin kendi kendilerini izole etmelerini sağlayan yaşam alanları olarak tanımlamaktadır. Atkinson ve Blandy (2005) ise güvenlikli siteleri yapılan sözleşmelere, davranış kurallarına, aidatlara ve kolektif yönetim sorumlulukları gibi özelliklere göre değerlendirmektedir. McKenzie (2006) de güvenlikli siteleri duvar ve çit gibi fiziksel niteliklere göre değil mülkiyet hakkı ve bunun ortaya çıkardığı yönetim ilişkileri açısından tanımlamaktadır.

Güvenlikli siteleri sosyo-mekânsal ayrışma çerçevesinde incelemek popüler bir eğilim haline gelmiştir. Güvenlikli siteler üzerine yapılan araştırmalarda klasik çalışmalar olarak kabul edilen Blakely ve Snyder (1997) ile Low'un (2003) çalışmaları güvenlikli siteleri farklı yönleriyle ele almalarına karşın bu çalışmalarda da sosyal ve mekânsal ayrışma teması öne çıkmaktadır. Bu klasik çalışmalardan sonra yapılan çoğu araştırmada güvenlikli siteler sosyal ve mekânsal ayrışma temaları çerçevesinde ele alınmaktadır (Caldeira, 2000; Graham ve Marvin, 2001; Roitman, 2005). Türkiye'de de güvenlikli siteleri sosyo-mekânsal ayrışma odağında inceleyen araştırmalar yaygındır (Alver 2010; Ayata, 2002; Geniş, 2007; Kurtuluş, 2011).

Güvenlikli siteleri yönetim açısından değerlendirmek yeterli ilgilyi görmemiştir. Ancak bu alanda yapılan araştırmalar güvenlikli sitelerin bu yönüyle incelenmesinin de önemini göstermektedir. Bu araştırmalarda güvenlikli sitelerin yönetsel özelliklerine dikkat çekilmektedir (Blandy ve Lister, 2005; Frantz, 2006; Judd, 1995; Lang ve Danielson, 1997; Le Goix, 2006; Le Goix ve Webster, 2006; McKenzie, 1994; McKenzie, 2006; McKenzie, 2011; Webster, 2001; Webster, 2002). McKenzie (2011) güvenlikli siteleri yerel yönetimlerin altında işlev gören mikro yönetim mekanizmaları olarak tanımlamaktadır. McKenzie'e göre güvenlikli site yönetimleri özelleşen yönetim birimleri olarak yerel yönetimlerin parçalanma sürecinin bir sonucu olarak yaygınlaşmaktadır. Frantz (2006) güvenlikli sitelerin sosyal ayrışmaya neden olduğunu kabul etmektedir. Bununla birlikte özel ile kamusal alan arasındaki ayrımın belirsizleşmesiyle güvenlikli site yönetimlerinin yaygınlaştığına dikkat çekmektedir. Webster (2002) da güvenlikli siteleri özelleştirilmiş kamusal mekânlar olarak tanımlamaktadır. Ona göre güvenlikli siteler, kentlerde yerel yönetimler tarafından sunulan hizmetlerin yeterli kalitede sunulamamasının yarattığı boşluğu dolduran aracı mekanizmalardır. Bir diğer çalışmada Le Goix ve Webster (2006) yerel yönetim düzeyinde kamusal hizmetlerin sunulmasında güvenlikli site yönetimlerinin yerine getirdiği işlevlere dikkat çekmektedir. Le Goix (2006) güvenlikli siteleri, kamu-özel sektör iş birliğinin bir yansıması olarak değerlendirmektedir. Bu iş birliği kentsel hizmetlerin hem finansmanının özelleştirilmesini hem de daha kaliteli hizmet sunulmasına katkı sağlayarak kentlerin yönetim anlayışını da dönüşüme uğratmaktadır.

Bu araştırmalar bir arada düşünüldüğünde güvenlikli site yönetimlerinin site içindeki yaşamı düzenleyen, site içerisindeki hizmetleri yerine getiren, yerel kamusal hizmetlere katkı sağlayan ve site sakinlerini yerel yönetimler karşısında temsil eden yönetim yapıları haline geldiği görülmektedir. Ekonomik açıdan güçlü olan güvenlikli site yönetimlerinin sunduğu hizmetlerin yerel yönetimlerin sunduğu yerel kamusal hizmetlerden daha kaliteli olduğu görülmektedir. Site yönetimleri güvenliğin

sağlanması, çöplerin toplanması, asfalt yapımı, su, kanalizasyon, doğalgaz, elektrik gibi alt yapı hizmetlerin siteye taşınması, peyzaj düzenlemesi, rekreasyon alanlarının yapımı, işletilmesi gibi birçok hizmeti yerine getirmektedir. Güvenlikli siteler genellikle belediye hizmetlerinin henüz gelmediği kent çeperlerinde yaygın olduğu için bu bölgelere kamusal hizmetlerin götürülmesini sağlamaktadır. Ancak yerel yönetimlerin sunması gereken hizmetleri güvenlikli site yönetimlerinin devralması site sakinlerinin ödediği aidatların artmasına neden olmaktadır. Bu durumda güvenlikli site sakinleri iki tür vergi ödeyen kentliler haline gelmektedir.

Güvenlikli site yönetimlerinin önemli olan bir diğer yönü ise yerel düzeyde katılımcı demokrasinin gelişmesine katkı sunabilme potansiyelidir. Bu yönüyle güvenlikli siteler, site içerisindeki nüfusun yönetilmesinde ve site sakinlerinin isteklerinin yerel yönetimlere iletilmesinde etkin roller üstlenmektedir. Kentlerdeki nüfusun heterojen yapısına bağlı olarak kentlilerin çeşitlenen taleplerinin merkezi yönetim ve yerel yönetimler tarafından karşılanması zorlaşmaktadır. Kentlerin büyümesi ve nüfusunun artması kentlilerin karar alma süreçlerine doğrudan katılımını da engellemektedir. Bu noktada güvenlikli siteler sakinlerinin hem kentsel hizmetleri belirli bir kalitede almalarını hem de sakinlerin yaşadıkları mekân hakkında alınan kararlara katılmalarını sağlamada olumlu işlevlere sahiptir. Güvenlikli sitelerin bu işlevleri yerine getirmesinde güvenlikli site yönetimleri aracı siyasal/ıdari mekanizmalar haline gelmektedir. Ekonomik gücü yüksek site yönetimleri lobiler aracılığıyla yerel yönetimleri etkileyebilmektedirler. Diğer taraftan site yönetiminin oluşturulmasında seçimlerin yapılması güvenlikli sitelerin demokratik boyutunu göstermektedir. Sitelerin nüfus olarak küçük olması sakinlerin karar alma süreçlerine doğrudan katılımına imkân sunmaktadır.

Güvenlikli site yönetimlerinin oluşturulması ve site yönetimleri ile site sakinlerinin ilişkisi her zaman uyumlu bir ilişki değildir. Bu nedenle bazı çalışmalarda güvenlikli site sakinleri ile yöneticiler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çünkü güvenlikli sitelerin yönetilmesi problemi yöneticiler, yatırımcı firma temsilcileri, profesyonel yöneticiler ve site sakinleri arasında bir mücadele doğurmaktadır. Blandy, Dixon ve Dupuis (2006) güvenlikli sitelerdeki güç ilişkilerini yasal çerçevede bağlamında incelemişlerdir. Bu incelemeye göre site sakinleri yönetim süreçlerinin dışında kalmaktadır. Ayrıca bu çalışmada yatırımcı firmaların yasal boşlukları kendi çıkarları doğrultusunda kullandıkları tespit edilmiştir. Blandy ve Wang (2013) güvenlikli sitelerin oluşturulmasında yatırımcı firmaların yerel yönetimlerle, site yönetimleriyle ve site sakinleriyle ilişkilerini hukuk normları çerçevesinde analiz etmişlerdir. Bu ilişkilerin nasıl bir yapıya sahip olduğu güvenlikli sitelerin yerel yönetim ve katılımcı demokrasi açısından işlevlerini etkilemektedir. Bu nedenle demokratik yerel yönetimlerin inşa edilmesinde güvenlikli site yönetimlerinin rolünün neler olabileceği kent planlama ve kent yönetimi açısından önemli bir tartışma haline gelmektedir.

Güvenlikli siteleri yönetim açısından değerlendiren araştırmalar düşünüldüğünde site yönetimlerinin oluşturulması, site yönetimlerinin yapısı, yerel yönetimlerle ilişkiler, site sakinleriyle ilişkiler ve site yönetimlerinin dayandığı yasal dayanaklar önemli çalışma konuları olarak görülmektedir. Güvenlikli sitelerin kentsel yaşamda neden oldukları ayrışmaya karşın site içi katılımcı demokrasiye ve kent demokrasisinin gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığı site yönetimleri incelenerek ortaya konulabilir. Bu çalışmada güvenlikli site yönetimlerinin yapısı, işlevleri ve site yönetimi için site sakinleri, yatırımcı firmalar ve profesyonel yöneticiler arasındaki güç ilişkileri incelenerek bu tartışmalara katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri analiz süreci açıklanmaktadır.

Araştırma Modeli

Güvenlikli site içindeki informal yönetim ilişkilerinin anlaşılması, site sakinleri ve yöneticiler arasındaki ilişkilerin ve bu ilişkilere yüklenen anlamların ortaya çıkarılmasıyla mümkündür. Bu

araştırmada Merriam (2013)'ın temel nitel araştırma olarak tanımladığı nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Temel nitel araştırma modeli bireylerin yaşamı nasıl yorumladıklarına, sosyal dünyayı nasıl inşa ettiklerine ve deneyimlerine verdikleri anlamlara odaklanmaktadır (Merriam, 2013). Bu araştırmada da site yöneticilerinin ve site sakinlerinin deneyimlerinden hareketle site içi yönetim ilişkileri site sakinleri ve site yöneticilerinin deneyimleri üzerinden anlaşılmaya çalışılmaktadır. Temel nitel araştırma modeli site sakinlerinin ve yöneticilerinin ayrıntılı yorumlarına ulaşmayı ve site içi informal ilişkilerin nasıl inşa edildiğinin anlaşılmasını mümkün kılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara'daki güvenli siteler oluşturmaktadır. Ankara'daki güvenli sitelerden 10 adet güvenli site tercih edilmiştir. Bu siteler seçilirken maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde amaç birbirinden farklı özellikler sergileyen durumların ortak yanlarını bularak açıklamaktır (Yıldırım, Şimşek, 2000). Bu örnekleme yöntemi bir durumun kendi içinde ortaya koyduğu çeşitliliklerin bir arada değerlendirilmesine imkân tanımaktadır. Güvenli sitelerde yönetim yapıları sitelerin büyüklüğüne ve sitede sunulan sosyal donatılara göre farklı tipler sergilemektedir. Bu nedenle farklı tipte yönetim yapılarının var olduğu farklı büyüklükteki siteler seçilmiştir.

Seçilen sitelerden katılımcıların belirlenmesinde ise ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme önceden belirlenen ölçütlere göre durumların belirlenmesine imkân tanımaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2000). Bu çalışmada katılımcılarda aranan nitelik en az bir sene güvenli sitede yaşamış olmak ya da güvenli sitede yöneticilik yapmış olmaktır. Güvenli sitede daha az yaşayanların site içi yaşam ya da site yöneticiliği hakkında yeterince terübe sahibi olamayacakları düşünüldüğü için katılımcıların en az bir sene güvenli sitede yaşamış olma ya da güvenli sitede yöneticilik yapma şartı aranmıştır. Çalışma kapsamında 5'i kadın 18'i erkek 23 katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Kadınların yönetim işlerinde ikincil konumda kalmaları katılımcılar arasında kadın sayısının az olmasına neden olmuştur. Katılımcılardan 7 tanesinin yöneticilik tecrübesi vardır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri güvenli site sakinleri ve güvenli site yöneticileriyle yapılan derinlemesine görüşmelerden elde edilmiştir. Ayrıca site ziyaretlerinde alınan saha notları da araştırmanın verilerine katkı sağlamıştır. Bunun yanında güvenli sitelerin internet sayfaları, yönetmelikleri ve toplantı kararları gibi dokümanlar da veri çeşitliliğine katkı sağlamıştır.

Araştırmanın verileri, 30-180 dakika arasında süren derinlemesine görüşmelerden elde edilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış soru formları kullanılmıştır. İlk görüşmelerin deşifre edilmesinden sonra yapılan değerlendirmelerde katılımcıların çok sık tekrarladıkları ve dışarıdan gözlemlenemeyen, ancak katılımcılardan alınan bilgilerle önemi anlaşılan noktalara ilişkin daha fazla bilgi elde edebilmek amacıyla 2. ve 3. görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler esnasında kayıt cihazı kullanılmış ve gözlem notları alınmıştır. Verilerin toplanmasında ve görüşmelerin yapılmasında araştırmanın konusu odağında oluşturulan Tablo-1'de gösterilen problem cümleleri yol gösterici olmuştur.

Tablo 1

Araştırmada Kullanılan Problem Cümleleri

Problem Cümleleri	Amaç
Güvenli sitelerde yönetim yapıları	Güvenli sitelerde oluşturulan hiyerarşik yönetim yapısının özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır
Site yönetiminin site içi işlevleri	Güvenli site yönetimlerinin site içerisinde yerine getirdiği görevleri ve işlevleri tespit etmek
Site yöneticilerinin kimlerden oluştuğu	Site yönetiminde etkili olan aktörlerin kimler olduğu ve site sakinlerinin bu konudaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır

Site içi güç mücadelelerinin görünümü	Site sakinleri, profesyonel yöneticiler ve inşa eden firma temsilcileri arasındaki güç ilişkisinin yorumlanması
Site sakinlerinin site yönetimine katılımı hakkındaki düşünceleri	Site sakinlerinin yönetim süreçlerine katılıp katılmadıkları ya da bu konudaki düşüncelerinin açığı çıkarılması
Sitede yaşanan sorunların yönetime iletilme biçimleri	Site yönetimi ile site sakinleri arasındaki ilişkilerin nasıl bir görünüm sergilediğinin sitede yaşanan problemlerin yönetime iletilme biçimlerinin ortaya konulması

Verilerin Analizi

Araştırma verileri analiz edilmeden önce katılımcıların mahremiyetini korumak amacıyla herbirine kod isim verilmiştir. Kod isimler araştırma sonuçları yorumlanırken kullanılmıştır. Daha sonra derinlemesine görüşmelerde elde edilen veriler bu kod isimlerine göre deşifre edilmiştir. Veriler deşifre edildikten sonra analiz edilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde temellendirilmiş kuram kullanılmıştır. Temellendirilmiş kuram, araştırma sonucunda kuram oluşturmayı hedefleyen bir araştırma modelidir (Creswell, 2013). Ancak Temellendirilmiş kuram hem bir araştırma modeli hem de verilerin analiz edilmesinde kullanılan bir tekniktir (Punch, 2011). Bu çalışmada temellendirilmiş kuram bir analiz tekniği olarak kullanılmıştır.

Bu doğrultuda veriler araştırmanın konusu ve problem cümleleri odağında tekrar tekrar okunarak açık kodlama, eksen kodlama ve seçici kodlama yapılmıştır. Kodlamalardan elde edilen kategorilerden hareketle temalara ulaşılmıştır. Sahadan elde edilen verilerin düzenlenmesinde ve analiz edilmesinde nitel veri analiz programı olan MAXQDA-12 kullanılmıştır. Öncelikle ses kayıtlarının yazılı dökümleri programa aktarılmıştır. Ardından kodlama ve temalaştırma işlemleri program aracılığıyla yapılmıştır. Bilgisayar programının kullanılması veri girişini, verilerin kodlanmasını ve analiz edilmesini kolaylaştırdığı gibi araştırmacıya zaman da kazandırmıştır.

Bulgular

Güvenlikli sitelerde düzenin nasıl sağlanacağı önemli bir tartışma haline gelmektedir. Site içi yaşamın planlanmasında site yönetimleri ve site içi güç ilişkileri etkili olmaktadır. Araştırmanın bu kısmında güvenlikli site yönetimlerinin yapısı, işleyişi ve site yönetimleri ile site sakinleri arasındaki güç ilişkileri sahadan elde edilen veriler çerçevesinde analiz edilmektedir. Araştırmanın odak noktalarına ilişkin 6 adet temaya ulaşılmıştır. Bu temalar çerçevesinde güvenlikli sitelerdeki yönetim yapıları, site içindeki mücadeleleri ve site yöneticileriyle sakinler arasındaki ilişkiler yorumlanmaktadır.

Güvenlikli Sitelerde Yönetim Yapıları: Hiyerarşik ve Hiyerarşik Olmayan Yönetim Yapıları

Güvenlikli site yönetimlerinin oluşturulması yasal bir zorunluluktur. Türkiye’de site yönetimlerinin çoğunlukla sitedeki mülk sahiplerinin arasından seçildiği görülmektedir. Ancak site sakinleri bu haklarını profesyonel yöneticilere de devredebilmektedir. Diğer taraftan güvenlikli siteyi ilk inşa eden firmanın site inşa edildikten sonraki beş yıl boyunca site yönetiminde bulunması yasal bir zorunluluktur. Bu çerçevede güvenlikli site yönetimlerinin oluşturulmasında yerel yönetimler, yatırımcı firmalar, site sakinleri ve profesyonel yönetim şirketlerinin etkili olduğu görülmektedir.

Yerel yönetimler yasal çerçeveyi belirleyerek site yönetimi ve site yaşamı üzerinde etkili olabilmektedir. Yatırımcı firmalar ise inşaat öncesini ve sonrasını kapsayan inşa sözleşmeleriyle site yönetiminde etkili olma çabasıdadır. Bunların yanında site sakinleri mülk sahibi olmaları ve genel kurullarda oy hakkına sahip olmalarına bağlı olarak site yönetiminde ve site yaşamı üzerinde etkili olabilmektedirler. Bu nedenle güvenlikli site yönetimleri bu üç grubun çıkarlarının çatıştığı bir alana dönüşmektedir. Bu çatışma sitenin büyüklüğüne, nüfusuna, sitede sunulan imkânlarla ve sitenin ekonomik gücüne göre çeşitlenmektedir. Bu çatışma birbirinden farklı yönetim yapılarının oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Yönetim hiyerarşisi dikkate alındığında yönetim yapılanmasının sitenin

büyüklüğüne göre değiştiği görülmektedir. Bu doğrultuda iki tip yönetim yapısından bahsedebiliriz. Birincisi küçük ölçekli sitelerdeki hiyerarşik olmayan yönetim yapısıdır. İkincisi ise büyük sitelerde karşımıza çıkan hiyerarşik yönetim yapısıdır.

Nüfusu az olan, 3-5 bloklu ya da tek bloklu sitelerde yönetici, muhasip ve denetmenden oluşan tek bir yönetim vardır. Bu tip sitelerde işlerin büyük bir çoğunluğu yönetici pozisyonundaki kişilerin sorumluluğundadır. Muhasip ve Denetçi gibi diğer görevlerdeki kişiler aktif olarak çalışmayan ve yasal zorunluluk nedeniyle yönetime gelmiş kişiler olmaktadır. Nüfusu çok olan büyük sitelerde ise site yönetimi daha hiyerarşik bir görünüme sahiptir. Bu tip büyük sitelerde site adalara bölünerek yönetilmektedir. Her bir adanın bir yöneticisi bulunmaktadır. Ayrıca tüm ada yönetimlerinin bağlı olduğu bir üst yönetim bulunmaktadır. Üst yönetim genellikle siteyi inşa eden firmanın temsilcileri ile profesyonel yöneticilerden oluşmaktadır. Ada yöneticileri 3 kişi olup yönetici, muhasip ve denetmenden oluşmaktadır. Ada yöneticileri de genellikle site sakinlerinden seçilmektedir.

Görüldüğü gibi sitenin nüfusuna, fiziksel büyüklüğüne ve sitede sunulan sosyal donatıların miktarına göre site yönetimlerinin yapısı değişmektedir. Küçük ölçekli sitelerde yönetim ile site sakinleri arasındaki ilişkiler daha informaldir. Şikâyetler doğrudan sözlü olarak yönetime iletilmektedir. Büyük ölçekli sitelerde ise yönetim ile site sakinleri arasındaki ilişkiler formaldir. Site yönetimi genellikle avukatlarla birlikte çalışmaktadır. Avukatlar aıdatlarını ödemeyen site sakinlerine uyarıların gönderilmesi ve aıdatların tahsil edilmesi görevlerini üstlenmektedir. Diğer taraftan sitenin boyutları büyüdükçe site sakinlerinin site yönetimine bakışı ve site yönetiminden beklentileri de farklılaşmaktadır.

Site Yönetimlerinin Site İçindeki İşlevleri: Mikro Yerel İdareler

Güvenlikli site yönetimleri site içerisindeki birçok işlevi yerine getirmektedir. Site yönetimlerinin görevleri ve işlevleri sitelerin boyutlarına göre çeşitlilik göstermektedir. Site yönetimleri siteye ilişkin resmi işlerin takibi ve muhasebesini tutmakla görevlidirler. Bunun yanında ortak kullanım alanlarının düzenlenmesi, bakım ve tadilatların yapılması, genel kurul toplantısının düzenlenmesi, aıdatların toplanması ve ihtiyaçlar için harcama yapılması gibi işleri de site yönetimleri yerine getirmektedir. Tüm bu işlevleriyle güvenlikli site yönetimleri mikro yerel idareler olarak değerlendirilmektedir (Lang ve Danielson 1997). Bu tespiti benzer bir şekilde McKenzie (1994) de güvenlikli sitelerin bu yönüne dikkat çekmektedir. Ancak sitenin büyüklüğüne göre site yönetiminin işlevleri değişmektedir.

Bazı sitelerde site sakinlerinin günlük ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik işler dahi site yönetimi tarafından organize edilmektedir. Bu durum site yönetiminin site içi yaşam üzerindeki önemini ve belirleyiciliğini arttırmaktadır. Güvenlikli sitede profesyonel yöneticisi olan Oğuz ve Ferdi'nin ifadeleri güvenlikli sitelerin bu yönüne dikkat çekmektedir.

“Biz vatandaşa (Site Sakinlerini vatandaş olarak tanımlıyor) her türlü hizmeti her türlü kolaylığı sağlıyoruz. Herkes bizim gibi olsa; bugün saydığımız olumsuzlukların hiçbirisi olmaz. Yani şöyle söyleyebilirim, vatandaşın huzurunu, güvenliğini, işini kolaylaştıracak şeyleri yapıyoruz. Avizesi bozulur, çağırıyorum elektrikçiyi avizeyi taktırıyorum. Televizyonun kablosunu çekecek, eleman uygunsa git şunun kablosunu çek diyoruz. Şu Çayyolu'na usta adımı attımı (yüksek ücret istiyor) ... Biz badana boyayı bile tanıdığımız yerler var tanıdıklarımız var, yönlendiriyoruz sakinleri. Vatandaş araştırıyor zaten. Dışarıda kaç lira. Biz daha uygun yapıyoruz. Biz toplu alım yapıyoruz. Vatandaş gider şuradan 75 kuruşa alır, ben giderim 30 kuruşa alırım. İnşaat firması olmamız ve yönetimin çabası etkili bu durumda” (Oğuz, Yaşamkent).

“... burası (yönetim odası) hemen hemen 24 saat açık. Neye ihtiyaç varsa, çalışanları ben görevlendiriyorum. Dışarıda arabam kaldı diyor, gönderiyorum. Tekerim değişecek diyor, gönderiyorum. Halledip geliyorlar” (Ferdi, Yaşamkent).

Görüldüğü üzere site yönetimleri sakinlerin birçok ihtiyacını karşılayabilmektedir. Sitede istihdam edilen elemanların sayısına ve çalışma biçimine göre bu durum değişmektedir. Bu çerçevede güvenlikli site yönetimleri şu işlevleri yerine getirmektedir:

- Sitenin yönetilmesinde resmi sorumluluğu yüklenmek.
- Aidatları toplamak.
- Sitenin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik hizmet alımları yapmak.
- Site içi kuralları belirlemek ve duyurmak.
- Sitenin menfaatlerini hukuki yollardan savunmak.
- Site içi sosyal aktiviteler düzenlemek.
- Sakinler arasındaki sorunların çözümünde aracı olmak.
- Kurallara uyulmadığı durumlarda müdahale etmek.
- Sakinlerin kendi evlerinde yaşadıkları tadilat işlerinin çözümüne destek olmak.
- Çevre düzenlemesi yapmak.
- Site sakinlerinin yardımlaşması için kampanyalar ve organizasyonlar düzenlemek.

Bu görevler düşünüldüğünde özellikle kalabalık ve büyük sitelerde profesyonel bir yönetime ihtiyaç olmaktadır. Diğer taraftan güvenlikli site yönetimlerinin ortak ihtiyaçların giderilmesi için organize olmuş meşru bir güç olarak gelişmesi belediyelerin altında hizmet veren idari bir yapı olarak gelişmesine imkân tanımaktadır. Profesyonel bir yönetici olarak Oğuz'un ifadeleri bu durumu göstermektedir

“Geçen gün bir iş güvenlik uzmanıyla çıkarmıştık. Galiba 52 kişi (çalıştırıyoruz). Her birimin başı var. Güvenliğin başı var. Her tarafa mutlaka her gün her yere bir uğruyoruz. Yani birkaç kez. Yav şöyle söyleyeyim bizim belediyeye çok büyük katkımız var. Biz çöpümüzü kendimiz topluyoruz içeride. Yani çöp odalarımız var. Belediyenin götürdüğü bir de götürmedikleri var. Diyelim ki çimlerimizi biçiyoruz. Belediyenin almadığı birtakım şeyler (molozlar vb.) kamyonla parasını verip götürüp çöplüğe atıyoruz. Zaten biz kendi yolumuzu yolağımızı, öyle söyleyeyim, birçok şeyimizi kendimiz yapıyoruz. Mesela asfalt döktüğümüz zaman 20 kamyon asfalt geliyor. Biz satın alıyoruz. Site içine döktüğümüz gibi dışına da döküyoruz. Şurada bir alanı ağaçlandırdık. Belediyenin bir alanını. Bunun karşısındaki ağaçların hepsini biz diktik” (Oğuz, Yaşamkent).

Site yönetimleri bu işlevlerinin yanında site sakinleri tarafından da düzenin işleyişi için ihtiyaç duyulan mekanizmalar haline gelmektedir. Site yönetimine ihtiyaç olup olmadığını sorduğumuzda birçok katılımcının dile getirdiği gibi Cemil bu ihtiyacı şu şekilde ifade etmektedir;

“Sitelerden üç, iki bloklu veya bizim siteyi örnek verelim. 58 bloklu bir sitede bile hem apartman yöneticisinin olması hem de apartman yönetimlerinden oluşan site yönetimlerinin olmasından yanayım. Çünkü yönetim olmadığı zaman insanlar birbirleriyle birebir sorunlar yaşamaya başlıyor. Ama bir site yönetimi olduğu zaman insanlar sorunu komşusuyla birebir değil de önce apartman yönetimiyle, sonra site yönetimine aktarıp daha kolay çözümler bulabiliyor. Yani bire bir sorun çözmeyi ben doğru bulmuyorum. Mutlaka sıkıntı yaratıyor” (Cemil, Eryaman).

Güvenlikli site yönetimleri yerine getirdikleri işlevler ve yaptıkları faaliyetler itibariyle sitedeki yaşamın önemli bir parçası olmanın yanında site sakinleri arasındaki sosyal ilişkiler üzerinde de etkilidir. Hem küçük ölçekli sitelerde hem de büyük ölçekli sitelerdeki yaşam açısından site yönetimlerinin kararları büyük önem taşımaktadır.

Profesyoneller mi, Yoksa Site Sakinlerinden Seçilenler mi Yönetmeli?

Güvenlikli siteyi kimin yöneteceği önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü yatırımcı firmalar, sakinler ve profesyonel yöneticiler güvenlikli site yönetimine talip olmaktadır. Yatırımcı

firmalar sitenin yönetimi aracılığıyla sitenin kalitesinin korunmasını amaçlamaktadırlar. Çünkü site onlar için bir reklam aracıdır. Site sakinleri de site yönetimini önemsemektedir. Çünkü sakinlerin düşüncesine göre site yönetimi site içi düzeni sağlamaktadır. Profesyonel site yöneticileri ise bu işi bir gelir kaynağı olarak görmektedir. Bu farklı beklentiler site yönetiminin önemi arttırmakta ve site yönetimi için rekabetin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Site sakinleri, site yönetiminin kuralları uygulamasını, kurallara uymayanlara yaptırım uygulamasını ve sitede sunulan hizmetlerin nitelikli bir şekilde sürdürmesini beklemektedir. Örneğin Yıldız standart hizmetlerin dışında sakinler arasındaki ilişkileri koordine edecek ve güçlendirecek faaliyetlerin yapılmamasını yönetimin eksikliği olarak görmek ve tavsiyelerini dile getirmektedir:

“Daha aktif olabilirler. Mesela sitede oturan kişilerin özelliklerini bilirse işte matematik öğretmenidir birisine tavsiye ederiz. Doktordur, bir durumda yardımcı olur. Mesela onlarla ilgili tanıtım toplantısı gibi şeyler. Bu tarz şeyler yapılmıyor” (Yıldız, Çankaya).

Site yönetiminin yapısı bazı sitelerde sorun olabilmektedir. Sitenin kim tarafından yönetileceği birincil sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Profesyonel yöneticilerin ücret karşılığında çalıştırılması ile site sakinlerinden birinin yönetici olması ve istikrarlı bir yönetim yapısının oluşturulamaması yönetsel bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Bazı site sakinleri profesyonel yöneticilerin daha iyi olacağı kanaatindeyken; bazı site sakinleri ise sakinler arasından seçilen bir yönetimi daha iyi bulmaktadır.

“Bina yöneticileri ve üst yönetimi var yandaki sitede. Sitelerde sadece yönetimin olması yeterli değil. Sitede çevre bakımını, temizliğini, güvenliğini, sosyal donatıları, spor alanlarını falan şey yapacak (iyi yönetecek) bir şirketle anlaşılmalı. Bizim Çayyolu'nda birçok yerde var. Onun olduğu yerde temizlik çok güzel, her tür iş gayet düzgün yürüyor. Olmadığı yerde çok kötü” (Oğuz, Yaşamkent).

“Yönetim dışarıdan (profesyonel) olduğu zaman tabi hiç başın ağrıyıyor. Çünkü belirli bir ödemesini yapıyorsun o şekilde devam ediyor. Maddi açıdan tabi biraz külfetli oluyor. Ama öbür türlü de kendi bünyemizde seçtiğimiz zaman nasıl olacak? Tabi daha yapmadık biz onu. Ama daha iyi olacağını düşünüyoruz. Bunu istişare ediyoruz. İşte güzel bir ekip olursa bence dışarıdan yapılan yönetimden daha iyi olacağını düşünüyorum. Çünkü site sakinleri de yönetici kendi sitesinden olacağı için daha anlayışla karşılayacaktır. Daha iyi yaklaşım olacaktır diye düşünüyorum” (Bilal, Eryaman).

“Evet (profesyonel yönetici çalıştırmak) tartışılıyor, gündemde. Yöneticilik şeyleri burada sorun oldu. Son zamanlarda çekişmeye döndü. 4 -5 senedir çekişme oluyor. Bunun nedeni de şu ücretleri yüksek” (Cenk, Yaşamkent).

Küçük ölçekli güvenli sitelerde yönetim site sakinleri arasından oluşturulmaktadır. Hatta küçük ölçekli sitelerde site yöneticisi olmak isteyen gönüllüleri bulmak oldukça zorlaşmaktadır. Site sakinleri genellikle site yöneticisi olmak istememektedir. Bu tip güvenli sitelerde yöneticilerin ayrıca bir gelirinin olmaması ve kurumsal yapının oluşmaması yönetim işini cazip olmaktan uzaklaştırmaktadır.

“Bizde (site yönetimi için rekabet) olmuyor. Biz duyuyoruz birçok sitede kavga döviş oluyormuş. Bizde ne kulis oluyor ne kavga gürültü oluyor. Hatta biz yönetime adam bulmakta bile bazen zorlanıyoruz. İşte ikna ediyoruz illa ol falan diye. Bir menfaat olmadığı için millet talip olmuyor” (Fatih, Yaşamkent).

Site sakinlerinin yönetimden birçok beklentisi olmasına karşın site yönetiminin oluşturulması dahi problem olabilmektedir. Büyük sitelerde yönetim için rekabet yaşanırken, küçük ölçekli sitelerde yönetici bulmak dahi zorlaşmaktadır. Bu durum site içindeki güç mücadelelerini ortaya çıkarmaktadır.

Site Yönetimi için Güç Mücadeleleri: Ekonomik Rant, Prestij ve Boş Zaman Faaliyeti Olarak Site Yönetimi

Yeni inşa edilen güvenlikli sitelerde yatırımcı firmanın temsilcilerinin belirli bir süre yönetimde bulunması bir zorunluluktur. Bu durum konut sahiplerinin ya da arsa sahiplerinin mağdur edilmemesi için alınmış yasal bir önlemdir. Buna karşın kimi site sakinlerinin de siteyi yönetme arzuları güçlüdür. McKenzie (2006) güvenlikli site yöneticileriyle sakinler arasındaki bu mücadeleleri mülk savaşları olarak nitelendirmektedir. Mülk savaşları sitedeki donatıların nasıl kullanılacağı ve sitedeki yaşamın nasıl düzenleneceğine ilişkin olarak ortaya çıkmaktadır. Güvenlikli sitelerdeki bu mücadelenin yatırımcı firmalar ile professional yöneticiler lehine sonuçlandığı ve yasal düzenlemelerin de bunu desteklediği görülmektedir (Blandy, Dixon ve Dupuis 2006).

Site yönetiminde farklı aktörlerin çıkarları vardır. Siteyi inşa eden yatırımcı firmalar site yönetiminde bulunmak istemektedir. Bunun en önemli nedeni inşa ettikleri sitenin inşa edecekleri diğer sitelerin pazarlanmasında referans olmasıdır. Burada amaç sitenin kalitesini korumaktır. Bir diğer neden özellikle büyük sitelerde site yönetiminde bulunmanın gelir getirmesidir. Sitelerin hacmi büyüdükçe yönetilmesi gereken para artmakta ve bu paranın yönetilmesi zaman zaman bir rant haline dönüşebilmektedir. Cenk'in aşağıdaki ifadeleri yönetici olmanın ekonomik fayda sağlama ile olan ilişkisini yansıtmaktadır.

“Ücret yüksek maaştan dolayı. Yaşlı bir tane kadın vardı. Bir toplantıda söylemişti. Benim çok hoşuma gitmişti. Siz yönetici ücretlerini 500 lira yapın hiç kimse kavga etmez demişti. Sizin kavganızın nedeni para demişti. Esasında doğru söylüyordu. Dolayısıyla şeyde seçemiyorsun, iyi yöneticiyi de seçemiyorsun. Ağzı iyi laf yapan insanlar seni kandırabiliyor. Bütün demokrasilerde var zaten bu sorun. Sadece hitabet gücü olan kazanır bütün demokrasilerde. Herkesin katılması gerekiyor. Demokratik bir şey oluştu, ama katılım az. İnsanlar bu yönetim işlerine fazla karışmak istemiyorlar” (Cenk, Yaşamkent).

Site yönetiminin ekonomik getirilerinin yanında sitede nasıl bir yaşam oluşturulacağı konusunda yönetimin etkili olması da yönetime katılımı teşvik etmektedir. Ekonomik ve kültürel seviyesi yüksek olan bireyler güvenlikli sitede yaşamayı istediği hayata ulaşmak için tercih etmektedirler. Bu tip sakinler bu amaçlarını site yöneticisi olarak gerçekleştirebileceklerini düşünmektedirler. Bu düşünce yaşadıkları çevreyi ve hayatı kontrol altına alma isteğine dayanmaktadır. Bu nedenle büyük hacimli sitelerde site yönetimine katılmak rekabeti de peşinden getirmektedir.

“Askerlerle siviller arasında mesela bir ayırım oluştu. Yüzde 70'i asker zaten. Kişileri süreç içinde tanıyorsun... Buraya yönetici seçilmek isteyen kişi 6 ay önceden başlar. Ondan sonra sitede bir şey yapılmak istendiği zaman çıkar fikirlerini söyler. Herkese e-mail atmaya çalışır. Kendini tanıtmaya çalışır. Sesini duyurmaya çalışır. Spor yaparken arkadan gelir ya da önünde gelir seninle tanışır. Sitede yönetim şunları şunları yapmıyor. Şöyle olsa daha iyi olur diye 6 ay önceden kulislere başlar. Birilerinin aracılığıyla sana duyurulur. Bir şekilde burada 2 grup oluştu. Yönetime talip iki grup var şimdi. Asker ile siviller. İlk başta askerler sivillerle ayırdı. Şimdi fazla kalmadı. İkisi de karıştı. İlk baştaki gibi ayırım yapılamıyor ama iki taraf var. Bazısının içinde asker de var sivil de var artık” (Cenk, Yaşamkent).

Küçük ölçekli sitelerde yönetici olmak genellikle bir yük olarak algılanmakta ve bu tip siteler yönetici bulmakta zorlanmaktadır. Küçük ölçekli sitelerde dışarıdan profesyonel yönetici çalıştırmak masraflı olduğu için genellikle site sakinleri arasından seçim yoluyla yöneticiler belirlenmektedir. Site sakinleri yönetimde yapılan işleri yük olarak gördükleri için site yönetimine aday olmak istememektedir. Site yöneticiliğini cazip hale getirilmek için maaş verme, site aidatından muaf tutma gibi teşvik edici uygulamalar da vardır. Ancak bu uygulamalar dahi site yöneticisi olmayı çoğu zaman cazip hale getirememektedir.

“Yani buraya görevli olarak ben bazı insanların talip olmasını gerçekten istiyorum. Ama ben yönetici olayım, ben daha iyi yaparım diyen bir arkadaşımız yok” (Erkan, Eryaman).

“Yöneticilik yapıyorum kimse kabul etmediği için... 4 yıldır yönetici benim. Kimse almadığı için benim. Kimse yapmak istemiyor. Toplantıya bile gelmezler sağ olsunlar” (Evren, Yaşamkent).

Tüm bu etkenler bir arada düşünüldüğünde site yönetiminde olmak özellikle büyük sitelerde bir güç mücadelesine (mülk savaşlarına) dönüşmektedir. Bu mücadele profesyonel yöneticiler, site sakinleri, inşa eden firma temsilcileri ve konut sahipleri arasında yaşanmaktadır. Buna karşın sitelerin hacmi küçüldükçe yönetimin yerine getireceği işlevler azalmaktadır. Site yönetimi yıllık zorunlu toplantıların yapıldığı, aidatların toplandığı ve giderlerin karşılandığı basit bir mekanizmaya dönüşmektedir. Ancak böylesi durumlarda bile site yönetiminin gündelik yaşam üzerinde etkili olan kuralların belirlenmesinde ve bu kuralların devamlılığının sağlanmasında işlevsel olduğu görülmektedir.

Site Yönetimi ve Yönetime Katılım: Site İçi Düzenin Aktörleri

Güvenlikli siteler huzurlu, düzenli ve demokratik bir ortam sunma potansiyeline sahiptir. Kentsel yaşamda tesis edilemeyen huzurlu, düzenli ve demokratik yaşamın güvenlikli sitelerde yeniden inşa edilebileceği düşünülmektedir. Güvenlikli sitelerin katılımcı demokrasiye katkıları yöneticilerin seçim yoluyla belirlenmesi, yöneticilerin denetlenmesi ve site sakinlerinin yılda en az iki kez yapılan yönetim kurulu toplantılarına katılmaları ile gerçekleşmektedir. Yönetime katılım sakinlerin istedikleri gibi bir topluluk inşa edebilmelerine de imkân tanımaktadır. Bu noktada site sakinlerinin genel kurul toplantılarına ve yönetici seçimlerine katılımı yerel demokrasi açısından önemli hale gelmektedir. Bu toplantılar hem site sorunlarının görüşüldüğü hem site içi yaşamı biçimlendiren kuralların belirlendiği hem de yöneticilerin seçildiği toplantılardır. Bu toplantılara katılım durumu site sakinlerinin yaşadıkları toplumu biçimlendirme isteklerini gösterdiği gibi sosyo-mekânsal ilişkiler hakkında da fikir vermektedir. Bu işlevlerine karşın toplantılara katılımın düşük olduğu sık sık dile getirilmiştir.

“Yani genelde bütün sitelerimizde katılımlar çok fazla değil. Halkımızda bu duyarsızlık var. Bizim halkımızdaki duyarsızlık Türkiye’de ne ise bizim sitemizde de o. Hiçbir fark yok. Yüzde 15 katılım oluyordur, 15 -20 bazen 25 kişiyi buluyor” (Enes, Eryaman).

“Toplantıya çok fazla kişi gelmiyor. Sebebini çok iyi bilmiyorum. İdeal boyutta değil ama yüzde 50’sini geçmiyor katılanların oranı. Keşke olsa yüzde seksen doksan katılım oranı olsa. Sürekli aynı kişiler geliyor” (Ufuk, Eryaman).

“İlk toplantı hiç olmaz. İkinci toplantıyı da artık gelen on kişi ile en fazla on beş kişiyle... ikinci toplantıda alıyorsunuz kararları. Birinci toplantıda çoğunluk mutlaka sağlanmalı. Bizde 28 kişi olması gerekiyor. Onu bugüne kadar pek sağlamadık” (Evren, Yaşamkent).

Bu ifadelerde görüldüğü gibi yönetim toplantılarına katılım oldukça düşüktür. Site sakinleri bir sorun yaşadıklarında ya da özel bir talepleri olduğunda bu toplantılara katılmak istemektedir. Oysa yönetim kurulu toplantılarında site yaşamı hakkında kararlar alınmaktadır. Bu kararlar sakinlerin hayatını doğrudan etkilemektedir. Site sakinlerinin yönetim toplantılarına katılmaması ve sitede yaşayan kiracıların site yaşamı hakkında söz hakkının kısıtlanması güvenlikli sitelerin katılımcı demokrasiye katkılarının sınırlı kaldığını göstermektedir. Güvenlikli site sakinlerinin bu toplantılara katılımının düşük olmasının temel nedeni site yönetiminin işlevleri ve gücü hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarıdır. Blandy, Dixon ve Dupuis (2006) güvenlikli site sakinlerinin site yönetiminin işlevleri ve yasal çerçeve konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını tespit etmişlerdir.

Güvenlikli site yönetimlerinin katılımcı demokrasiye katkıları açısından bir diğer problemlilikli durum kiracıların durumudur. Kiracıların yönetim toplantılarında söz sahibi olmadıkları görülmektedir. Öncelikli söz hakkı mülk sahiplerindedir. Kiracılar toplantılara katılsalar bile oy hakları yoktur. Bu nedenle sitede kiracı olanlar site içi yaşam hakkında söz sahibi olamazlar.

Yönetimle Yaşanan Sorunların İletilme ve Çözümle Biçimleri

Site sakinleri ile yönetim arasındaki ilişkiler site içerisindeki sosyal ilişkiler hakkında ip uçları verdiği gibi site içi güç ilişkileri hakkında da bilgi vermektedir. Site sakinleri ile yönetim arasındaki ilişkiler farklılık göstermektedir. Bazı site sakinleri site yöneticileriyle yüz yüze ilişkiler kurarken bazı site sakinlerinin ise telefon ya da mail aracılığıyla iletişim kurdukları görülmektedir. Güvenlikli sitelerde kurumsallaşmış bir sorun iletme ve çözme biçiminin olduğunu söylemek oldukça güçtür. Sitede yaşanan sorunlar genellikle site yönetimine yüz yüze görüşerek ya da telefon aracılığıyla iletilmektedir.

“Kendim görüşüyorum. Yüz yüze tanışıyorum. Tanıştıyordum daha önceden de gider konuşurdum” (Ufuk, Eryaman).

“Genelde bire bir, yüz yüze gelip anlatıyor. Çok nadir de olsa yazılı bir şekilde verende rde var, dilekçe şeklinde. Yönetimin yazılı olması talebi yok ama, o herhalde biraz daha resmi olsun diye midir; artık düşüncesi nedir bilmiyorum. Ben hiç rastlamadım duymadım da çünkü biz hemen her gün yöneticilerle de beraberiz. Zaten yönetime gelmeden önce onlar mutlaka bir görüşmüştür. O şikayetini dile getirmiştir, O da cevabını vermiştir. Oradan bir netice alamadığı için yönetime gelmiştir” (Fatih, Yaşamkent).

Bazı yöneticiler şikâyetlerin yazılı olarak iletilmesini isterken; bazı yöneticiler yazılı bir başvuru istememektedir. Ancak dilekçe yazılması gibi formal yollar yöneticiler tarafından önerilse de site sakinlerinin bu yolu pek tercih etmedikleri görülmektedir.

“Şikâyetler de genellikle yüz yüze yapılıyor. Bize geliyorlar. Komşu ile kötü olmak istemiyor kimse. Onun için yazılı da herhangi bir şey vermek istemezler. Yok yazılı biz de istemiyoruz. O ilişkileri de bozmak istemiyoruz” (Ferdî, Yaşamkent).

“Büyük bir olaya dilekçe vermelerini istiyoruz. Adamı çağırıp konuşuyoruz. Dilekçe olmayınca adam kıvrıyor. Öyle değildi böyleydi diye. Kavgada olmadı şu ana kadar. Genelleme olarak söylüyorum. Yukarıdaki geliyor, bana diyor ki üstteki şu saate kadar müzik sesini açtı. Şikâyetçi misin? O zaman bir dilekçe yaz ver. Ben de adamı çağırayım, konuşayım diyorum. Ondan sonra da bir daha da olmuyor. Ne dilekçe veriyor ne de geliyor” (Erkan, Eryaman).

Sitede yaşanan sorunları, öncelikli olarak site sakinleri kendi aralarında çözmeye çalışmaktadır. Bu şekilde çözüm üretemedikleri takdirde site yönetimine baş vurdukları görülmektedir. Site yönetimi sakinler arasında aracılık rolü üstlenmektedir.

“Karşılaşırsak komşuluk ilişkileri çerçevesinde konuşuyoruz. Sen kendine yapılmasını istemediğini başkasına yapma dedim mi herhangi bir tatsızlık olmadı. Büyük bir olay olmadı bugüne kadar” (Erkan, Eryaman).

“Biz sadece uygundur diyerek idare ettiriyoruz. İdareci olarak belki öbür tarafa iletmiyoruz durumu geçici bir durumdur diye. Çok rahatsız olunuyorsa uyarabiliyoruz. O kadar. Çözülüyor genellikle” (Ferdî, Yaşamkent).

“Şimdi zaten buranın yönetimi özel firmada olduğu için muhatap olacağımız bir arkadaş var ‘İşletme müdürü’ adı altında. Sorunları ilk önce ona söylüyoruz. Çünkü kişilerle

muhataplığı mümkün merteye şu aşamada yapmak istemiyoruz. Çünkü tanımadığımız için nasıl bir tavır sergileyecek, sizi anlayabilecek mi, anlamayacak mı? O yüzden arada bir kişi olduğu için sorunları ona söylüyoruz. Benim burada yaşamış olduğum öyle fazla bir sorun olmadı. Sadece bir iki kere bir halı asma olayı oldu. Onu da ikaz ettik insanlar anlayışla karşıladı... Yönetim kanalıyla şikâyet ettim tanımadığımız için şu aşamada yönetimdeki arkadaşa söyledik’ (Emre, Eryaman).

Site yönetiminin aracı rolünü üstlenmesi sakinler arasındaki yönetsel ilişkilerin yorumlanması açısından da önemli bir noktadır. Bazı sakinler birbirleriyle karşı karşıya gelmemek için sorunlarını yönetim aracılığıyla çözmeye çalışırken, bazı sakinler sorun yaşadıkları kişilerle görüşme yolunu tercih etmektedirler. Bu durum site içerisinde inşa edilen sosyo-mekânsal ilişkiler hakkında önemli veriler sunmaktadır. Site içinde hem yüzyüze kurulan birincil ilişkiler hem de yazılı kurallara dayanan resmi ilişkiler görülmektedir. İkincil ilişkilere dayalı ilişkiler site içi yönetimin kurumsallaşmadığının da bir göstergesidir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Güvenlikli siteler her geçen gün yaygınlaşmaktadır. Farklı büyüklükte ve nitelikte güvenlikli siteler inşa edilmektedir. Bu durum güvenlikli sitelerin kent yaşamı açısından önemini ortaya koymaktadır. Güvenlikli sitelerde yaşayan kentlilerin sayısının her geçen gün artması site yönetimlerinin önemini arttırmaktadır. Çünkü sitede yaşayan nüfusun ihtiyaçlarının karşılanması ve site içi yaşamın düzeninin sağlanması site yönetimlerine bağlıdır. Güvenlikli siteleri, yönetim açısından ele alan bu çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde güvenlikli site yönetimlerinin site içerisindeki gündelik yaşamın ve sosyal ilişkilerin inşa edilmesinde etkili bir aktör olduğu görülmektedir. Site yönetimleri yönetim toplantılarında alınan kararlarda, site sakinlerinin uyması gereken kuralların belirlenmesinde, site içi yaşamın düzenlenmesinde ve site sakinleri arasındaki sorunların çözülmesinde aktif rol oynamaktadır.

Güvenlikli siteler barındırdığı nüfus, sunduğu donatılar ve ekonomik güç gibi etkenlere göre farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma güvenlikli sitelerin yönetim yapılarına da yansımaktadır. Güvenlikli site yönetimlerinin oluşturulması kompleks bir süreçtir. Sitelerin yönetim yapısı, sitenin büyüklüğüne göre değişebilmektedir. Site yönetiminin oluşturulması yasal düzenlemeler gereği bir zorunluluktur. Bu nedenle bazı sitelerde yönetim, yasalara uyma amacıyla biçimsel olarak var olurken, bazı sitelerde bu gerekliliğin yanında farklı ihtiyaçları karşılayan yönetim mekanizmaları olarak kurumsallaşmıştır. Güvenlikli sitelerde, özellikle büyük nüfuslu sitelerde, sosyal donatılar çok olduğu için yönetim bir ihtiyaç haline gelmekte ve yerine getirdiği işlevler de artmaktadır. Bu tip sitelerde katmanlı ve hiyerarşik yönetim yapıları ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede güvenlikli site yönetimleri, site hayatının düzenlenmesinde ve site içinde düzenli bir kamusal alanın oluşturulmasında önemli işlevlere sahip idari mekanizmalar haline gelmektedir. Buna karşın nüfusu az olan sitelerde hiyerarşik olmayan yatay yönetim yapıları oluşmaktadır. Bu tip sitelerde yöneticiler yönetim işlerine angarya olarak bakmaktadır. Bu nedenle bu tip sitelerde yönetici bulmak ve site yönetimini oluşturmak zorlaşmaktadır.

Site yöneticilerinin seçimle göreve gelmeleri ve siteyi ilgilendiren konularda site sakinlerinin yılda en az iki kere toplantı yapma zorunluluğu güvenlikli sitelere demokratik bir nitelik kazandırmaktadır. Bu nedenle site yönetimleri site içerisinde katılımcı demokratik bir yaşamın inşa edilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu noktada site yönetimleriyle sakinler arasındaki ilişkiler önem kazanmaktadır. Site sakinlerinin site yönetimiyle yaşadıkları sorunları yüz yüze ilettikleri görülmektedir. Zaman zaman telefon, e-posta ve dilekçe ile de şikâyetler iletelebilmektedir. Site yönetimi ile sakinler arasındaki iletişim kanallarının açık olması site içi demokrasi açısından oldukça önemlidir. Kiracılar sitedeki yaşam hakkında söz sahibi olamadıkları için genel olarak site yönetimindeki toplantılara katılamamaktadır. Bu durum site içi demokrasi açısından olumsuz bir durumdur. Çünkü site içi yaşam hakkında alınacak kararlar kiracıları da etkilemektedir. Araştırma esnasında site yönetim toplantılarına katılımın oldukça düşük olduğu sık sık dile getirilmiştir. Site sakinlerinin yönetim toplantılarına katılımının az olması site içindeki yönetim yapısının demokratik

niteliğini bozmaktadır. Bu durum güvenlikli sitelerin yerel ya da katılımcı demokrasiye katkısı olduğu yönündeki düşünceleri de yanlışlamaktadır. Güvenlikli site sakinlerinin çoğu güvenlikli site yönetimlerinin yerel yönetimler karşısındaki etkisinin farkında değildir. Sonuç olarak güvenlikli sitelerin site içi yönetim ilişkileri açısından demokratik bir yapı ortaya koyduğunu söylemek oldukça zordur. Yönetim toplantılarına katılımın az olması, küçük ölçekli sitelerde yönetici olmadaki isteksizlik, kiracıların yönetim süreçlerinin dışında bırakılması, site sakinlerinin yönetim süreçleri hakkındaki bilgisizlikleri gibi etkenler güvenlikli sitelerdeki yönetim ilişkilerinin demokratik bir yapı ortaya koyamadığını göstermektedir.

Bu çerçevede araştırmanın sonuçları Low, Donovan ve Giesecking (2011)'in 'Yetersiz Demokrasi' kavramı ile ifade ettiği durumu yansıtmaktadır. Low, Donovan ve Giesecking (2011) bu kavramı yönetime katılım ve yönetim işleri için yeterli çabanın/enerjinin, zamanın ve paranın ayrılamama durumunu ifade etmekte kullanmaktadır. 'Yetersiz Demokrasi' kavramı aynı zamanda gerekli olan yasal alt yapı ve teknik olanaklar olmasına rağmen bireylerin site içi yaşam ve yönetim süreçlerine katılımı tercih etmemelerini ifade etmektedir. Ankara odağında yapılan bu çalışmada da site sakinlerinin yasal alt yapı olmasına karşın yönetime katılmada isteksiz oldukları tespit edilmiştir. Blandy, Dixon ve Dupuis (2006)'un yaptıkları çalışmada ise site sakinlerinin isteksizliklerinden çok yönetim işleri hakkındaki bilgisizliklerine dikkat çekilmektedir. Onların çalışmalarında yönetim işini yapan profesyonel yöneticiler ya da yatırımcı firma temsilcilerinin yönetim işleri hakkındaki yasal alt yapıyı iyi bildikleri için bu alt yapıyı kendi lehlerine kullandıkları tespit edilmiştir. Hem Low, Donovan ve Giesecking (2011)'in hem de Blandy, Dixon ve Dupuis (2006)'un çalışmaları güvenlikli sitelerde yetersiz bir demokrasinin ortaya çıktığını göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçları da bu tespitleri destekler niteliktedir. Bu nedenle güvenlikli sitelerdeki yönetim yapılarının nitelendirilmesinde 'Yetersiz Demokrasi' kavramının kullanışlı bir kavram olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Ancak bu iki çalışmada da site sakinlerinin yönetim süreçlerine katılımdaki isteksizliklerinin ve bilgisizliklerinin nedenleri açıklanmamaktadır. Bu araştırmanın sonuçları açısından bu isteksizlik bireyselliğin gelişmesi ile ilişkil görülmektedir. Kentliler güvenlikli site yaşamını kolektif bir demokratik yaşam inşa etmek için değil, bireysel ihtiyaçlarını karşılamak, statü göstergesi olarak kullanmak ve hayallerindeki yaşama ulaşmak için tercih etmektedirler. Topluluk yaşamının değil bireysel taleplerin önemszenmesi güvenlikli site sakinlerinin kolektif mutluluk arayışında olmamalarıyla ilişkilendirilebilir. Site yöneticileri açısından bakıldığında da kolektif yaşamın ve mutluluğun önemszenmediği görülmektedir. Site yöneticileri kolektif bir mutluluğu ortaya koymayı amaçlamaktan çok maddi kazanç elde etmeyi amaçlayabilmektedir. Özellikle nüfusu kalabalık sitelerde yöneticilerin temel motivasyonu ekonomik kazançtır.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar güvenlikli sitelerin yerel demokrasiye katkı sağlayabilmesi için daha sistematik bir yapılanmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Güvenlikli sitelerin katılımcı demokrasiye katkı sağlayan idari birimler olarak işlev görebilmesi, site içinde demokratik bir işleyişin kurulmasına bağlıdır. Site içi demokratik yapı olgunlaşmadan güvenlikli siteleri yerel yönetimlerin altında işlev gören idari birimler olarak tanımlamak ve teşvik etmek doğru bir politika olmayacaktır. Ayrıca güvenlikli sitelerde sunulan hizmetlerin çeşitliliği, kalitesi ve devamlılığı site yönetiminin ekonomik gücüne, yani sakinlerden alınan aidatlara bağlıdır. Bu nedenle özellikle ekonomik kriz dönemlerinde güvenlikli sitelerin etkisizleşeceği beklenmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarının günümüz kentlerinde güvenlikli sitelerin yönetsel işlevlerinin neler olabileceği ve katılımcı yerel demokrasinin geliştirilmesi yönünde yapılan tartışmalara katkı sağlaması beklenmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın sonuçlarının kent planlama, kent yönetimi, kamu yönetimi, yerel yönetimler, sosyoloji gibi alanlarda yapılan kent araştırmalarına katkı sunması ümit edilmektedir. Güvenlikli site yönetimlerinin yerine getirdiği işlevler düşünüldüğünde bu konuda yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Güvenlikli site yönetimleri ile yerel yönetimler arasındaki ilişkiler, site sakinlerinin site yönetim kurulu toplantılarına düşük katılımlarının nedenleri, site yönetiminde site sakinlerinden oluşan ya da profesyonel yönetim biçimlerinden hangisinin daha başarılı olduğu gibi konular öncelikle araştırılması gereken konular arasında ön plana çıkmaktadır.

Açıklamalar: Bu çalışma, yazar tarafından Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde tamamlanan “Güvenlikli Sitelerde İnşa Edilen Sosyo-mekânsal İlişkiler ve Sosyo-mekânsal Ayrışma” başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

Kaynaklar

- Alver, K. (2010). *Siteril hayatlar: Kentte mekânsal ayrışma ve güvenlikli siteler*. Ankara: Hece Yayınları.
- Atkinson, R. and Blandy, S. (2005). International perspectives on the new enclavism and the rise of gated communities. *Housing Studies*, 20(2), 177-186.
- Ayata, S. (2002). The new middle class and the joys of suburbia. Kaniyoti, D. ve Saktanber, A. (Eds.), *Fragments of culture: The everyday of modern Turkey* içinde (ss. 25-43). New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Blakely, J. E. and Snyder, G. M. (1997). *Fortress America: Gating communities in the United States*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press and Lincoln Institute of Land Policy.
- Blandy, S. and Lister, D. (2005). Gated communities: (Ne)Gating community development? *Housing Studies*. 20(2), 287-301.
- Blandy, S., Dixon, J. and Dupuis, A. (2006). Theorising power relationships in multi-owned residential developments: Unpacking the bundle of rights. *Urban Studies*, 43(13), 2365-2383.
- Blandy, S., and Wang, F. (2013). Curbing the power of developers? Lav and power in Chinese and English gated urban enclaves. *Geoforum*, 47, 199-208.
- Caldeira, T. (2000). *City of walls: crime, segregation and citizenship in Sao Paulo*. Berkeley: University of California Press.
- Creswell, W. J. (2013). Nitel araştırma yöntemleri (3. Baskıdan Çeviri) (Çev. Ed.: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Danış, D. (2001). İstanbul’da uydu yerleşmelerin yaygınlaşması: Bahçeşehir örneği. Gümüsoğlu, F. (Eds.), *21. yüzyıl karşısında kent ve insan* içinde (ss. 151-160). İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Danış, D. ve Perouse, J. F. (2005). Zenginliğin mekânda yeni yansımaları: İstanbul’da güvenlikli siteler. *Toplum ve Bilim*. 22(3). 92-103.
- Frantz, K., (2006). Private gated neighbourhoods: a progressive trend in US urban development. Blasze, G., Webster, C. ve Frantz, K. (Eds), *Private cities: Global and local perspectives* içinde (ss. 61-73). London and Newyork: Routledge.
- Geniş, Ş. (2007). Producing elite localities: The rise of gated communities in İstanbul. *Urban Studies*, 44(4), 771-798.
- Graham, S. and Marvin, S. (2001). *Splintering urbanism*. London: Routledge.
- Judd, D. (1995). The rise of the new walled cities. Ligget, H. ve Perry, D. (Eds), In *spatial practices* içinde (ss.144-165). CA: Sage.
- Kurtuluş, H. (2011) Gated Communities as a Representation of New Upper and Middle Classes in Istanbul. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 49-65.

- Lang, R. E. and Danielsen, K. A. (1997). Gated communities in America: walling out the world? *Housing Policy Debate*, 8(4). 867–877.
- Le Goix, R. (2006). Gated communities as predators of public resources: The outcomes of 73 fading boundaries between private management and public authorities in southern California, Blasze, G., Webster, C. ve Frantz, K. (Eds), *Private cities: Global and local perspectives* içinde (ss. 73-86). London and Newyork: Routledge.
- Le Goix, R. and Webster, C., (2006). Gated communities, sustainable cities and a tragedy of the urban commons. *Critical Planning*, 13. 41-62.
- Low, S. (2003). *Behind the gates: Life, security and the pursuit of happiness in fortress America*. New York: Routledge.
- Low, S. (2011). Shouestring democracy: Gated condominiums and market-rate cooperatives in New York. *Journal of Urban Affairs*. 34 (3). 279-296.
- Merriam, B. S. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (3. Basımdan Çeviri) (Çev. Ed.: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- McKenzie, E. (2011). *Beyond privatopia: Rethinking residential private government*. Washington, DC.: The Urban Institute Press.
- McKenzie, E. (1994). *Privatopia*. New Haven and London: Yale University Press.
- McKenzie, E. (2006). Construction the pomerium in Las Vegas: A case study of emerging trends in american gated communities, *Housing Studies*, 20(2), 187-203.
- Öncü, A. (1997). The myth of ‘ideal home’ travels across cultural borders in Istanbul, Öncü A. ve Weyland, R. (Eds), *Space, power and culture* içinde (ss. 56–72). London: Zed Books.
- Punch, F. K. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (3. Baskıdan Çeviri) (Çev. Dursun Bayrak, H. Bader Arslan, Zeynep Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Roitman, S. (2005). Who segregates whom? The analysis of a gated community in Mendoza, Argentina. *Housing Studies*. 20 (2), 303–321.
- Roitman, S. (2010). Gated communities: Definations, causes and consequences. *Urban Design and Planning*. 163, 31-38.
- Vesselinow, E. (2008). Members only: Gated communities and residential segregation in the metropolitan United States. *Sociological Forum*. 23(3), 536-555.
- Webster, C. (2001). Gated Cities of Tomorrow: A Pragmatic Path to Urban Reform. *Town Planning Review*. 72(2), 149–169.
- Webster, C. (2002). Property rights and the public realm: Gates, green belts and Gemeinschaft, *Environment and Planning B: Planning and Design*, 29(3), 397–412.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Gated communities are becoming increasingly widespread and have a growing impact on the city. Gated communities are discussed within the framework of social exclusion, spatial segregation, segregation of elites, fear of crime and seeking community. Gated communities are considered as a reflection of urban inequalities and socio-spatial segregation. The dynamics of segregation and exclusion are due to the reduction of social interactions between the elite and the poor people of a society. Studies dealing with gated communities in terms of management do not attract enough attention. A few studies assessed gated communities in terms of management structures, relations with local governments, community management relations. As the homeowner associations within the gated communities are considered as the local management forms, it is accepted that these communities can make positive contributions to urban life in terms of the improvement of quality local public services, the development of participatory democracy, and the construction of manageable cities.

Research investigating the gated communities in terms of management is not common in Turkey as well. Therefore, it is important to study the gated communities from this aspect. Gated communities have been built since the 1980s in Turkey. The foreign expansion and neo-liberal economic policies pursued during this period were effective in the construction of gated communities. The gated communities in this period were built as the living space of the elites. Gated communities have both increased and diversified in Turkey since the 2000. In this period gated communities evolved into myths that reflect almost all middle classes' desires for the western lifestyle. During this period, continuation of the neo-liberal economic policies and the economic crises in developed countries have resulted in inclination of foreign investors towards countries such as Turkey. This allowed to find loans to cover high costs required to build gated communities. These social, economic and political factors have led to the further spread of gated communities in Turkey. The spread of gated communities after 2000s in Turkey reveals that the segregation among elites and the middle and lower classes continues.

In this study, homeowner associations are examined in the sample of gated communities in Turkey's capital city of Ankara. In the study, management structures, functions and power struggles within the community are analyzed. Homeowners associations are considered as special management units that take over the functions of local governments and contribute to participatory democracy. In the study, it was questioned whether the gated communities have an organizational structure that can perform such a function. In this context, the main problematic issue of the research is whether the gated communities constitute an institutionalized structure and how the power relations within the community take place.

Method

This research is based on in-depth interviews conducted at 10 gated communities in Eryaman and Çankaya regions in Turkey's capital city of Ankara. The data of the study were collected via in-depth interviews with the gated community residents and managers in these two regions. Participants were reached by snow-ball sampling method. The data of the study were collected through the interviews with the participants 1-3 times. The interviews lasted between 30 and 180 minutes. Semi-structured questionnaires were used in interviews. The statements of the participants were then coded in relation to the identified problem statements. The themes were reached from the categories obtained from the coding. Qualitative data analysis program MAXQDA-12 was used to organize and analyze the data collected from the field. Firstly, the written recordings of the audio recordings were transferred to the program. Then, coding and theming were conducted by a program. The use of the computer program facilitated data entry, coding and analysis of data as well as saved the researcher time

Results and Discussion

As a result of the study, it was found out that the gated communities exhibit different management structures according to their size and economic power. It was observed that the community management is institutionalized and the desire to become a manager evolves into the power struggle within the community that offers economic benefits to management boards. In addition, it was found out that the participation of the residents in the community managements is very low and they are unconscious about the functions of the homeowner associations.

According to results of this study, it is seen that homeowner associations in the gated communities are an effective actor in building a daily life and social relations within the community. Homeowner associations play an active role in the decisions taken in the board meetings, in determining the rules that the residents must follow, in the organization of community life and in solving the problems between the residents.

The fact that community managers come to office by election and community issues are discussed at least twice a year or in case of emergency meetings could be held with the homeowner associations provide a democratic quality. For this reason, homeowner association is important in terms of building a participatory democratic life within the community. It is seen that the residents of the community convey their problems face to face with the homeowner associations. However, the tenants cannot participate in homeowner associations meetings and they cannot have a say about the life in the community. On the other hand, the low level of participation of the residents in the management board meetings negatively affects the contribution of the community boards to local or participatory democracy. The residents of the gated communities could not be aware of the power of homeowner associations against local governments.

Recommendation

Considering the functions performed by the homeowner associations, new studies are needed. Issues such as relationships between homeowner associations and local authorities, the reasons for the low participation of community residents in board meetings and which actors in community management are more successful may need to be investigated primarily.

Sırt Çantalı Gezginlerin Demografik Özellikleri ile Kişisel Gelişimleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesi

Gülizar AKKUŞ

Kastamonu Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Turizm Rehberliği Bölümü, Kastamonu
gakkus@kastamonu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9262-2680>

Çetin AKKUŞ

Kastamonu Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü,
cakkus@kastamonu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6539-726X>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.595180

Geliş Tarihi: 22.07.2019

Revize Tarihi: 21.02.2020

Kabul Tarihi: 24.02.2020

Atf Bilgisi

Akkuş, G. ve Akkuş, Ç. (2020). Sırt çantalı gezginlerin demografik özellikleri ile kişisel gelişimleri arasındaki farklılığın incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 173-186.

ÖZ

Turizm tüketimi, özünde kendilik hissini keşfetmeye çalışan bireyle ilgilidir. Bu keşif ise çoğu zaman olumlu bir değişim yani kişisel gelişim ile sonuçlanmaktadır. Sırt çantalı gezginlerin de seyahat şekli ve süresi göz önüne alındığında, diğer turist tiplerine nazaran seyahatleri sonrasında kendilerinde algıladıkları ya da hissettikleri değişikliklerin daha fazla olduğu söylenebilir. Bu çalışmada Türk sırt çantalı gezginlerin seyahatleri sonrasında hissettikleri kişisel gelişimi tespit edebilmek ve gezginlerin demografik özelliklerine göre kişisel gelişimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Evrenin belirsizliği sebebiyle kartopu örneklemesine başvurulmuştur. Veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Sırt çantalı gezginlerin kişisel gelişimlerini ölçebilmek amacıyla Chen, Bao ve Huang (2014) tarafından tasarlanan "sırt çantalı gezgin kişisel gelişim ölçeği"nden faydalanılmıştır. Veriler 2018 yılı Eylül-Ekim aylarında yüz yüze ve çevrimiçi olarak toplanmıştır. Elde edilen verilere farklılık analizleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda gezginlerin cinsiyet dışında diğer tüm değişkenler açısından kişisel gelişimlerinin anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca yurt dışına seyahat etmiş olan sırt çantalı gezginlerin farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kişisel gelişim, demografik özellikler, sırt çantalı gezginler, Türkiye.

Investigation of Difference between Demographic Characteristics and Personal Developments of Backpackers

ABSTRACT

Tourism consumption, in essence, is about the individual who is trying to discover the sense of self. This discovery often results in a positive change, ie personal development. Considering the type and duration of travel of the backpackers, it can be said that the changes they perceive or feel after their travels more than the other types of tourists. In this study, it is aimed to determine the personal development of the Turkish backpackers after their travels and to determine whether their personal development differs according to the demographic characteristics of the travelers. Snowball sampling was applied due to the uncertainty of the universe. Survey technique was used as data collection tool. In order to measure the personal development of backpackers, "backpacker personal development scale" designed by Chen, Bao and Huang (2014) was utilized. Data were collected face to face and online in September-October 2018. Difference analysis were applied to the data. As a result of the study, it was determined that the personal development of the travelers in terms of all variables other than gender showed significant differences. It was also found that the awareness level of backpackers who traveled abroad was higher.

Keywords: Personal development, demographic characteristics, backpackers, Turkey.

Giriş

Bağımsız seyahat eden gezginler, ilk defa akademik anlamda Cohen (1973, s.89) tarafından "drifter (başiboş, avare, serseri)" olarak tanımlanmıştır. Riley (1988, s.313) ise bu bireylerin "uluslararası uzun süreli düşük bütçe yolcuları" olduğunu ifade etmiştir. Ancak 1990'lı yılların sonlarından itibaren "backpacker (sırt çantalı gezgin)" (Loker-Murphy ve Pearce, 1995, s.819; Wilson, 1997, s.57) ifadesi kullanılmaya başlanmıştır. Bu tabir, Riley'in yaptığı uzun tanımlamayı kısaltması ve akılda kalıcı olması sebebiyle genel bir kabul görmüştür (O'Reilly, 2006).

Sırt çantalı gezginleri tanımlayan üç belirgin özellik bulunmaktadır. En belirgin iki özellik, yolda geçirilen zamanın uzunluğu ve seyahat şeklidir. Gezginler, daha çok aylar boyu, bazen yıl boyu seyahat etmektedir. Bu seyahatleri ise daha çok düşük bir bütçe ile geçinerek gerçekleştirmektedir. Bununla birlikte üçüncü belirgin özellikleri seyahat görevine yönelme durumlarıdır (Uriely, Yonay ve Simchai, 2002). Bu durum serendiplik (şansa bırakma) ile açıklanmaktadır. Serendiplikten kasıt, gezginlerin düşük seviyede planlama yapması, sabit olmayan bir zaman çizelgesini benimsemesi ve plan ya da güzergâhı değiştirmede esnek davranması durumudur (O'Reilly, 2006). Pearce (1990) ise sırt çantalı gezginleri "çok kısa tatillerden ziyade uzun seyahatlere çıkan, düşük bütçeli konaklamayı ve bağımsız olarak organize edilmiş esnek seyahat programlarını tercih eden, diğer gezginlerle tanışmaya önem veren, resmi olmayan ve katılımcı tatil faaliyetlerine ilgi duyan gezginler" olarak tanımlamıştır (Akt. Paris 2010, s.239). Paris de bu tanımlamaya ek olarak yerel halkla iletişim kurma isteği ve seyahat programlarında zaman, para ve destinasyon açısından esnek davranmadan bahsetmiştir (Paris, 2010).

1970'li yıllarda ortaya çıkan sırt çantalı gezginlerin hayatı yaşayışları ya da felsefeleri ve onları gezgin olma yönünde güdüleyen motivasyonları daha çok düzene karşı bir eylemi simgelemiştir. Gezginler, düzenin dayattığı çalışma hayatını benimsemeyen, özgür yaşayıp, seyahat ederek sadece temel ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanan sosyal bir oluşum olarak değerlendirilmiştir. 21. yüzyıl ile daha çok insana yayılan bu felsefenin önüne zaman kaygısı geçmeye başlamıştır. Eski yapısına göre daha kısa zaman diliminde aynı deneyimi yaşamaya çalışan gezginlerin yerini ise artık günümüz bilgi ve iletişim teknolojileri çağının sırt çantalı gezginleri almaya başlamıştır. Öncesinde "backpacker" olarak tanımlanan sırt çantalı gezginlerin, şimdilerde "flashpacker" (Paris, 2012, s.1095) olarak nitelendiği gözlenmektedir. Flashpacker kelimesindeki packer, sırt çantalı gezgini ifade ederken, flash ön eki taşınabilir belleği simgelemektedir. Flashpacker'lar Türkçe yazında ise "dijital göçebe" (Yılmaz, 2018, s.1522) olarak tanımlanmakta olup, yanında yüksek teknolojili elektronik cihazlar taşıyan, sosyal medyayı aktif kullanıp paylaşımlar yapan ve gelir düzeyi daha yüksek bir kitleyi belirtmek amaçlı kullanılmaktadır.

1970'ler ile 2000'li yılların sırt çantalılarını ayıran en önemli farklılıklar, zaman ve teknoloji iken, 2000'li yılların başlangıcı ile 2012 yılı ile başlayan yeni dönem dijital göçebeleri arasındaki en belirgin fark ise bütçe ve teknoloji (Paris, 2012) açısından olmuştur. Teknoloji 2000'li yıllar ile sırt çantalıların hayatına girmiş ve yeni sınıflandırmalar yapılmasına sebebiyet vermiştir. Sırt çantalı gezginlerin 2000'li yılların başında kullandıkları çevrimiçi topluluklar ile haberleşme teknolojisi, 2012 yılından itibaren yerini yeni nesil teknolojik ürünlere ve özellikle mobil internet teknolojisine bırakmıştır. 2000'li yılların gezginleri zamanı kullanma ya da zaman hassasiyeti açısından 1970'li yılların gezginlerinden ayrışırken, flashpackerlar da sahip oldukları yüksek bütçe ile 2000'li yılların düşük bütçeli gezginlerinden ayrışmaktadır.

İnsanlar hayatları boyunca istemeseler de bir değişimin içinde yer almaktadır. Doğumundan ölene kadar fiziksel olarak değişime uğradığı gibi, zihinsel anlamda da gelişmekte ve her geçen gün yenilenmektedir. Kişisel gelişim de özü itibarıyla insanların yaşadığı olumlu değişimi ifade etmektedir. Daha çok felsefi bir bakış açısıyla ele alınsa da aslında psikoloji, eğitim, yönetim, sosyoloji gibi birçok bilimin önemle üzerinde durduğu bir konudur (Chen, Bao ve Huang, 2014). Santrock'tan aktaran Chen ve Huang (2017) özellikle bilişsel durum, sevgi, zekâ, duygu, ahlak, cinsellik, öz-farkındalık, karakter, dünya görüşü ve dini inanç gibi birçok psikolojik ya da sosyo-psikolojik yapı ile yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Günümüz dünyasında sayısız turizm türü ve bu türlerin insanlara sağladığı çok çeşitli deneyimler söz konusudur. Yaşanan bu deneyimler, bireylere birçok yönden etki etmekte ve özellikle kişisel ve kolektif kimliğin inşasında önemli bir rol oynamaktadır (Noy, 2004). Aslında ulusal, bölgesel ya da sınıf temelli söylemler ve kolektif kimlik üzerinde yarattığı etki bir yana daha bireysel ölçekte kişilik duygusuna işaret ederek "Ben nasıl bir insanım?" fikrini inceliyor olması oldukça önemlidir (Desforges, 2000, s.929). Bu sebeple turizm tüketiminin kendilik hissini keşfetmeye çalışan bireyle ilgili olduğu söylenebilir (MacCannell, 1989). Duygu, öz farkındalık ve dünya görüşü ile

sağlanan kişisel gelişim, turizm faaliyetine katılanların kişiliklerini anlamlandırma ve tamamlamasına katkı sunmaktadır. Bu sayede turistlerin algılanan yaşam kalitesi ve yaşam doyumu arttırılmaktadır. Bu sebeple günümüzde turistler giderek daha sofistike hale gelmekte ve seyahat deneyimlerinden çeşitli faydalar aramaktadır. Hatta bu varsayımdan hareketle destinasyon pazarlamacılarının ve yöneticilerinin, fiziksel ve zihinsel sağlık, bilişsel öğrenme ve sosyal ilişkiler açısından turistlerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunan deneyimler sunması gerektiği de iddia edilmektedir. Ancak turizm faaliyetlerinin kişisel gelişim, özellikle kişisel ve kolektif kimlik yaratma üzerindeki etkisi bu kadar açık olmasına karşın, günümüze değin göz ardı edilen bir konu olmuştur. Bunun yanı sıra genel olarak çağdaş turizmin tipik bir örneği olmamaları sebebiyle sırt çantalı gezginler tarafından sergilenen davranışlar, özellikle kişilerarası iletişim ve etkileşimlerine dair detaylı araştırmalar da oldukça sınırlı kalmıştır (Miao, 2016; Noy, 2004).

Sırt çantalı gezginlerin kişisel gelişimi, seyahatleri sırasında ve sonrasında kendilerinde algıladıkları ya da hissettikleri bir dizi değişiklik olarak ifade edilebilir (Chen, Bao ve Huang, 2014). Ancak kişisel gelişim, seyahat sonucu elde edilen bir çıktı olması (Miao, 2016; Pearce ve Foster, 2007) yanı sıra, uzun yıllar boyunca sırt çantalı gezginleri motive eden bir faktör olarak kabul edilmiştir (Harman, Çakıcı ve Akatay, 2013; O'Reilly, 2006). Buna binaen kişisel gelişimin, sırt çantalı gezginler için bir motivasyon faktörü olduğunu teyit etmeye yönelik hem ulusal hem uluslararası alanda akademik araştırmalar yapılmıştır (Harman, 2014; Harman, Çakıcı ve Akatay, 2013; Noy, 2004; Oliveira-Brochado ve Gameiro, 2013; Paris ve Teye, 2010).

Çıktığı seyahatlerde kişisel gelişim idealine sahip genç gezginlerin çoğu, bu seyahatleri eğitimlerinin keyifli bir parçası olarak görmekte ya da sorumlu yetişkinliğin rollerini üstlenmeden önce bir eğlence ve bağımsızlık dönemi olarak algılamaktadır (O'Reilly, 2006). Eğlenceli olması yanı sıra bu seyahatler sayesinde sırt çantalı gezginlerin küresel bakış açıları ve farkındalıkları artmakta, düşünceleri ve tutumları değişebilmektedir (Thatcher, 2010). Farklı hayat tecrübeleri edindikleri için kendilerini tanımaları (Hsu, 2010'dan aktaran Hsu, Lee ve Chen, 2017) ya da kişiliklerini ve hayattaki rollerini tanımlamaları sağlanmaktadır (O'Reilly, 2006). Bununla birlikte çıktıkları seyahatler kişisel becerileri ve yeteneklerini geliştirmekte (Scarinci ve Pearce, 2012) ve gezginlerin kişiliğinin olumlu anlamda değişmesine sebebiyet vermektedir (Chen, Bao ve Huang, 2014).

Yapılmış araştırmalarda da sırt çantalı gezginlerin kişisel gelişimlerine ya da kişisel gelişimlerine etki eden çeşitli değişkenlere ilişkin birtakım bilgiler elde edilmiştir. Bu çalışmalardan en önemlileri (Akkuş, 2019; Chen ve Huang, 2017; Chen, Bao ve Huang, 2014; Chen, Huang ve Hu, 2018; Hsu, Lee ve Chen, 2017; Miao, 2016; Pearce ve Foster, 2007) ilişkilendirilerek izah edilmiştir.

Bireylerin yetkinliklerinin ya da yeteneklerinin artması demek kişinin bir öğrenme süreci sonrası yaşadığı olumlu deneyimi ifade etmektedir. Pearce ve Foster (2007) da yaptığı araştırmada sırt çantalı gezgin seyahatlerinin kişisel gelişimlerine katkı sunan genel becerilerini ya da bireysel yetkinliklerini arttırıp arttırmadığını test etmiştir. Araştırmada sırt çantalı gezginlerin kendilerinin internet üzerinden yayınlanan öğrenme başarıları dikkate alınmıştır. Genel bir beceri öğrenme çerçevesi oluşturularak Kuzey Avustralya'daki 372 sırt çantalı gezgine algılanan genel beceri gelişimi üzerine anketler uygulanmıştır. Gezginler tarafından önemli görülen becerilerin, seyahat deneyimleri sırasında büyük ölçüde gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte farklı motivasyon kalıplarına sahip gezginlerin farklı beceriler kazandıkları belirlenmiştir.

Chen, Bao ve Huang (2014) sırt çantalı gezginlerin kişisel gelişimlerini ölçmeyi sağlayacak bir ölçek geliştirmiştir. 30 ifadeden oluşan bir anket formu hazırlanmıştır. Bu anketler 397 Çinli sırt çantalı ya da bağımsız seyahat eden öğrenciye uygulanmıştır. Ölçek geliştirme süreci ardından beş boyutlu bir kişisel gelişim modeli ortaya konmuştur. Boyutlar yetenek, duygu, dünya görüşü, beceri ve öz-bilinç olarak adlandırılmıştır. Son olarak, güvenilirlik ve geçerlilik gerekliliklerini karşılayan 16 maddeden oluşan rafine bir ölçek elde edilmiştir. Bu çalışmanın ardından Chen ve Huang (2017) geliştirdikleri ölçeğin kültürlerarası geçerliliğini kanıtlamak amacıyla yeni bir araştırma yapmıştır. Özgün ölçekten farklı olarak bu araştırmada Çin'e gelen Batılı sırt çantalı gezginlere ulaşılmıştır. Araştırma iki aşamada ve iki örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada 382 anket, ikinci

aşamada 120 anket formu değerlendirilmiştir. Sonuçlar ölçekteki beş boyutun Batılı gezginler için de uygun olduğunu kanıtlamıştır. Bir sonraki yıl, Chen, Huang ve Hu (2018) sırt çantalı gezginlerin kişisel gelişiminin öz-yeterlilik ve öz-saygıya etkisi olup olmadığını araştırmak amacıyla yapısal bir model kurmuş ve test etmiştir. Veriler 230 Çinli ve 242 Batılı gezgin olmak üzere farklı kültürel gruplardan toplanmıştır. Çinli gezginlerin beceri gelişiminin öz-yeterliliği pozitif yönde etkilediği, dünya görüşü değişiminin öz-saygıyı negatif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Batılı gezginlerin beceri gelişimi ve duygusal uyumlarının öz-yeterliliği pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir.

Miao (2016) sırt çantalı gezginlerin kişisel gelişiminde öz-yansımanın rolünü otonografik bir perspektiften ele alarak, 2011-2014 yılları arasında gerçekleştirdiği kendi seyahat deneyimlerini değerlendirmiştir. Eşi ile kişisel iletişimi ve günlüğü sayesinde seyahat öncesi ve sonrası günlük yaşamının nasıl değiştiğini irdelemiş ve gezginlerin kişisel gelişimine dair dört önermede bulunmuştur. İlki, seyahat deneyiminin, olumlu ya da olumsuz yoğun duygulara eşlik etmesi nedeniyle öz yansıma için bir tetikleyici olduğudur. İkinci önerme, derin ve uzun vadeli kişisel gelişim, kişinin kendi önyargıları, alışkanlıkları ya da değerlerinin farkındalığına dayanır. Üçüncüsü, örgün eğitim ve ailenin kişisel gelişimi etkileyen diğer önemli faktörler olduğu savından yola çıkarak, gezginin en iyi çıkarımı, rutin hayatta sıkışıp kaldığı an yapabileceği fikrine dayanmaktadır. Son önerme ise, sırt çantalıların kişisel gelişiminin “yolculukla birlikte bilişsel ve sosyo-duygusal olarak olgunlaşma” şeklinde tanımlanabileceğidir.

Hsu, Lee ve Chen (2017) flashpaker’ların seyahat deneyimi, kişisel gelişimi ve seyahat motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Tayvan’ın Taoyuan Uluslararası Havaalanı lobisinde 375 flashpaker’a kolayda örnekleme yöntemi ile ulaşılarak anket formunu doldurmaları sağlanmıştır. Araştırma sonucunda Tayvanlı flashpaker’ların kişisel gelişimi ve seyahat deneyimi ile kişisel gelişimleri ve seyahat motivasyonları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Akkuş (2019) ise sırt çantalı gezginlerin kişisel gelişimleri ile sürdürülebilirlik algıları arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Kartopu örnekleme yöntemiyle yüz yüze ve çevrimiçi ortamda 244 Türk sırt çantalı gezgine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, tüm kişisel gelişim boyutları ile gezginlerin sürdürülebilirlik algıları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Türkçe yazında sırt çantalı gezginler üzerine yapılmış sınırlı sayıda araştırma bulunmakla birlikte (Akkuş ve Akkuş, 2019; Akkuş, 2019; Harman, 2012; Harman, 2014; Harman, Çakıcı ve Akatay, 2013), genellikle gezginlerin seyahat motivasyonları üzerine odaklanıldığı söylenebilir. Bu araştırmada ise Türk sırt çantalı gezginlerin seyahatleri sonucu hissettikleri kişisel gelişimi tespit edebilmek ve gezginlerin demografik özelliklerine göre kişisel gelişimlerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

İster backpacker olsun ister flashpaker, bağımsız seyahat eden tüm gezginlerin ortak amacı, çıktıkları seyahatler ile bir dönüşüm yaşayabilmektir. Seyahatlerin bu kadar uzun tutulması, yerel halkla sürekli temas halinde kalınması, bu durumun en önemli göstergeleridir. Ancak gezginlerin, cinsiyetleri, yaşları ya da yaptıkları iş gibi birtakım demografik özellikleri sebebiyle farklı bir gelişim yaşadığı düşünülmüştür. Bu sebeple araştırmada, Türk sırt çantalı gezginlerin seyahatleri sonucu hissettikleri kişisel gelişimi tespit edebilmek ve gezginlerin demografik özelliklerine göre kişisel gelişimlerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bununla birlikte, yurtdışına çıkan gezginlerin çok daha farklı kültürler tanıyarak dünyaya bakış açılarının değişebileceği varsayımından hareketle, yurt dışına seyahat eden ve etmeyen gezginlerin kişisel gelişimleri arasında herhangi bir farklılık olup olmadığı da araştırılmıştır. Bu araştırma amaçları doğrultusunda geliştirilen dört alt problem şu şekildedir:

1. Türk sırt çantalı gezginlerin kişisel gelişimleri cinsiyetlerine göre farklılık gösteriyor mu?
2. Türk sırt çantalı gezginlerin kişisel gelişimleri yaşlarına göre farklılık gösteriyor mu?
3. Türk sırt çantalı gezginlerin kişisel gelişimleri medeni durumlarına göre farklılık gösteriyor mu?
4. Türk sırt çantalı gezginlerin kişisel gelişimleri yurt dışına seyahat etme durumlarına göre farklılık gösteriyor mu?

Yöntem

Araştırmanın ana amaçları doğrultusunda ortaya konan alt problemleri cevaplamak amacıyla nicel bir araştırma deseni benimsenmiş ve anket tekniğinden faydalanılmıştır. Farklılık testleri aracılığıyla sırt çantalı gezginlerin kişisel gelişimleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türk sırt çantalı gezginler oluşturmaktadır. Ancak “evrenin büyüklüğüne ilişkin herhangi bir istatistikî veri bulunmamaktadır” (Harman, 2014, s.115). Bu sebeple amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme tercih edilmiştir. İlk örneklem mezun olmuş ya da öğrenim gören öğrenciler içerisinde sırt çantalı gezgin olduğunu ifade eden dört öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilerden ikisi Atatürk Üniversitesi Turizm Fakültesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümü 4. sınıf öğrencileri, diğer ikisi Kastamonu Üniversitesi Turizm Fakültesi Turizm Rehberliği 4. sınıf, Turizm ve Otel İşletmeciliği 4. sınıf öğrencileridir. Bu öğrencilerin üçü kendi gezgin grupları olduğunu belirtmiş, bir öğrenci ise tanıdığı birkaç gezgin olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin önerilerinden yola çıkılarak liste genişletilmiş ve tanıdıkları gezginlerin tanıdığı diğer gezginlere de ulaşılmaya çalışılmıştır.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

	f	%		f	%
<i>Yaş</i>			<i>Cinsiyet</i>		
16- 24	102	41.8	Kadın	110	45.1
25-29	92	37.7	Erkek	134	54.9
30-34	26	10.7	<i>Medeni Durum</i>		
35-39	8	3.3	Bekâr	222	91.0
40 ve Üzeri	16	6.6	Evli Çocuksuz	10	4.1
			Evli Çocuklu	12	4.9
Toplam	244	100	Toplam	244	100

Araştırmaya katılan sırt çantalı gezginlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur. Gezginlerin %54,9’u erkek olup, bekârların oranı %91’dir. Yaş aralıkları değerlendirildiğinde %41,8 ile büyük yoğunluğun 16-24 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bunu %37,7 ile 25-29 yaş aralığındaki bireyler takip etmiştir. Eğitim düzeyi en yüksek grubu %79,9 ile lisans mezunları, en düşük grubu %1,2 ile ilköğretim mezunları oluşturmaktadır. Demografik değişkenler dışında gezginlere yurt dışına seyahat edip etmedikleri sorulduğunda %57,4 ile yarısından fazlası yurt dışına seyahat etmediğini, %42,6’sı seyahat ettiğini belirtmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Anketin ilk bölümünde gezginlerin demografik özelliklerini tespit edebilmek amacıyla cinsiyet, yaş, eğitim ve medeni durum bilgileri sorulmuştur. Ardından yurt dışına seyahat etme durumuna ilişkin kapalı uçlu bir soru sorulmuştur.

Sırt çantalı gezginlerin kişisel gelişimlerini ölçebilmek amacıyla Chen, Bao ve Huang (2014) tarafından tasarlanan “Sırt Çantalı Gezgin Kişisel Gelişim Ölçeği”nden faydalanılmıştır. Bu ölçek tatil ve eğlence literatüründe yer alan ölçeklerden farklı olması ve doğrudan sırt çantalı gezginlerin kişisel gelişimlerine odaklanması sebebiyle tercih edilmiştir. Ölçek yetenek, duygu, beceri, dünya görüşü ve öz bilinç adlı beş boyuttan oluşmaktadır. İlk dört boyutun her birinde üçer ifade, son boyutta dört ifade bulunmaktadır. Anket formunda 7’li Likert ölçeği kullanılmıştır (1= Kesinlikle katılmıyorum, 7= Tamamen katılıyorum).

Orijinal ölçek İngilizce olup, Türk gezginlere uygulanacağı için Türkçeye çevrilmiştir. Bu aşamada ölçek çevirilerinde en sık kullanılan yaklaşımlardan biri olan geleneksel yaklaşım (Hançer, 2003) ile Türkçeye çevrilen ölçeğin güvenilir, geçerli ve aslına uygun olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ölçek İngilizce okutmanı bir akademisyen tarafından öncelikle İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Ardından çevrilen bu ölçek başka bir İngilizce okutmanı tarafından tekrar orijinal dile çevrilmiştir. Anket formu şekillendikten sonra Turizm İşletmeciliği alanında çalışan üç akademisyenin de görüşü alınarak ifadelere kelime ekleme, çıkarma ve terim ekleme gibi öneriler ile anket daha anlaşılır hale getirilmeye çalışılmıştır. Ardından form ilk örnekleme gösterilmiş ve soruların anlaşılabilirliğini teyit etmeleri istenmiştir. Eklenebilecek ifadeler olup olmadığı sorularak anket formuna son hali verilmiştir.

Çeviriler arasındaki eşitlik her iki dili de akıcı bir şekilde konuşan Kastamonu Üniversitesi Turizm Fakültesi Turizm Rehberliği bölümü 4. sınıf öğrencilerinden oluşan dört kişilik iki farklı grup üzerinde denenmiş ve elde edilen değerlerin birbirleri ile farklılık göstermediği tespit edilmiştir. ($t=0,129$ $p=0,902$). Bu sayede ölçeğin geçerliliği sağlanmıştır. Ardından on gezgin üzerinde yapılan pilot test neticesinde kişisel gelişim ölçeği 0,983'lük Cronbach's Alpha değeri ile güvenilir bulunmuştur.

Anket formu ilk örnekleme yüz yüze uygulanmış ancak irtibat kurulan diğer gezginlere çevrimiçi olarak ulaştırılması daha uygun bulunmuştur. Web tabanlı anket uygulamanın geleneksel yöntemlere nazaran birçok avantajı bulunmakla birlikte araştırmacılara özellikle mikro hedefli örneklemlere (kütüphane üyeleri, kablo tv. izleyicileri gibi) ulaşma imkânı sağlamaktadır. Diğer anket türlerinde kullanılan teknik ile internet anketlerinin biçimsel çerçevesi aynı olup, beş aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar anket amaçlarının tanımlanması, örneklem seçimi, ölçme aracı yaratma ve test etme, katılımcılarla temas kurma, veri toplama, değerlendirme ve analizini yapmayı içermektedir (Avcıoğlu, 2014).

Online anketler Google Drive aracılığıyla yazarlar tarafından oluşturulmuş ve ilk örnekleme gönderilmiştir. İlk örneklem ise kendisine ulaşan anket formlarını kendi gezgin gruplarında paylaşmış ya da tanıdığı gezginlere iletmiştir. Bunun yanı sıra anketler bazı ilgili facebook gruplarında paylaşılmıştır. Veriler 2018 yılı Eylül-Ekim aylarında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Kişisel gelişim ölçeğinin uygunluğunu test etmek amacıyla faktör analizi, gezginlerin kişisel gelişimlerinin demografik özelliklerine göre farklılığını tespit etmek amacıyla t testi, Kruskal Wallis testi ve ANOVA'dan faydalanılmıştır. Veriler SPSS 21.0 Paket İstatistik Programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Bulgular

Sırt çantalı gezginlerin kişisel gelişimlerini ölçmek amacıyla kullanılan ölçeğe açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği gözlenmiştir. Analizlerde açıklayıcı model olarak temel bileşenler analizi ve varimax döndürme seçenekleri kullanılmıştır. Faktör analizinin sonuçlarına ilişkin değerler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Kişisel Gelişim Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

	Ort.	Faktör Yüğü	Öz Değer	Açıklan Vary.	Cron. Alp.
<i>Faktör 1. Farkındalık</i>			3.622	24.145	0.922
Hayata bakış açım değişti.	5.83	0.799			
Değer algım değişti.	5.72	0.759			
Dünyaya bakış açım değişti.	5.84	0.756			
Çevremdeki insanlara bakış açım değişti.	5.70	0.716			
Bağımsız bir gezgin olma deneyimi farklı	6.01	0.614			

hissetmemi sağladı.					
<i>Faktör 2. Yetenek</i>			2.903	19.351	0.885
İletişim kabiliyetim arttı.	6.09	0.776			
Ortama uyum yeteneğim gelişti.	5.76	0.758			
Kendi öz disiplinim ve kendimi kontrol etme durumum yoğunluk kazandı.	5.72	0.663			
Sorunları belirleme ve çözme yeteneğim gelişti.	5.66	0.592			
<i>Faktör 3. Beceri</i>			2.850	19.000	0.845
Para yönetimi becerim arttı.	5.39	0.842			
Malzeme (gıda, günlük ürünler gibi) yönetim becerim gelişti.	5.67	0.831			
Zaman yönetimi becerim arttı.	5.25	0.779			
<i>Faktör 4. Duygu</i>			2.221	14.808	0.790
Olumsuz duygularım iyi bir şekilde düzeldi.	5.34	0.782			
Endişe ve stres düzeyim azaldı.	5.23	0.716			
Daha önceki hayal kırıklıklarım iyileşti.	4.72	0.649			

Açıklanan Varyans: 77,304, KMO: 0,906, Bartlett Testi: p <0 ,000

İlk olarak ölçekte yer alan değişkenlerin Cronbach's Alpha değerlerine ve değişkenler arasındaki ilişki kat sayılarına bakılmıştır. 16 maddeye uygulanan faktör analizi sonucu faktör yükü .40'nin altında kalan bir madde analizden çıkarılmıştır. Genel olarak dört faktörün varyansı toplam açıklama oranı ise %77,304 olarak gerçekleşmiştir. Faktörlerin varyansı açıklama oranlarına bakıldığında, birbirlerine yakın olmakla birlikte farkındalık faktörünün daha yüksek bir açıklama oranına sahip olduğu görülmektedir.

Faktör analizi sonucu kişisel gelişim ölçeği dört boyut ve 15 maddeden oluşmuştur. Faktörlerdeki maddelerin ifade ettiği anlamlar doğrultusunda Faktör 1: Farkındalık, Faktör 2: Yetenek, Faktör 3: Beceri, Faktör 4: Duygu olarak adlandırılmıştır.

Kişisel gelişim ölçeğinin genel Cronbach's Alpha değeri 0,942'dir. Alt faktörler açısından bakıldığında bu değerler, farkındalık için 0,922, yetenek için 0,885, beceri için 0,845 ve duygu için 0,790'dır. Genel olarak kişisel gelişim ölçeği faktörlerinin Cronbach's Alpha değerlerinin sosyal bilime dayalı araştırmalar için güvenilir düzeyde olduğu söylenebilir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010: 92).

Türk gezginlerin kişisel gelişimleri ile demografik özellikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit edebilmek amacıyla, elde edilen verilere farklılık analizleri uygulanmıştır. Birinci alt problemi cevaplayabilmek amaçlı cinsiyet demografik değişkeni ile kişisel gelişim boyutlarına yönelik farklılığın incelendiği analiz sonuçları Tablo 3'de verilmiştir. Levene test değerleri incelendiğinde, 0,05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğu görülmektedir (farkındalık 0,567, yetenek 0,766, beceri 0,298, duygu 0,771). Bu nedenle parametrik test yöntemi olan bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda gezginlerin kişisel gelişimlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yani kadınlar ile erkeklerin seyahatleri sonucu yaşadıkları kişisel gelişim açısından aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 3

Kişisel Gelişim ile Cinsiyet Arasındaki Farklılıklara İlişkin t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	Std. Sapma	t	P
Farkındalık	Kadın	100	5.88	1.432	1.654	0.514
	Erkek	144	5.77	1.308		
Yetenek	Kadın	100	5.89	1.288	0.907	0.365
	Erkek	144	5.75	1.185		
Beceri	Kadın	100	5.53	1.557	0.825	0.410
	Erkek	144	5.37	1.414		
Duygu	Kadın	100	5.24	1.437	1.360	0.175
	Erkek	144	4.99	1.342		

Türk gezginlerin kişisel gelişimlerinin yaşlarına göre farklılığının incelendiği analiz sonuçları Tablo 4 ve Tablo 5’de verilmiştir. Levene test değerleri incelendiğinde, duygu boyutunun 0,05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğu görülmektedir (0,329). Bu nedenle duygu boyutunun yaşa göre farklılığı ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Farkındalık, yetenek ve beceri boyutları ise 0,05 anlamlılık düzeyinin altındadır (farkındalık 0,000, yetenek 0,000, beceri 0,004). Belirtilen boyutların normal dağılım sergilememesi nedeniyle farklılık incelemesi için non-parametrik test yöntemi olan Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, duygu boyutunun gezginlerin yaşlarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Tablo 4

Farkındalık, Yetenek ve Beceri Boyutları ile Yaş Grupları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Bağımlı Değişken	Yaş	N	Sıra Ort.	S.D.	X ²	p
Farkındalık	16-24	102	118.87	4	8.890	0.64
	25-29	92	131.63			
	30-34	26	130.81			
	35-39	8	61.25			
	40 ve üstü	16	110.25			
Yetenek	16-24	102	116.58	4	8.728	0.68
	25-29	92	132.59			
	30-34	26	136.73			
	35-39	8	74.00			
	40 ve üstü	16	103.38			
Beceri	16-24	102	124.34		5.139	0.273
	25-29	92	124.80	4		
	30-34	26	134.04			
	35-39	8	87.75			
	40 ve üstü	16	96.13			

Tablo 5

Duygu ile Yaş Grupları Arasındaki Farklılıklara İlişkin ANOVA Test Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	S.D	Ortalama Kare	F	Sig.
Yaş	Duygu	18.169	4	4.542	2.427	0.049*
		447.377	239	1.872		
		465.546	243			

Sırt çantalı gezginlerin medeni durumlarına göre yaşadıkları kişisel gelişim farklılığının incelendiği analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir. Levene test değerleri incelendiğinde, tüm kişisel gelişim boyutlarının 0,05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğu görülmüştür (farkındalık 0,132, yetenek 0,227, beceri 0,114, duygu 0,193). Bu nedenle kişisel gelişim boyutlarının medeni duruma göre farklılığı ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, duygu dışında diğer tüm kişisel gelişim boyutlarının gezginlerin medeni durumlarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Tablo 6

Kişisel Gelişim ile Medeni Durum Arasındaki Farklılıklara İlişkin ANOVA Test Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	S.D	Ortalama Kare	F	Sig.
Medeni Durum	Farkındalık	10.795	2	5.397	2.971	0.053*
		437.751	241	1.816		
	Yetenek	448.546	243		3.488	0.032*
		10.312	2	5.156		
		356.201	241	1.478		
		366.513	243			

Beceri	16.037	2	8.018	3.777	0.024*
	511.637	241	2.123		
	527.674	243			
Duygu	5.787	2	2.893	1.517	0.222
	459.760	241	1.908		
	465.546	243			

* p<0,05

Farkındalık, yetenek ve beceri açısından bekârlar ile evli çocuklular arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bekârlar ile evli olup çocuk sahibi olmayan gezginler arasında kişisel gelişim açısından farklılık bulunmazken, bekârlar ile evli olup, çocukları olan gezginler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Ayrıca, bekârların daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Yani bekâr gezginlerin farkındalık, yetenek ve beceri açısından daha yüksek bir kişisel gelişim potansiyeline sahip olduğu söylenebilir.

Yurt dışına seyahat eden ve etmeyen gezginlerin kişisel gelişimleri arasındaki farklılığın incelendiği analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir. Varyansların homojen olması dolayısıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır.

Tablo 7

Kişisel Gelişim ile Yurt Dışına Seyahat Arasındaki Farklılıklara İlişkin t Testi Sonuçları

	Yurt Dışına Seyahat	N	X	Std. sapma	t	p
Farkındalık	Evet	104	6.05	1.222	2.381	0.018*
	Hayır	140	5.64	1.430		
Yetenek	Evet	104	5.95	1.069	1.567	0.118
	Hayır	140	5.70	1.327		
Beceri	Evet	104	5.42	1.496	-0.153	0.878
	Hayır	140	5.45	1.461		
Duygu	Evet	104	5.19	1.257	1.003	0.317
	Hayır	140	5.01	1.471		

* p<0,05

Yurt dışına seyahat eden gezginler ile etmeyenler arasında sadece farkındalık açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yurt dışına seyahat edenlerin daha yüksek bir ortalamaya sahip olması sebebiyle, kişisel gelişim açısından farkındalıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yabancı yazında özellikle kırsal ekonomilere sağladığı katkı sebebiyle sıklıkla araştırma konusu olan sırt çantalı gezginlere yönelik çokça araştırma olmasına rağmen, yerli yazında konuya ilişkin araştırmaların, genellikle gezginlerin seyahat motivasyonları ile sınırlı kaldığı tespit edilmiştir (Harman, 2012; Harman, 2014; Harman, Çakıcı ve Akatay, 2013). Bununla birlikte uluslararası alanda sırt çantalı gezginlerin kişisel değerlerini anlamaya odaklanan çalışmaların da oldukça kısıtlı olduğu ifade edilmektedir (Paris, 2010, s.240). Bu araştırma ile hem yerli hem de yabancı turizm yazınındaki boşluğun doldurulacağı düşünülmektedir.

Araştırmada kartopu örnekleme yoluyla 244 Türk sırt çantalı gezgine ulaşılmıştır. Gezginlerin daha çok 16-24 yaş aralığındaki lisans mezunu bekâr erkeklerden oluştuğu tespit edilmiştir. Harman’ın (2014) araştırmasında da gezginlerin çoğunun, 30 yaş altı aktif çalışan lisans mezunu bekâr erkeklerden oluştuğu belirlenmiştir. Ancak Harman’ın (2014) araştırmasında Türk gezginlerin çoğu yurt dışına seyahat ettiğini belirtirken, bu araştırmada yurt dışı seyahat edenlerin sayısı daha az bulunmuştur.

Araştırmada gezginlerin kişisel gelişimleri içinde farkındalık açısından en çok katıldıkları ifade, bu deneyimin farklı hissetmelerini sağlaması olmuştur. Yetenek açısından en çok iletişim kabiliyetlerinin arttığını düşünmektedirler. Beceri ve duygu anlamında biraz daha düşük katılımı malzeme yönetimi becerilerinin arttığını ve olumsuz duygularının iyi bir şekilde düzeldiğini ifade etmişlerdir. Chen, Bao ve Huang'ın (2014) çalışmasında ise benzer şekilde gezginlerin en yüksek katılım sağladığı ilk iki ifade yetenek boyutunda ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte en çok katılım sağlanan diğer ifade beceri faktörü içerisinde yer almaktadır.

Araştırmada Türk gezginlerin kişisel gelişimleri ile demografik özellikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit edebilmek amacıyla, elde edilen verilere farklılık analizleri uygulanmıştır. Cinsiyet ile gezginlerin kişisel gelişimleri arasında anlamlı farklılık bulunmazken, yaş ile kişisel gelişim boyutlarından duygu arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Farkındalık, yetenek ve beceri açısından bekârlar ile evli çocuksuzlar arasında herhangi bir farklılık bulunmazken, evli çocuklular arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Aslında burada belirgin rolü çocuğun oynadığı söylenebilir. Çünkü çocuğu olanlar ve olmayanlar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bekârlar, çocuklu gezginlere nazaran bakış açısı, iletişim, uyum, sorun çözme yeteneği ve para, malzeme, zaman yönetimi açısından kendilerinin daha fazla gelişim gösterdiğini düşünmektedir. Bunun en önemli sebebi, çocuklu gezginlerin, çocuğa daha fazla odaklanmaları sebebiyle kişisel gelişimlerine dair birtakım ipuçlarını göz ardı etmeleri olabilir. Ancak duygusal açıdan üç grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yani ister çocuklu olsun ister çocuksuz ya da bekâr, olumsuz duygular, hayal kırıklıkları, endişe gibi duyguların iyileşmesine yönelik benzer algıları paylaşmaktadırlar.

Araştırmaya katılanlar içerisinde, yurt dışına seyahat eden gezginlerin sayısı daha az olmakla birlikte, seyahat eden ve etmeyen gezginlerin yalnızca farkındalık açısından farklılaştığı tespit edilmiştir. Yurt dışına seyahat eden Türk sırt çantalı gezginler değer algılarının, dünyaya, çevresindeki insanlara, yaşadığı hayata bakış açısının daha fazla değiştiğini düşünmektedir. Bununla birlikte yurt dışına çıkmayan gezginlere göre, gezgin olma deneyiminin farklı hissetmesini sağladığı tespit edilmiştir. Buradan çıkarımla, özellikle yurt dışına seyahat eden gezginlerin dünyaya ve insanlara karşı farkındalıklarının daha fazla arttığı ifade edilebilir.

Araştırma Chen, Bao ve Huang (2014) tarafından tasarlanan sırt çantalı gezgin kişisel gelişim ölçeğinin kültürlerarası geçerliliğine katkı sunma açısından önem arz etmektedir. Bununla birlikte konuya ilişkin araştırmaların devam ettirilmesi ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliğini arttıracaktır. Özellikle Türkçe yazında sırt çantalı gezginleri hedef alan kısıtlı sayıda araştırma içerisinde kişisel gelişim gibi gezginleri detaylı bir şekilde anlamaya çalışan araştırmalar olması literatürü genişletecektir. Sonraki araştırmalarda yurt dışına seyahat eden Türk sırt çantalı gezginlere ulaşılarak kişisel gelişim açısından anıları derinlemesine incelenebilir.

Kaynaklar

- Akkuş, G. (2019). Türk sırt çantalı gezginlerin kişisel gelişimleri ile sürdürülebilirlik algıları arasındaki ilişki, *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 2125-2144.
- Akkuş, G. ve Akkuş, Ç. (2019). Türk sırt çantalı gezginlerin seyahat tarzlarına göre günlük sürdürülebilir uygulamalarının karşılaştırılması, *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 306-321.
- Avcıoğlu, G. Ş. (2014). Sosyal bilimlerde internet anketi uygulamaları: Cevaplama oranı, veri kalitesi, örneklem sorunları ve çözümleri, *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 89-113.
- Chen, G., Bao, J. and Huang S. S. (2014). Developing a scale to measure backpackers' personal development, *Journal of Travel Research*, 53(4), 522-536.

- Chen, G. and Huang, S. S. (2017). Toward a theory of backpacker personal development: cross-cultural validation of the bpd scale, *Tourism Management*, 59, 630-639.
- Chen, G., Huang, S. S. and Hu, X. (2018). Backpacker personal development, generalized self-efficacy, and self-esteem: testing a structural model, *Journal of Travel Research*, 1-15.
- Cohen, E. (1973). Nomads from affluence: notes on the phenomenon of drifter-tourism, *International Journal of Comparative Sociology*, 14(1), 89-103.
- Desforages, L. (2000). Traveling the world: identity and travel biography, *Annals of Tourism Research*, 27(4), 926-945.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. and Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*, 7. Baskı, Prentice Hall, New Jersey.
- Hançer, M. (2003). Ölçeklerin yazım dilinden başka bir dile çevirileri ve kullanılan değişik yaklaşımlar, *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(10), 47-59.
- Harman, S. (2012). *Sırtçantalı turistlerin seyahat motivasyonları ve ilgilenimleri: İstanbul'a gelen sırtçantalı turistler üzerinde bir araştırma*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Harman, S., Çakıcı, A. C. ve Akatay, A. (2013). İstanbul'a gelen sırtçantalı turistlerin seyahat motivasyonları üzerine bir araştırma, *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(25), 267-300.
- Harman, S. (2014). Bağımsız seyahat eden yerli gezginlerin seyahat motivasyonları üzerine bir araştırma, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(21), 107-128.
- Hsu, C.-Y., Lee, W.-H. and Chen, W.-Y. (2017). How to catch their attention? taiwanese flashpackers inferring their travel motivation from personal development and travel experience, *Asia Pacific Journal of Tourism Research*, 22(2), 117-130.
- Loker-Murphy, L. ve Pearce, P. (1995). Young budget travelers: backpackers in Australia, *Annals of Tourism Research*, 22(4), 819-843.
- Maccannell, D. (1989). *The tourist: a new theory of the leisure class*, Schocken, New York.
- Miao, X. (2016). The role of self-reflection in backpackers' personal development: an autoethnographic perspective, *Tourism Tribune*, 31(11), 22-31.
- Noy, C. (2004). This trip really changed me: backpackers' narratives of self-change, *Annals of Tourism Research*, 31(1), 78-102.
- Oliveira-Brochado, A. and Gameiro, C. (2013). Toward a better understanding of backpackers' motivations, *TÉKHNE - Review of Applied Management Studies*, 11, 92-99.
- O'Reilly, C. C. (2006). From drifter to gap year tourist, mainstreaming backpacker travel, *Annals of Tourism Research*, 33(4), 998-1017.
- Paris, C. M. (2010). Backpacker activities and personal values: an SEM approach, *Annals of Leisure Research*, 13(1-2), 239-258.
- Paris, C. M. (2012). Flashpackers: An emerging sub-culture?, *Annals of Tourism Research*, 39(2), 1094-1115.

- Paris, C. ve Teye, V. (2010). Understanding backpacker motivations: a travel career approach, *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 19(3), 244-259.
- Pearce, P. L. & Foster, F. A. (2007). 'University of travel': backpacker learning, *Tourism Management*, 28(5), 1285-1298.
- Riley, P. J. (1988). Road culture of international long-term budget travelers, *Annals of Tourism Research*, 15, 313-328.
- Scarinci, J., and Pearce, P. (2012). The perceived influence of travel experiences on learning generic skills, *Tourism Management*, 33(2), 380-386.
- Thatcher, C. A. (2010). *International Learning Adventures: A Phenomenological Exploration of International Backpacker-Style Study Abroad*. Prescott College (Published Doctoral Dissertation), USA.
- Uriely, N., Yonay, Y. and Simchai, D. (2002). Backpacking experiences: a type and form analysis, *Annals of Tourism Research*, 29(2), 520-538.
- Wilson, D. (1997). Paradoxes of tourism in Goa, *Annals of Tourism Research*, 24(1), 52-75.
- Yılmaz, G. (2018). Üniversite gençliğinin turizme bakış açısı: İstanbul Arel Üniversitesi örneği. *OPUS –Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1516-1538.

Extended Abstract

Introduction

Independent travelers have been described for the first time by Cohen (1973, p.89) as “drifter. Riley (1988, p.313) stated that these individuals are “international long-term low budget passengers “. However, since the late 1990s, the term “backpacker” (Loker-Murphy and Pearce, 1995, p.819; Wilson, 1997, p.57) has been used. This term has been widely accepted because it shortens Riley's long definition and is catchy (O'Reilly, 2006, p.1000).

The personal development of backpackers can be expressed as a series of changes that they perceive or feel during and after their journey (Chen, Bao & Huang, 2014, p.525). However, personal development has been accepted as a motivating factor for backpackers for many years as well as being an output obtained from travel (Miao, 2016, p.31; Pearce and Foster, 2007, p.1288) (Harman, Çakıcı) and Akatay, 2013, p.272; O'Reilly, 2006, p. Accordingly, both national and international academic researches have been conducted to confirm that personal development is a motivating factor for backpackers (Harman, 2014; Harman, Çakıcı & Akatay, 2013; Noy, 2004; Oliveira-Brochado & Gameiro, 2013; Paris) and Teye, 2010).

Most of the young travelers with the ideal of personal development in their travels see these trips as an enjoyable part of their education or perceive them as a period of entertainment and independence before taking on the roles of responsible adulthood (O'Reilly, 2006, p.998). In addition to being fun, these travels increase the global perspective and awareness of backpackers and change their thoughts and attitudes (Thatcher, 2010, p.211). Because they have different life experiences, they are provided to identify themselves (Hsu, 2010, Hsu, Lee and Chen, 2017, p.120) or to define their personalities and roles in life (O'Reilly, 2006, p.999). However, the journeys they develop develop their personal skills and abilities (Scarinci and Pearce, 2012, p.380) and cause a positive change in the personality of travelers (Chen, Bao and Huang, 2014, p.524). It is aimed to determine the personal development they feel as a result of their travels and to determine whether their personal development differs according to the demographic characteristics of travelers.

Methodology

Snowball sampling was applied due to the uncertainty of the universe. Survey technique was used as data collection tool. In order to measure the personal development of backpackers, “backpacker personal development scale” designed by Chen, Bao and Huang (2014) was utilized. Data were collected in September-October 2018. Difference analysis were applied to the data

Findings

Table 1 presents the demographic characteristics of the backpackers. 54.9% of the travelers are male and the rate of single people is 91%. When the age ranges were evaluated, it was found that the density was in the range of 16-24 with 41.8%. This was followed by individuals between the ages of 25-29 with 37.7%. The highest level of education consists of undergraduate graduates with 79.9% and the lowest group consists of primary education graduates with 1.2%. 6 stated that they were traveling.

Explanatory factor analysis was applied to the scale used to measure the personal development of backpackers. As a result of factor analysis, personal development scale was composed of four dimensions and 15 items. Factor 1: Awareness, Factor 2: Ability, Factor 3: Skill, Factor 4: Emotion were named according to the meaning of the items in the factors.

In order to answering the first problem, the gender demographic variable and the differences between the dimensions of personal development were analyzed. In other words, there is no significant difference between women and men in terms of their personal development as a result of their travels.

Since it was found out that the emotions differ from the personal development dimensions according to the age of the travelers, the second problem which was established as kişisel the personal development of the Turkish backpackers varies according to their age ”was accepted.

As a result of the analysis, the difference of personal development experienced by backpackers according to their marital status was found to be different from all other personal development dimensions according to the marital status of travelers. Significant differences were found between singles and married children in terms of awareness, ability and skill. While there is no difference in terms of personal development between single and single travelers who do not have children, there are differences between single and single travelers who have children. In addition, singles have a higher average. For this reason, the third problem was established as kişisel the personal development of Turkish backpackers varies according to their marital status.

A significant difference was found only between the travelers traveling abroad and those who did not. It can be said that those who travel abroad have a higher average, so they are more aware of their personal development. For this reason, the fourth problem, which was established as kişisel the personal development of Turkish backpackers, varies according to their travel abroad hip.

Results

Among the participants, although the number of travelers traveling abroad was less, it was found that traveling and non-traveling travelers differed only in awareness. Turkish backpackers who travel abroad think that their perceptions of value, their view of the world, the people around them and the life they live in have changed more. However, it has been found that the experience of being a traveler makes you feel different than the travelers who do not go abroad. In conclusion, it can be stated that the awareness of the travelers traveling abroad especially towards the world and people has increased more.

The research is important for contributing to the cross-cultural validity of the backpack traveler personal development scale designed by Chen, Bao and Huang (2014). However, the continuation of the researches on the subject will increase the validity and reliability of the scale. In a limited number of studies aimed at backpackers, especially in the Turkish summer, there will be extensive research on personal development such as personal development. In subsequent studies, Turkish backpackers traveling abroad can be reached and examined in depth in terms of personal development.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi

Erhan YAYLAK

Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Ordu
erhanyaylak@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4612-3041>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.621664

Geliş Tarihi: 18.09.2019

Revize Tarihi: 19.02.2020

Kabul Tarihi: 26.02.2020

Atf Bilgisi

Yaylak, E. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim yöntem ve uygulamalarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 187-205.

ÖZ

Bu çalışmada; Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı devlet ve özel eğitim kurumlarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin (SBÖ) derslerinde tercih ettikleri öğretim yöntemlerini ve uygulamalarını belirlemek ve değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye’nin çeşitli şehirlerinde görev yapan 631 SBÖ oluşturmaktadır. Araştırmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu” ve “Sosyal Bilgiler Öğretim Yöntem ve Uygulamaları” ölçeği ile toplanmıştır. SBÖ’nün tercih ettiği öğretim yöntem ve uygulamaları “pasif öğrenme yöntemleri”, “öğrenen merkezli uygulamalar” ve “bilişsel strateji öğretimi” boyutları açısından incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; SBÖ’nün tercih ettiği öğretim yöntem ve uygulamaları öğrenim durumu, görev yapılan bölge, haftalık ders yükü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermemekle birlikte; cinsiyet, mezun olunan fakülte, mezun olunan branş, görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Araştırmadan elde edilen anlamlı farklılıklar şöyledir; SBÖ’ler, öğretim yöntem ve uygulamalarında en çok “pasif öğrenme yöntemlerini” kullanmaktadırlar. Kadın SBÖ’leri, “öğrenen merkezli uygulamalar” ve “bilişsel strateji öğretimi” gibi aktif öğrenme yöntemlerini erkek SBÖ’ye nazaran daha çok kullanmaktadırlar. Fen ve Edebiyat Fakültesi mezunu SBÖ’leri Eğitim Fakültesi mezunu SBÖ’lere göre aktif öğretim yöntemlerini daha çok kullanmaktadırlar. Özel eğitim kurumlarında görev yapan SBÖ devlet okullarında görev yapan SBÖ’ye nazaran aktif öğretim yöntemlerini daha çok kullanmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler öğretmeni, Sosyal Bilgiler öğretimi, öğretim yöntem ve uygulamaları.

Evaluation of Teaching Methods and Practices of Social Studies Teachers

ABSTRACT

The purpose of this research in Turkey in the Ministry of National Education (MEB), depending on the state and working in private educational institutions to determine their preferred teaching methods and practices, and to evaluate their courses in social studies teachers. The sample of the research for this purpose, constitutes the 2018-2019 academic year, serving in various cities of Turkey 631 social studies teacher. Survey method was used in the study. The data of the study were collected with the “Personal Information Form” and “Social Studies Teaching Methods and Practices” scale. The teaching methods and applications preferred by social studies teachers are examined in terms of the dimensions of “passive learning methods”, “student-centered applications”, and “cognitive strategy teaching.” According to the findings of the study; Although the teaching methods and practices preferred by social studies teachers do not differ significantly according to educational status, duty area, weekly course load, and professional seniority variables; gender, graduated faculty, graduated branch, according to the types of school types of duty showed significant differences. The significant differences obtained from the study are as follows; social studies teachers use “passive learning methods” most in teaching methods and applications. Female social studies teachers use active learning methods such as “student-centered practices” and “cognitive strategy teaching” more than male social studies teachers. social studies teachers who are graduates of faculty of arts and science use active teaching methods more than social studies teachers. Social studies teachers working in private education institutions use active teaching methods more than social studies teachers working in public schools.

Keywords: Social studies teacher, Social studies teaching, teaching methods, and practices.

Giriş

Eğitim ve öğretim sistemleri, içinde bulunduğumuz bu çağa uygun nitelikte bireyler yetiştirebilmeyi amaçlamaktadır. Günümüz eğitim anlayışı öğrenenin bilgi düzeyinin değerlendirilmesinden ziyade, bilginin birey için anlamlı ve yaşantısal hâle getirilmesi esasına

dayanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017). Yeni öğretim programları, yapılandırmacı (constructivist) olarak ifade edilen yaklaşımı da ön plana çıkarmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenlerin geleneksel olarak kullandığı yöntem ve tekniklerin dışında, öğretmenlerden öğrenen etkinlik merkezli yöntem ve teknikler kullanması beklenmektedir (Çelikkaya ve Kuş, 2009). Geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine yapılandırmacı öğretim yöntemleri ile yapılan öğretim öğrenenlerin bilgiyi daha etkin ve verimli bir şekilde işlemesine ve yeni fikirler ortaya çıkarmasına odaklanır (Sunal ve Haas, 2012). Böylece tartışan, sorgulayan, üreten, akıl yürüten, yeteneklerinin farkında olan, problem çözen ve eleştirel gözle bakabilen bireyleri yetiştirmek daha kolay olacaktır (Koç, 2013). Bu nedenle öğretmen kendisinin ve öğrenenlerinin gereksinim duyduğu bilginin ne olduğunu, nasıl ulaşılabileceğini ve nasıl kullanılacağını bilmeli ve öğrenenlere öğretmelidir (Adıgüzel, 2011).

Ülkelerin kalkınması ve bireylerin gelişimleri açısından büyük önem taşıyan eğitim-öğretim, pek çok unsurun sağlıklı bir şekilde bir arada bulunmasını gerektirmektedir. Öğrenen, öğretmen, yönetici, ders araç-gereçleri, eğitim-öğretim ortamı ve öğretim programı gibi unsurların bir arada uyumu eğitimin başarısını da etkilemektedir (Akçay, Akçay ve Kurt, 2016). Bir eğitim programının en önemli ögesi eğitim durumlarıdır ve öğrenme-öğretme etkinlikleri eğitim programının bu boyutunda gerçekleşmektedir (Demirel, 2007; Saracaloğlu, Yenice ve Gencel, 2011). Tan (2005) öğretim sürecinde farklı yöntem ve uygulamalar kullanımı ilgili olarak; “Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenenlere istedik davranışların kazandırılmasına yönelik olarak yapılan tüm etkinlikler büyük bir titizlikle planlanmalı ve konunun öğretimi için en uygun öğretim etkinliklerine yer verilmelidir” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Ayrıca Davis Langston (2012), McCombs ve Miller (2007) da “Öğretim yöntem ve teknik tercihleri, öğretmenlerin eğitim felsefelerinin öğrenme-öğretme sürecine yansımaları olarak düşünülmektedir. Tercih edilen öğretim yöntem ve teknik bir anlamda öğretmenin ve eğitim sürecinin kalitesini belirlemektedir. Bu durum, eğitim programlarının verimliliğini ve öğrenenlerin performansını etkilediğini” ifade etmişlerdir.

Günümüzün çağdaş öğretmeni; “Öğretme-öğrenme süreçlerini iyi organize edebilen, öğrenenlerle etkileşim ve iletişim sağlayabilen, öğrenenlerin tepkilerini beden dillerinden yakalayabilen ve kendi beden dilini de kontrol altında tutabilen ve bunları bilinçli bir şekilde kullanma becerisine sahip bir uzman” olarak tanımlanmaktadır (Küçüköğlü ve Kaya, 2007). Öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğretmenin kullanacağı strateji, yöntem ve teknik hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibi ve deneyimi olan öğretmenler derslerinde bunları kullanabilirler. Skutil, Haclickova ve Matejickova’ya (2016) göre bir öğretim yöntemi; “Bir öğretmenin ve bir öğrenenin çabalarını birleştiren ortak bir usul biçiminde, öğrenmeyi organize etmenin ve yönlendirmenin etkili bir yoludur. Bir öğretmenin yaratıcılığı ve kişisel gelişim seviyesi, bu öğretim yöntemlerinin nasıl kullanıldığını ve birleştirildiğini belirler” şeklinde açıklamışlardır. Bu araştırmada bahsedilen öğretim yöntemleri; “Bir öğretmenin dersin anlaşılabilirliğini, eğitimsel çeşitliliğini ve belirli ders kazanımlarının karşılanması hedefine odaklanmayı gerçekleştirmek için kullandığı stratejilerdir” (Borich, 2011; Burke, 2012). Öğretim uygulamaları ise; “Öğrenenleri öğrenme durumlarıyla ilişkilendirmek için belirli içerik ve kavramların öğretimi esnasında seçilen ve uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerini tanımlamak” için kullanılır (Marzano, Pickering ve Pollock, 2001).

National Council for the Social Studies (NCSS) yani ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi “Bütün içerik alanlarında olduğu gibi Sosyal Bilgiler öğretiminde de tek bir yöntem, teknik ya da strateji kullanılmamalıdır. Çünkü Sosyal Bilgiler, vatandaşlık bilgisi, ekonomi, coğrafya ve tarih de dâhil olmak üzere pek çok disiplini içine alan ve demokratik bir toplumda vatandaşlık eğitimini temel alan çok boyutlu bir yapı durumundadır. Sosyal Bilgiler dersi ayrıca; matematik ve fen bilimleri gibi alanlar da bu içerik alanlarına önemli ölçüde katkılar sağladığını” belirterek Sosyal Bilgiler dersinde farklı yöntem ve uygulamaların kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu konu ile ilgili Gözütok (2006) ve Ocak (2007); “Eğitim ortamında kullanılan öğretim yöntem ve teknikler, hedeflerin gerçekleştirilmesinde ve eğitim durumlarının düzenlenmesinde önemli bir yere sahiptir. Öğretim yöntem ve teknikleri hakkında elde edilen bilgiler; amaca uygun yöntem/teknik seçimi, seçilen yöntem/teknik uygulanması, sınıf içinde etkili bir öğretimin yapılmasını etkiler.” Silver ve Hanson

(1996) ise; “Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen, giriş etkinlikleri ile öğreneni dersi öğrenmeye hazır hale getirdikten sonra, geliştirme aşamasında öğrenme etkinliklerini öğrenenlerin, zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmeli, farklı öğrenme etkinliklerine yer vermeli ve başta öğretim teknolojileri olmak üzere tüm eğitim araç-gereçlerini etkin olarak kullanmalıdır” yorumlarında bulunmuşlardır. Savage ve Armstrong (1996) da “Kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi etkili bir öğretimin oluşturulması bakımından önemlidir. Genellikle eğitim ortamında çeşitli yöntem ve teknikler bir arada kullanılır. Bu çeşitlilik, öğrenme ortamında bulunan öğrenenlerin ilgisini harekete geçirir. Öğretim yöntem ve teknikleri öğrenen özellikleri dikkate alınarak belirlenmeli; amaç ve içerikle de uyumlu olmasına özen gösterilmelidir” ifadesini kullanmıştır. Bu yüzden Millî Eğitim Bakanlığı (2005) da “öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenenlerin kazandıkları bilgi ve becerileri yeniden yapılandırıp gerçek hayata aktarmalarını destekleyen yöntem ve tekniklerin kullanılmasını” önermiştir. Ayrıca Can, Yaşar ve Sözer, (1998) “Öğrenme-öğretme sürecinin başarılı olması için öğretmenlerin derste tercih ettikleri yöntem, teknik ve stratejilerin öneminin” yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin, öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının tercih ettikleri/ kullandıkları öğretim yöntem, teknik ve stratejiler ile ilgili yapılan birçok araştırma bulunmaktadır. Öğretmenlerle yapılan araştırmalar çoğunluktadır. Bu araştırmalar; öğretim elemanlarının, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tercih ettikleri veya kullandıkları öğretim yöntem ve uygulamalar olarak üç başlık altında incelenebilir. Bu araştırmalara göre; öğretmenler derslerinde daha çok soru-cevap tekniğini ve sunuş yoluyla öğrenme stratejisini kullanmaktadırlar (Akçay, Akçay ve Kurt, 2016; Aşılıoğlu, 2000; Avcı ve Kayabaşı, 2018; Aydemir, 2012; Aykaç, 2011; Binler, 2007; Bulut, 2010; Çelikkaya ve Kuş, 2009; Demirezen, 2001; Duman, 2008; Muşta ve Taşkaya, 2008; Sakallı, Hürsen ve Özçınar, 2007; Sarıaslan, 2005; Öztürk, 2004). Öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve uygulamaları ile araştırmalar (Aksu, Çivitçi ve Duy, 2008; İltar, 2014; Kaya ve Haruroğlu, 2007; Küçükahmet, 2005) geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmaya devam ettiklerini göstermektedir. Öğretmen ve öğretim elemanları gibi öğretmen adayları da geleneksel öğretim yöntemleri olan anlatım ve soru-cevap yöntemini uyguladıkları belirtilmektedir (Erdem ve Bayraktar, 2019; Soylu, 2009; Yıldırım, Köklükaya ve Aydoğdu, 2016). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin de öğretim elemanlarının da öğretmen adaylarının da öğrenen merkezli öğretim yöntem tekniklerinden çok öğretmen merkezli öğretim yöntem ve teknikleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu araştırma hem örneklem büyüklüğü hem de değişkenler açısından şimdiye kadar yapılan birçok araştırmadan ayrılmaktadır. Bu araştırmada; Türkiye’de devlet ve özel eğitim kurumlarında görev yapan SBÖ’nün öğretim yöntem ve uygulamalarının incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. SBÖ, hangi öğretim yöntem ve uygulamalarını kullanmaktadırlar?
2. SBÖ’nün kullandıkları öğretim yöntem ve uygulamaları cinsiyete, mezun olunan fakülteye, öğrenim durumuna, görev yapılan okul türüne, mezun olunan alana, görev yapılan bölgeye, meslekî kıdeme ve haftalık ders yüküne göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgiler verilmiştir. Bu araştırmada, SBÖ’nün derslerinde tercih ettikleri öğretim yöntem ve uygulamalarının belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, sosyal bilimlerde en yaygın kullanılan veri toplama tekniğidir. Tarama yöntemi, sosyal bilimlerde en yaygın kullanılan veri toplama tekniğidir. Tarama yönteminin, telefon görüşmeleri, internet görüş anketleri ve çeşitli anket türleri vb. türleri bulunmaktadır (Neuman, 2014). Bu araştırmada bireyler anket doldurur ya da tutumları, faaliyetleri, düşünceleri ve inanışları hakkında kendileri ile görüşme yapılır (Christensen, Johnson ve Turner, 2014). Belirli bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018; Fraenkel, Vallen ve Hyun, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında “Türkiye Sosyal Bilgiler Zümresi” Facebook grubuna Mart 2019 itibarıyla üye olan 21.892 SBÖ’dür. Araştırmada evrendeki tüm bireylerin örnekleme seçilme şansının eşit olduğu basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Balci, 2015; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu örnekleme yöntemiyle araştırmanın veri toplama aracını gönüllü olarak 631 SBÖ doldurmuştur. Evrene göre örneklem sayısının güvenilirliği yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Araştırmanın örnekleme ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Örnekleme İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	347	55.0
	Erkek	284	45.0
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	602	95.4
	Fen-Edebiyat Fakültesi	29	4.6
Öğrenim Durumu	Lisans	589	93.3
	Lisansüstü	42	6.7
Okul Türü	Kamu	548	86.8
	Özel	83	13.2
Mezun Olunan Alan	1. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	554	87.8
	2. Tarih Öğretmenliği	35	5.5
	3. Coğrafya Öğretmenliği	13	2.1
	4. Tarih Bölümü	15	2.4
	5. Coğrafya Bölümü	2	0.3
	6. Sınıf Öğretmenliği	7	1.1
	7. Diğer	5	0.8
Görev Yapılan Bölge	1. Marmara Bölgesi	134	21.2
	2. Ege Bölgesi	89	14.1
	3. Akdeniz Bölgesi	80	12.7
	4. Güneydoğu Anadolu Bölgesi	86	13.6
	5. Doğu Anadolu Bölgesi	68	10.8
	6. Karadeniz Bölgesi	75	11.9
	7. İç Anadolu Bölgesi	99	15.7
Mesleki Kıdem	1. 1 – 5 Yıl	235	37.2
	2. 6 – 10 Yıl	217	34.4
	3. 11 – 15 Yıl	105	16.6
	4. 16 – 20 Yıl	50	7.9
	5. 20 Üzeri Yıl	24	3.8
Haftalık Ders Yüğü	1. 5 – 15 Saat	69	10.9
	2. 16 – 25 Saat	135	21.4
	3. 26 – 35 Saat	427	67.7
Toplam		631	100

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan SBÖ’nün 347’si kadın (%55.0), 284’ü erkektir. Katılımcıların 602’si (%95.4) Eğitim Fakültesi, 29’u (%4.6) Fen-Edebiyat Fakültesi, 589’u (%93.3) lisans, 42’si (%6.7) lisansüstü eğitim mezunudur. Kamuya bağlı devlet okullarında 548 (%86.8), özel okullarda 83 (%13.2) SBÖ görev yapmaktadır. SBÖ olarak görev yapanların 554’ü (%87.8) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 35’i (5.5) Tarih Öğretmenliği, 13’ü (%2.1) Coğrafya Öğretmenliği, 15’i (%2.4) Tarih Bölümü, 2’si (%0.3) Coğrafya Bölümü, 7’si (1.1) Sınıf Öğretmenliği, 5’i (%0.8) diğer alanlardan mezun olmuşlardır. Araştırmaya katılan SBÖ’nün 134’ü (%21.2) Marmara Bölgesi’nde, 89’u (%14.1) Ege Bölgesi’nde, 80’i (%12.7) Akdeniz Bölgesi’nde, 86’sı (%13.6) Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde, 68’i (%10.8) Doğu Anadolu Bölgesi’nde, 75’i (%11.9) Karadeniz Bölgesi’nde, 99’u (%15.7) İç Anadolu Bölgesi’nde görev yapmaktadır. Diğer yandan bu öğretmenlerin 235’i (%37.2) “1 - 5 yıl”, 217’si (%34.3) “6 - 10” yıl, 105’i (%16.6) “11 - 15 yıl”, 50’si (%7.9) “16 - 20 yıl” ve 24’ü

(%3.8) “20 yıldan fazla” meslekî kıdeme sahip olup; 69’u (%10.9) haftada 5 – 15, 135’i (%21.4) haftada 16 – 24, 427’si (%67.7) haftada 26 – 35 saat derse girmektedirler. Araştırmaya katılan SBÖ’nün yarısından fazlası kadın, çoğunluğu eğitim fakültesi ve lisans mezunudur. Büyük oranda SBÖ lisans mezunu olup 1 – 10 yıl meslekî kıdeme sahip, haftada 25 saatten fazla derse giren ve ağırlıklı olarak Marmara Bölgesi’nde görev yapan bir örneklem grubu olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Araştırmanın veri toplama araçları, SBÖ’nün bilgilerini öğrenmek amacıyla “*Kişisel Bilgi Formu*” ve İter’in (2018) geliştirdiği 30 maddelik Likert tipi “*Sosyal Bilgiler Öğretim Yöntem ve Uygulamaları*” ölçeğidir. Bu ölçeği geliştiren araştırmacıdan izin alınarak “*Türkiye Sosyal Bilgiler Zümresi*” Facebook grubuna üye olan SBÖ’ler tarafından çevrimiçi olarak toplanmıştır. Ölçek “*Türkiye Sosyal Bilgiler Zümresi*” Facebook grubunda bir hafta süreyle doldurulmaya açık bırakılmıştır. Ölçeğin doldurulmasına “*Türkiye Sosyal Bilgiler Zümresi*” Facebook grubu yöneticisi de yardımcı olmuştur. Ölçek vasıtasıyla toplanan verileri çözümlmek için ölçekteki cevaplara belirli puanlar verilmiştir. SBÖ’nün Sosyal Bilgiler konularının öğretiminde uyguladığı öğretim yöntem ve uygulamaların yanında bu yöntem ve uygulamaları kullanma sıklığının belirtilmesini gerektiren maddeler “1- Derste hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Ara sıra, 4-Çoğu zaman, 5-Derste her zaman” şeklinde değerlendirilmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha değeri, 0.92. yapı geçerlilik değeri olan KMO değeri ise 0.941 olarak bulunmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma bağımlı değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit için tek örneklemli Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre bağımlı değişkenlerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir [“*Sosyal Bilgiler Öğretim Yöntem ve Uygulamaları*” ölçeği K-S (z) = 3.698; p: 0.05]. Aynı zamanda verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit için kurtosis ve skewness değerlerine de bakılmıştır. Yapılan analizde verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Skewness: -.196; Kurtosis: 0.397). Verilerin çözümlemesinde betimleyici istatistikler (örn., frekans, yüzde, ortalama), güvenilirlik analizi, t-testi, tek yönlü varyans (ANOVA) ve LSD testi kullanılmıştır. Elde edilen değerlerin etki büyüklükleri hesaplanırken bağımsız gruplar t-testi için Cohen *d* formülü; tek yönlü varyans analizi için Cohen *f* formülü kullanılmıştır. Cohen *d* değeri için .20 ve altı küçük-düşük; .20-.80 arası orta; .80 ve üstü için geniş-büyük düzey; Cohen *f* değeri için .10 küçük; .30 orta; .50 geniş düzey etki büyüklüğü değerleri temele alınmıştır. Bahsedilen analizlerin yapılması için Jamovi 1.0.6. ve SPSS 25.00 istatistik programı kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular araştırma soruları bağlamında sırasıyla tablolar halinde verilmiştir. SBÖ’nün tercih ettikleri öğretim yöntem ve uygulamalarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

SBÖ’nün Öğretim Yöntem ve Uygulamaları Ölçeği Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Faktörler	n	\bar{x}	Ss
Pasif Öğrenme Yöntemleri	631	4.05	.529
Öğrenen Merkezli Uygulamalar	631	3.53	.615
Bilişsel Strateji Öğretimi	631	3.58	.740

Tablo 2’de ölçeğin faktörlerine ilişkin elde edilen verilere göre; “*Pasif öğrenme yöntemleri*” (\bar{x} =4.05; Ss=.529) faktöründe en yüksek ortalama belirlenirken, “*Bilişsel strateji öğretimi*” (\bar{x} =3.53, Ss=.615) faktöründe en düşük ortalama belirlenmiştir. “*Öğrenen merkezli uygulamalar*” adlı faktörün ortalaması ise \bar{x} =3.58 Ss=.740 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun derslerinde öğreneni merkeze alan öğrenme uygulamalarından çok

öğretmeni merkeze alan öğretme uygulamalarını kullandıkları söylenebilir. SBÖ'nün öğretim yöntem ve uygulamaları ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

SBÖ'nün Öğretim Yöntem ve Uygulamaları Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	t	p	Cohen d
Pasif Öğrenme Yöntemleri	Kadın	347	4.12	.51	3.818	.00*	.30
	Erkek	284	3.96	.53			
Öğrenen Merkezli Uygulamalar	Kadın	347	3.59	.60	2.426	.01*	.20
	Erkek	284	3.47	.61			
Bilişsel Strateji Öğretimi	Kadın	347	3.65	.74	2.465	.01*	.19
	Erkek	284	3.50	.73			

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde; SBÖ'nün cinsiyet değişkenine göre öğretim yöntem ve uygulamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Buna göre; kadın SBÖ'nün erkeklere nazaran derslerinde pasif öğrenme yöntemlerine, öğrenen merkezli uygulamalara ve bilişsel strateji öğretim uygulamalarına daha fazla yer verildiği görülmektedir. Diğer yandan anlamlı farklılıkların etki büyüklüğü değerleri (Cohen d) incelendiğinde, SBÖ'nün "Pasif öğrenme yöntemleri" faktöründe orta düzeyde, "Öğrenen merkezli uygulamalar" faktöründe orta düzeyde ve "Bilişsel strateji öğretimi" faktöründe düşük düzeyde olduğu görülmektedir. SBÖ'nün öğretim yöntem ve uygulamaları ölçeği puanlarının fakülte değişkenine göre t testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

SBÖ'nün Öğretim Yöntem ve Uygulamaları Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Faktörler	Fakülte	n	\bar{x}	S	t	p	Cohen d
Pasif Öğrenme Yöntemleri	Eğitim Fakültesi	602	4.05	.52	-1.026	.30	-
	Fen-Edebiyat Fakültesi	29	4.15	.57			
Öğrenen Merkezli Uygulamalar	Eğitim Fakültesi	602	3.52	.61	-2.775	.00*	.51
	Fen-Edebiyat Fakültesi	29	3.84	.62			
Bilişsel Strateji Öğretimi	Eğitim Fakültesi	602	3.57	.73	-2.322	.02*	.44
	Fen-Edebiyat Fakültesi	29	3.89	.83			

Tablo 4'te araştırmaya katılan SBÖ'nün mezun oldukları fakülteye göre derslerindeki yöntem ve uygulamaları incelenmiştir. Buna göre eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesinden mezun olan SBÖ daha çok pasif öğrenme yöntemlerini uygulamaktadırlar. Mezun olunan fakülteler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılıkların "Öğrenen merkezli uygulamalar" ve "Bilişsel strateji öğretimi" faktörlerinde olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılıkların etki büyüklüğü değerleri (Cohen d) incelendiğinde, SBÖ'nün "Öğrenen merkezli uygulamalar" faktöründe ve "Bilişsel strateji öğretimi" faktöründe orta düzeyde olduğu görülmektedir. Fen-edebiyat fakültesi mezunu SBÖ eğitim fakültesi mezunlarına göre derslerinde öğrenen merkezli ve bilişsel strateji gelişimine yönelik uygulamalarına daha çok yer verdikleri, eğitim fakültesi mezunları SBÖ'nün de daha çok pasif öğrenme yöntemlerini tercih ettikleri görülmektedir. SBÖ'nün öğretim yöntem ve uygulamaları ölçeği puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre t testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

SBÖ'nün Öğretim Yöntem ve Uygulamaları Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Faktörler	Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	S	t	p
Pasif Öğrenme Yöntemleri	Lisans	589	4.05	.52	-.479	.63
	Lisansüstü	42	4.09	.56		
Öğrenen Merkezli Uygulamalar	Lisans	589	3.53	.61	-1.109	.26

Bilişsel Strateji Öğretimi	Lisansüstü	42	3.64	.67	-.516	.60
	Lisans	589	3.58	.73		
	Lisansüstü	42	3.64	.80		

Tablo 5'te; SBÖ'nün öğretim yöntem ve uygulamaları öğrenim durumu değişkenine göre incelenmiştir. Lisans ve lisansüstü eğitim mezunu olan SBÖ arasında öğretim yöntem ve uygulamalarına yönelik bir anlamlı farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumda; öğrenim durumunun SBÖ'nün derslerinde kullandıkları öğretim yöntem ve uygulamalarına etkisi olmadığı söylenebilir. Alanında lisansüstü eğitim yapan bir bireyin daha yapmayanlara göre mesleğinde daha etkili olması beklenir. Ancak bunun yapılan bu araştırma sonuçlarına ile benzerlik göstermediği ifade edilebilir. SBÖ'nün öğretim yöntem ve uygulamaları ölçeği puanlarının görev yapılan okul türü değişkenine göre t testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6
SBÖ'nün Öğretim Yöntem ve Uygulamaları Ölçeği Puanlarının Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Faktörler	Okul Türü	N	\bar{x}	S	t	p	Cohen d
Pasif Öğrenme Yöntemleri	Kamu	548	4.04	.52	-1.016	.31	-
	Özel	83	4.10	.58			
Öğrenen Merkezli Uygulamalar	Kamu	548	3.49	.60	-4.863	.00*	.55
	Özel	83	3.83	.63			
Bilişsel Strateji Öğretimi	Kamu	548	3.54	.73	-3.922	.00*	.46
	Özel	83	3.87	.70			

Tablo 6 incelendiğinde; araştırmaya katılan SBÖ'nün derslerinde kullandıkları öğretim yöntem ve uygulamalarının çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre; "Pasif öğrenme yöntemleri" faktöründe kamu ve özel okulda görev yapan SBÖ'nün ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak "Öğrenen merkezli uygulamalar" ve "Bilişsel strateji öğretimi" faktörlerinde kamu ve özel okulda görev yapan SBÖ'nün ortalama puanları arasında özel okulda görev yapan SBÖ lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılıkların etki büyüklüğü değerleri (Cohen d) incelendiğinde, SBÖ'nün "Öğrenen merkezli uygulamalar" faktöründe ve "Bilişsel strateji öğretimi" faktöründe orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durumda özel okulda çalışan SBÖ çeşitli nedenlerden öğreneni öğretim süreçlerinin merkezine daha çok yerleştirmektedirler. Bu durum en önemli nedenlerinden birisinin mesleğini kaybetme korkusu olduğu söylenebilir. SBÖ'nün öğretim yöntem ve uygulamaları ölçeği puanlarının mezun olunan alan değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
SBÖ'nün Öğretim Yöntem ve Uygulamaları Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Alan Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktörler	Mezun Olunan Alan	N	\bar{x}	Sd	F	p	Fark (LSD)	Cohen f
Pasif Öğrenme Yöntemleri	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	554	4.06	0.517	5.07	.01*	5*-6, 6-7*, 1*-6, 3*-5, 2*-6, 3*-6, 4*-6, 2*-5	.28
	Tarih Öğretmenliği	35	3.94	0.568				
	Coğrafya Öğretmenliği	13	4.21	0.481				
	Sınıf Öğretmenliği	7	3.25	0.470				
	Tarih	15	4.02	0.588				
	Coğrafya	2	4.72	0.236				
	Diğer	5	4.36	0.709				
Öğrenen Merkezli Uygulamalar	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	554	3.53	0.609			1-5*, 1-7*, 2-5*, 3-5*,	.40
	Tarih Öğretmenliği	35	3.56	0.603				
	Coğrafya Öğretmenliği	13	3.39	0.666				
	Sınıf Öğretmenliği	7	3.75	0.564				

	Tarih	15	4,52	0.432			3-7*, 4*-6,
	Coğrafya	2	3,11	0.591	2.65	.01*	5*-6, 6-7*
	Diğer	5	4,11	0.819			
Bilişsel Strateji Öğretimi	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	554	3.58	0.736			
	Tarih Öğretmenliği	35	3.64	0.711			1-5*, 1*-6,
	Coğrafya Öğretmenliği	13	3.54	0.660			1-7*, 2-5*,
	Sınıf Öğretmenliği	7	2.86	0.634	8.82	.00*	2*-6, 3-5*,
	Tarih	15	3.80	0.764			3*-6, 4*-6,
	Coğrafya	2	4.83	0.236			5*-6, 6-7*
	Diğer	5	4.27	0.760			

*Lehine olan, 1. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 2. Tarih Öğretmenliği, 3. Coğrafya Öğretmenliği, 4. Tarih Bölümü, 5. Coğrafya Bölümü, 6. Sınıf Öğretmenliği, 7. Diğer.

Tablo 7 incelendiğinde; katılımcı SBÖ'nün derslerinde kullandıkları öğretim yöntem ve uygulamalarının mezun oldukları alana göre değerlendirilmiştir. Buna göre; bütün faktörlerde anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. “Pasif öğrenme yöntemleri” faktöründe bu anlamlı farklılıklar; coğrafya bölümü ve sınıf öğretmenliği, diğer ve sınıf öğretmenliği, Sosyal Bilgiler öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği, coğrafya öğretmenliği ve coğrafya bölümü, tarih öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği, coğrafya öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği, tarih bölümü ve sınıf öğretmenliği, tarih öğretmenliği ve coğrafya bölümleri arasında ilk sırada yazılanların lehinedir. “Öğrenen merkezli uygulamalar” faktöründe anlamlı farklılıklar; coğrafya bölümü ve sosyal bilgiler öğretmenliği, diğer ve sosyal bilgiler öğretmenliği, coğrafya bölümü ve tarih öğretmenliği, coğrafya bölümü ve coğrafya öğretmenliği, diğer ve coğrafya öğretmenliği, tarih bölümü ve coğrafya bölümü, coğrafya bölümü ve sınıf öğretmenliği, diğer ve sınıf öğretmenliği arasında ilk sırada belirtilen alandan mezun olan öğretmenlerin lehinedir. “Bilişsel strateji öğretimi” faktöründe anlamlı farklılıklar; coğrafya bölümü ve sosyal bilgiler öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği, diğer ve sosyal bilgiler öğretmenliği, coğrafya bölümü ve tarih öğretmenliği, tarih öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği, coğrafya bölümü ve coğrafya öğretmenliği, coğrafya öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği, tarih bölümü ve sınıf öğretmenliği, coğrafya bölümü ve sınıf öğretmenliği, diğer ve sınıf öğretmenliği arasında ilk sırada belirtilen alandan mezun olan öğretmenlerin lehinedir. Anlamlı farklılıkların etki büyüklüğü değerleri (Cohen f) incelendiğinde, SBÖ'nün “pasif öğrenme yöntemleri”, “öğrenen merkezli uygulamalar” ve “bilişsel strateji öğretimi” faktöründe orta düzeyde olduğu görülmektedir. SBÖ'nün öğretim yöntem ve uygulamaları ölçeceği puanlarının görev yapılan bölge değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8
SBÖ'nün Öğretim Yöntem ve Uygulamaları Ölçeği Puanlarının Görev Yapılan Bölge Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktörler	Bölge	N	\bar{x}	Sd	F	p
Pasif Öğrenme Yöntemleri	Doğu Anadolu Bölgesi	68	4.11	0.502	0.723	.63
	Akdeniz Bölgesi	80	4.02	0.532		
	Ege Bölgesi	89	4.08	0.477		
	Karadeniz Bölgesi	75	4.04	0.625		
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	86	4.01	0.534		
	İç Anadolu Bölgesi	99	4.00	0.562		
	Marmara Bölgesi	134	4.11	0.491		
Öğrenen Merkezli Uygulamalar	Doğu Anadolu Bölgesi	68	3.52	0.570	1.19	.30
	Akdeniz Bölgesi	80	3.62	0.614		
	Ege Bölgesi	89	3.52	0.613		
	Karadeniz Bölgesi	75	3.62	0.623		
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	86	3.43	0.621		
	İç Anadolu Bölgesi	99	3.58	0.539		
	Marmara Bölgesi	134	3.61	0.592		

Bilişsel Strateji Öğretimi	Doğu Anadolu Bölgesi	68	3.63	0.682	0.858	.52
	Akdeniz Bölgesi	80	3.70	0.702		
	Ege Bölgesi	89	3.46	0.780		
	Karadeniz Bölgesi	75	3.55	0.801		
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	86	3.60	0.723		
	İç Anadolu Bölgesi	99	3.54	0.734		
Marmara Bölgesi	134	3.62	0.747			

Tablo 8 incelendiğinde; SBÖ'nün öğretim yöntem ve uygulamaları görev yapılan bölge değişkenine göre incelenmiş ve anlamlı farklılıklar göstermemiştir. Buna göre SBÖ'nün derslerinde tercih ettikleri yöntem ve uygulamalar görev yapılan bölgeye göre değişmemektedir. Ancak SBÖ'den elde edilen ölçek toplam puanlarına göre “Pasif öğrenme yöntemleri” faktör toplam puanları “Öğrenen merkezli uygulamalar” ve “Bilişsel strateji öğretimi” faktör toplam puanlarına nazaran daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda SBÖ'nün görev yapılan bölge değişkeni dikkate alınmaksızın derslerinde pasif öğrenme yöntemlerini daha fazla tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. SBÖ'nün öğretim yöntem ve uygulamaları ölçeği puanlarının meslekî kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

SBÖ'nün Öğretim Yöntem ve Uygulamaları Ölçeği Puanlarının Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktörler	Meslekî Kıdem	N	\bar{x}	Sd	F	p	Fark (LSD)	Cohen f
Pasif Öğrenme Yöntemleri	1 - 5 Yıl	235	4.04	0.563	2.82	.02*	1*-5, 2*-5, 3*-4, 3*-5	.49
	6 - 10 Yıl	217	4.08	0.493				
	11 - 15 Yıl	105	4.15	0.468				
	16 - 20 Yıl	50	3.94	0.528				
	20 ve üzeri	24	3.79	0.653				
Öğrenen Merkezli Uygulamalar	1 - 5 Yıl	235	3.53	0.647	0.895	.47		
	6 - 10 Yıl	217	3.61	0.545				
	11 - 15 Yıl	105	3.57	0.588				
	16 - 20 Yıl	50	3.53	0.536				
	20 ve üzeri	24	3.43	0.676				
Bilişsel Strateji Öğretimi	1 - 5 Yıl	235	3.61	0.740	1.24	.29		
	6 - 10 Yıl	217	3.64	0.730				
	11 - 15 Yıl	105	3.52	0.747				
	16 - 20 Yıl	50	3.51	0.657				
	20 ve üzeri	24	3.31	0.922				

*İhine olan. 1. 1 - 5 yıl, 2. 6 - 10 yıl, 3. 11 - 15 yıl, 4. 16 - 20 yıl, 5. 20 ve üzeri meslekî kıdem.

Tablo 9 incelendiğinde; SBÖ'nün tercih ettiği öğretim yöntem ve uygulamaları meslekî kıdem değişkenine göre incelendiği görülmektedir. SBÖ'nün meslekî kıdem değişkenine göre sadece “pasif öğrenme yöntemleri” faktöründe anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılaşma; “1-5 yıl” ve “20 üzeri yıl”, “6-10 yıl” ve “20 üzeri yıl”, “11-15 yıl” ve “16-20 yıl”, “11-15 yıl” ve “20 üzeri yıl” meslekî kıdeme sahip SBÖ arasından olduğu görülmektedir. Bu durum da araştırmaya katılan SBÖ'nün meslekî kıdemleri arttıkça pasif öğrenme yöntemlerinin yani öğretmen merkezli öğrenme yöntemlerini daha fazla kullandıkları, meslekî kıdemleri azaldıkça öğrenen merkezli yöntem ve uygulamaları daha fazla kullandıkları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Anlamlı farklılıkların etki büyüklüğü değerleri (Cohen f) incelendiğinde, SBÖ'nün “Pasif öğrenme yöntemleri” faktöründe orta düzeyde olduğu görülmektedir. SBÖ'nün öğretim yöntem ve uygulamaları ölçeği puanlarının haftalık ders yükü değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

SBÖ'nün Öğretim Yöntem ve Uygulamaları Ölçeği Puanlarının Haftalık Ders Yükü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktörler	Bölge	N	\bar{x}	Sd	F	p
Pasif Öğrenme Yöntemleri	26 - 35 Saat	427	4.05	0.525	0.084	.91
	16 - 25 Saat	135	4.07	0.508		
	5 - 15 Saat	69	4.05	0.602		
Öğrenen Merkezli Uygulamalar	26 - 35 Saat	427	3.55	0.603	1.65	.19
	16 - 25 Saat	135	3.53	0.578		
	5 - 15 Saat	69	3.68	0.585		
Bilişsel Strateji Öğretimi	26 - 35 Saat	427	3.59	0.726	0.030	.97
	16 - 25 Saat	135	3.57	0.780		
	5 - 15 Saat	69	3.60	0.757		

Tablo 10'da SBÖ'nün tercih ettiği öğretim yöntem ve uygulamaları meslekî kıdem değişkenine göre incelenmiştir. Araştırmaya katılan SBÖ'nün tercih ettikleri öğretim yöntem ve uygulamaları öğretmenlerin haftalık ders yükü değişkenine göre ölçeğin "*Pasif öğrenme yöntemleri*", "*Öğrenen merkezli uygulamalar*" ve "*Bilişsel Strateji Öğretimi*" faktörlerinde anlamlı farklılıklara rastlanılmamıştır. Bu durumda haftada daha az derse giren ve daha çok derse giren SBÖ'nün tercih ettikleri öğretim yöntem ve uygulamaları değişmemektedir. Daha az derse giren SBÖ'nün kullanacakları öğretim yöntem ve uygulamalar ile ilgili hazırlık yapma vakti olmasına rağmen daha çok derse giren öğretmenden farklı olarak öğrenen merkezli öğretim yöntem ve uygulamalar kullanılmıyor ise bu konuda yetersiz oldukları söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bulgularına göre; SBÖ'nün tercih ettiği öğretim yöntem ve uygulamaları öğrenim durumu, görev yapılan bölge, haftalık ders yükü ve meslekî kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermemekle birlikte; cinsiyet, mezun olunan fakülte, mezun olunan branş, görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Araştırmadan elde edilen anlamlı farklılıklar şöyledir; SBÖ'ler, öğretim yöntem ve uygulamalarında en çok "*Pasif öğrenme yöntemleri*"ni kullanmaktadırlar. Öğretmenler kendilerinin merkezde olduğu öğretim yöntem, teknik, stratejilere öncelikle ağırlık vermekte ve özellikle öğrenen merkezli yöntem, teknik ve stratejilerden uzak durma eğilimindedirler (Covill, 2011; Faruji, 2012; Grasha, 1994; Junst, Licklider ve Wiersema, 2003; Martinez, 2003; Marbach, Seal ve Sokolove 2001; Mendoza, 2004; Oh ve Kim, 2013). Bu durum da öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini kullanmaları konusundaki yetersizliklerinden kaynaklanmaktadır (Kayabaşı, 2012). Yapılan araştırmalara göre (Önen, Saka, Erdem, Uzal ve Gürdal, 2008) farklı branşlardaki öğretmenlerin derslerinde öğretim yöntem-teknik ve stratejilere ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarından, genellikle öğretmeni merkeze alan yöntem-teknik ve stratejileri tercih ettikleri gözlenmiştir. Öğretmenler arasında en yaygın olarak kullanılan öğretim yöntemleri arasında, sıkıcı ve etkisiz yöntem olarak nitelendirilen düz anlatım ve soru-cevap yöntemleri gelmektedir (Klein, Matkins ve Weaver, 1999). Çelikkaya ve Kuş'un (2009) araştırma sonucuna göre; sınıf içerisinde öğretmenler en çok, soru-cevap, düz anlatım, yazdırma yöntemi ve beyin fırtınası yöntemini kullanmaktadır. Araştırmaya katılan SBÖ'nün daha çok öğretmen merkezli pasif öğrenme yöntemleri kullanıldığı görülmektedir. Bu duruma sebep olarak; öğretmenlerin üniversitede öğrenim görürken öğrendikleri bilgileri sınıf ortamında uygulayamadıkları (Sutton, 2003), sınıf mevcutlarının fazla olması (Doğru ve Aydoğdu, 2003), Türkiye'deki okulların fiziki yapılarının öğretmenlerin rahat hareket edebilecek çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri uygulayabilecek esnek yapıya sahip olmadıkları, öğretmenlerin çeşitli öğretim yöntem ve teknik bilmelerine rağmen sınıf ortamına bu bilgilerini yansıtamadıkları (Çelikkaya ve Kuş, 2009; Demir ve Özden, 2013; Demircioğlu, Genç ve Demircioğlu, 2015) söylenebilir.

Araştırmaya katılan kadın SBÖ'ler, "*Öğrenen merkezli uygulamalar*" ve "*Bilişsel strateji öğretimi*" gibi aktif öğrenme yöntemlerini erkek SBÖ'ye nazaran daha çok kullanmaktadırlar.

Aydemir (2012) yaptığı araştırmasında; resmi ve özel okullarda görev yapan kadın SBÖ'nün erkek SBÖ'ye göre örnek olay ve rol oynama/drama yöntemini daha çok kullandığını ifade etmiştir. Diğer yandan Ocak vd. (2012) araştırmalarında; kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik tutumlarının birbirlerine benzer olduğunu ifade etmişlerdir. Eskici ve Çetinkaya da (2019) yaptığı araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğretim yöntem ve teknikleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Yapılan araştırmaların genelinde kadın öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknik kullanımında erkek öğretmenlere göre etkin olduğunu ifade etmektedir (Babadoğan, 1996; Eroğlu 2007). Bu durumun sebebi olarak; öğretmenler içerisinde kadın öğretmen sayısının erkek öğretmenlere nazaran daha fazla olması ve kadın öğretmenlerin mesleklerine karşı daha özenli oldukları söylenebilir.

Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu SBÖ'ler Eğitim Fakültesi mezunu SBÖ'ye göre aktif öğretim yöntemlerini daha çok kullanmaktadırlar. Eğitim fakülteleri ülkemizin öğretmen ihtiyacını karşılayan eğitim kurumlarıdır. Eğitim fakültelerinden önce bu ihtiyacı fen-edebiyat fakülteleri karşılamaktaydı. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları öğretmenlik meslek derslerini daha yoğun ve uygulamalı şekilde almaktadırlar. Fen-edebiyat fakülte mezunları ise günümüzde "*Pedagojik Formasyon Sertifika Programı*" adı altında öğretmenlik mesleği belgesi almaktadırlar. Genel beklenti; eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini Fen-Edebiyat veya farklı fakülte mezunlarından daha iyi yapmasıdır. Ancak bu araştırma sonucu; Eğitim Fakültesi mezunu SBÖ'ler, fen-edebiyat fakültesi mezunu SBÖ'ye nazaran daha çok öğretmen merkezli öğretim yöntem ve uygulamalarını kullandığını göstermektedir. Bu sonucun aksine farklı yıllarda yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerin mezun oldukları fakülteye göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Babadoğan, 1996; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencil, 2011; Saraçaloğlu, Yenice ve Gencil, 2011).

Araştırmaya katılan SBÖ'nün öğrenim durumu değişkenine göre tercih ettikleri öğretim yöntem ve uygulamalarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenler kendilerini geliştirmek ve kariyer planlamalarında daha bir gelecek için meslekleri ile ilgili yüksek lisans eğitim almak istemektedirler. Genel olarak düşünüldüğünde yüksek lisans eğitim alan bir bireyin edindiği bilgi ve birikimi mesleğine daha fazla aktarması beklenirken, bu araştırmaya katılan ve lisansüstü eğitim alan SBÖ'nün bilgi ve birikimlerini mesleğine aktaramadıkları görülmektedir. Elde edilen bu sonucun aksine Aydemir (2012) araştırmasında; yüksek lisans mezunu SBÖ'nün problem çözme yöntemi ile öğretim yapabilmek düzeylerinin lisans mezunu SBÖ'den daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Özel eğitim kurumlarında görev yapan SBÖ'ler devlet okullarında görev yapan SBÖ'ye nazaran aktif öğretim yöntemlerini daha çok kullanmaktadırlar. Türkiye'de özel eğitim kurumlarında öğretmenlik yapmak devlet kurumlarında öğretmenlik yapmaktan daha zordur. Sosyal haklar bakımından özel eğitim kurum öğretmenleri içinde buldukları durumdan hoşnut olmayabilirler. Özel eğitim kurumlarının öğretmen istihdam ederken "*kadrolu öğretmen*" anlayışı olmadığından öğretmenler daha verimli çalışmaktadırlar. Bu durum tartışılabilir. Ancak bu araştırma; özel eğitim kurumlarında çalışan SBÖ'nün devlet okullarında çalışan SBÖ'ye nazaran öğretim yöntem ve uygulamalarını daha etkili kullandıklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan SBÖ'nün tercih ettikleri öğretim yöntem ve uygulamaları mezun olunan alana göre değişmektedir. Ölçeğin puan ortalamalarına göre pasif öğrenme yöntemlerini, öğrenen merkezli uygulamaları ve bilişsel strateji öğretimini en fazla uygulayan Coğrafya bölümü mezunları, en az uygulayanlar sınıf öğretmenliği mezunu Sosyal Bilgiler öğretmenleridir. SBÖ mezunu olan öğretmenler öğrenen merkezli öğretim yöntemlerinden çok öğretmen merkezli pasif öğretim yöntem ve uygulamalarını kullanmaktadırlar. Diğer yandan araştırmaya katılan SBÖ bölge değişkeni fark etmeksizin öğretmen merkezli pasif öğretim yöntem ve uygulamalarını kullanmaktadırlar.

SBÖ'nün meslekî kıdem yılları arttıkça tercih ettikleri öğretim yöntem ve uygulama çeşitliliği de azalmaktadır. Ocak vd. (2012) ilköğretim öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik tutumlarının meslekî kıdeme göre değiştiğini özellikle 11-15 hizmet yılı olan öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknik kullanımına yönelik tutum puanlarının diğer hizmet yılı gruplarına nazaran daha

düşük olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlik mesleğinde “Meslekî Tükenmişlik Sendromu” nun bu yıllarda daha belirgin bir şekilde hissedilmesi bu durumun sebebi olarak ifade edilebilir. Diğer yandan Aydemir’in (2012) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin meslekî kıdemi arttıkça öğretim yöntem, teknik ve stratejileri kullanabilme yeterlik düzeyleri azalmaktadır. Bu araştırmaların aksine Saraçaloğlu, Yenice ve Gencel (2011) ve Kayabaşı (2012) öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerin meslekî kıdeme göre değişmediğini belirtmişlerdir. SBÖ’nün tercih ettikleri öğretim yöntem ve uygulamaları, öğretmenlerin haftalık ders saatlerine göre de anlamlı farklılaşmamaktadır. Araştırmaya katılan SBÖ’nün haftada girdiği ders saatinin az ya da çok olması tercih ettiği öğretim yöntem ve teknik üzerine etki etmemektedir. Ders yükü çok fazla olan öğretmenin farklı öğretim yöntem ve tekniği kullanması yoğunluktan dolayı beklenmeyebilir ancak ders yükü az olan öğretmenin derse hazırlık için zamanı olacağı düşünülmektedir böyle bir beklenti oluşabilir. İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin haftalık ders yükü ve tercih ettiği öğretim yöntemleri arasında ilişkinin olduğu bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak bu araştırmanın sonuçları ile Saraçaloğlu, Yenice ve Gencel’in (2011) yaptıkları araştırma sonuçları paralellik göstermiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin kullandıkları/tercih ettikleri öğretim yöntem ve uygulamalarına ilişkin çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler, öğretmenlere, kurumlara ve araştırmacılara öneriler olarak başlıklandırılmıştır. Bunlar;

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Akademik başarıdan çok beceri ve süreç odaklı öğrenme ortamları oluşturulması.
2. Öğrenenlerin her birini ayrı bir dünya kabul ederek, her birinin farklı bir şekilde öğrendiğini kabul etmek ve öğretim süreçlerini bu durumu gözetererek planlamak.
3. Öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili güncel eğitim gelişmelerini takip etmesi ve bu gelişmelerin uygun olanlarını kendi öğrenme ortamlarında uygulamaları.

Kurumlara Yönelik Öneriler

1. Öğrenen merkezli eğitim-öğretim için, öğrenen merkezli okullar veya öğrenme ortamları oluşturulması.
2. Öğretmenler, öğretme değil birlikte öğrenme ve öğrenmeyi öğretme süreçleri ile ilgili heyecanlarını artıracak öğrenme toplulukları ile tanıştırılması. (Öğretmen ağı, köy okulları değişim ağı, başka bir okul mümkün, alternatif eğitim vb.).
3. Öğretmenlik mesleğinde heyecanını ve ideallerini kaybetmiş öğretmenler için çeşitli çalışmalar yapılması. (Millî Eğitim Bakanlığı, Üniversiteler ve Sivil Toplum Kuruluşları vb.).
4. Öğretmen başına düşen öğrenen sayısının düşürülmesi.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile yapılmıştır. Farklı branşlar ile ilgili araştırmaların da yapılması.
2. Öğretmenlerin derslerinde kullandığı yöntem ve teknikler üzerine nitel veya karma araştırmaların da yapılması.
3. Öğretmenlere yönelik, öğretim yöntem ve uygulamaları hakkında bilgi sahibi olacak ve uygulama imkanı bulacak çeşitli atölyelerin yapılması vb. öneriler getirilebilir.

Açıklama: Bu araştırma 19 – 22 Haziran 2019 tarihlerinde Ankara’da düzenlenen 6. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde (EJER) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynaklar

Adıgüzel, A. (2011). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 15-28.

- Akçay, O. N., Akçay, A. ve Kurt, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüş ve yeterliliklerin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 333-342.
- Aksu, M. B., Çivitçi, A. ve Duy, B. (2008). Yükseköğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarının ders uygulamaları ve sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 17-42.
- Aşlıoğlu, B. ve Oral, B. (2000) Lise Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretmenlerinin Türk dili ve programı hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(116), 34-41.
- Aydemir, H. (2012). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim yöntem, teknik ve stratejileri kullanma yeterlikleri. *Hikmet Yurdu Dergisi*, 5(9), 81-100.
- Aykaç, N. (2011). Hayat Bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.
- Avcı, E. K. ve Kayabaşı, Z. E. K. (2018). Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının amaçlarındaki değerlerin içerik analizi (1936-2018). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 27-56.
- Babadoğan, C. (1996). Öğretmenlerin kuralcı öğretim stratejilerini kullanma düzeyleri. III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Uludağ Üniversitesi, Bursa. <http://babadogan.net/wp-content/PDF/C3.pdf> [Erişim Tarihi: 18.08.2019].
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Binler, A. İ. (2007). *Fen öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma yetkinlikleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars. (Tez No: 179372).
- Borich, G. D. (2011). *Effective teaching methods: Research-based practice*. Pearson Education, India.
- Bulut, G. (2010). *İlköğretim (6-7-8. Sınıf) Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma alışkanlıkları: Hatay İli Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ. (Tez No: 259177).
- Burke, L. (2012). *Reading practices in social studies classrooms: Teacher support for middle-school students with ASC* (Unpublished Ph.D. dissertation). Northern Illinois University. http://www.indigo.lib.uic.edu:8080/bitstream/handle/10027/8644/Burke_Lisa.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Erişim Tarihi: 12.06.2019].
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, G., Yaşar, Ş. ve Sözer, E. (1998). *Sosyal Bilgiler öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. and Turner, L. A. (2014). *Research methods design and analysis*. Pearson Education, Inc.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th Ed.). New York, US: Routledge/Taylor & Francis Group.

- Covill, A. E. (2011). College students perceptions of the traditional lecture method. *College Student Journal*, 45(1), 2-15.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- Davis Langston, C. (2012). *Exploring relationships among teaching styles, teachers' perceptions of their self-efficacy, and students' mathematics achievement*. (Doctoral Dissertation). Liberty University.
- Demir, S. ve Özden, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel stratejilere yöntemlere ve tekniklere ilişkin görüşleri: Hayat bilgisi dersine yönelik tanılayıcı bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 59-75.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H., Genç, İ. ve Demircioğlu, E., (2015). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretim strateji, yöntem ve teknikleriyle ilgili bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 18-34.
- Demirezen, S. (2001). *Öğretmenlerinin öğretim stratejileri ile öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara. (Tez No: 100421).
- Doğru, M. ve Aydoğdu, M. (2003). Fen Bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerde karşılaşılan sorunlar ile ilgili öğrenci görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 150-158.
- Duman, E., Z. (2008). *Ortaöğretimde öğretimde öğretim ilke, yöntem ve teknikler açısından mantık öğretimi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Erdem, A. ve Bayraktar, A. (2019). Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 11-27.
- Eroğlu, G. (2007). *Mesleki ve teknik eğitim fakültelerinde kullanılan öğrenme ve öğretme stratejilerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara. (Tez No: 206942).
- Eskici, M. ve Çetinkaya, S. (2019). Öğretmenlerin öğretim stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 138-160.
- Faruji, L. F. (2012). Teachers' teaching styles at English Language institutes in Iran. *International Journal of Social Sciences and Education*, 2(1), 364-373.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (Eighth edition). McGraw-Hill, New York.
- Grasha, F. A. (1994). A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, delegator. *College Teaching*, 42(4), 12-20.
- Gözütok, D. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- İlter, İ. (2018). Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerinde öğretim yöntemleri ve uygulamaları üzerine bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(1), 1-29.

- Jungst, S., Licklider, L.L. and Wiersema, J. (2003). Providing support for faculty who wish to shift to a learning-centered paradigm in their higher education classrooms. *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 3(3), 69–81.
- Kaya, E. ve Harurluoğlu, Y. (2007). Öğrencilerin gözüyle biyoloji öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntemleri. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 8, 35-49.
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 45-65.
- Klein, B.S., Matkins, J.J. and Weaver, S.D. (1999). Initiation of a collaborative approach for elementary science methods courses: Teaching across collaborative highways (TEACH). *Electronic Journal of Science Education*, 4(1).
- Koç, İ. (2013). *Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde drama yöntemini uygulama ve drama tekniklerine ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi*. Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir. (Tez no: 348890).
- Küçüköğlü, A. ve Kaya, H. İ. (2007). *Öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmen yeterlilikleri*. (Ed.: A. S. Saracaloğlu ve Bahar, H. H.). Öğretim İlke ve Yöntemleri. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Marbach-Ad, G., Seal, O. and Sokolove, P. (2001). Student attitudes and recommendations on active learning. *Journal of College Science Teaching*, JO, 434-438.
- Martinez, F. J. (2003). *Learning and teaching styles of theory of flight students ed.d*. Oklahoma State University. Proquest-Dissertation Abstract. AAT 3094065. s: 1-2.
- Marzano, R. J., Pickering, D. and Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. ASCD.
- McCombs, B. L. and Miller, L. (2007). *Learner-centered classroom practices and assessments: Maximizing student motivation, learning, and achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McMillan, H. J. and Schumacher, S. (2006). *Research in education evidence-based inquiry*. (6th Ed.), Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (6-7. Sınıflar)*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*. Ankara. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>, [Erişim tarihi: 11.03.2019].
- Mendoza, S. (2008). *Teaching styles of technological institutes faculty in El Salvador*. Doctoral Dissertational. Capella University. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements Capella University for the Degree Doctor of Philosophy: El Salvador. UMI Number: 3127201.
- Taşkaya, S. M. ve Muşta, M. C. (2008). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 240-251.
- National Council for the Social Studies. (2004). *Program standards for the initial preparation of social studies teachers*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.

- Neuman, L. W. (2004). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. (7th Ed.). London: Pearson Education Limited.
- Ocak, G. (2007). Yöntem ve teknikler. G. Ocak (Ed.) *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 213-282). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ocak, G., Ocak, İ., Yılmaz, M. ve Mergen H. H. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik tutumları (Afyonkarahisar Örneği). *İlköğretim Online*, 11(2), 504,519.
- Oh, P. S. and Kim, K. S. (2013). Pedagogical transformations of science content knowledge in Korean elementary classrooms. *International Journal of Science Education*, 35(9), 1590-1624.
- Önen, F., Saka, M., Erdem, A., Uzala, G. ve Gürdal, A. (2008). HİE seminerine katılan Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğretim tekniklerine ilişkin bilgilerindeki değişimin tespiti: Tekirdağ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(1), 45-57.
- Öztürk, Ç. (2004). Ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterlilikleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 5(2).
- Sakallı, M., Hürsen, Ç. ve Özçınar, Z. (2006). *Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları*. 6th International Educational Technology Conference: KKTC, Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. ve Gencil, İ. E. (2011). Türkçe öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretme stratejileri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2425-2435.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. ve Gencil, İ. E. (2011). Fen Bilgisi öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 63-76.
- Sarıaslan, Y. (2005). *Sosyal Bilgiler öğretiminde sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntemleri ile ilgili bilgi ve becerilerini uygulama durumları*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara. (Tez No: 159016).
- Savage, T. V. and Armstrong, D. (1996). *Effective teaching in elementary social studies*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Silver, H. F. and Hanson, J. R. (1996). *Understanding myself as a teacher*. Learning Styles & Strategies. Trenton: The Thoughtful Education Press, 77-107.
- Skutil, M., Haclickova, K. and Matejickova, R. (2016). *Teaching methods in primary education from the teacher's point of view*. SHS Web of Conferences, 1-7.
- Soylu, Y. (2009). Sınıf öğretmen adaylarının Matematik derslerinde öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme konusundaki yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-16.
- Sunal, C. S. and Haas, M. E. (2012). *Social studies for elementary and middle grades a constructivist approach (2th Edition)*. Allyn and Bacon, Pearson Education.
- Sutton, S. E. (2003). *A study of elementary school teachers' perceptions regarding the match between teachers' teaching styles and students' learning styles*. [Doctoral Dissertation]. Seton Hall University.
- Tan, Ş. (2005). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yıldırım, E., G., Köklükaya, A., N. ve Aydoğdu, M. (2016). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öğretim yöntem- teknik tercihleri ve bu tercihlerinin nedenleri. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 15-25.

Extended Abstract

Introduction

This research differs from many studies conducted so far in terms of sample size and variables. In this study; social studies working in Turkey, public and private educational institutions teachers teaching methods and practices were examined and evaluated. For this purpose, the following questions were sought;

1. What teaching methods and practices do social studies teachers use?
2. Do the teaching methods and practices used by social studies teachers show significant differences according to gender, faculty, education level, type of school, field of graduation, region, service year and weekly course load?

Method

In this research, survey method, one of the quantitative research methods, was used to determine and evaluate the preferred teaching methods and practices of social studies teachers in their courses. The universe in the 2018-2019 academic year in 'Turkey Coterie of Social Studies' is 21.892 social studies teachers who are members of the Facebook group as of March 2019. 631 social studies teachers voluntarily filled the data collection tool of the research. The data collection tools of the research are 'Personal Information Form' in order to learn the information of social studies teachers and Likert type 'Social Studies Teaching Methods and Practices' scale developed by İlter (2018). The scale, to be filled by social studies teachers 'Turkey Coterie of Social Studies' has helped the Facebook group manager. In this study, Cronbach Alpha value of the scale was 0.92. the construct validity value of KMO was 0.941. Kolmogorov Smirnov test was used to determine whether the dependent variables showed normal distribution. ['Social Studies Teaching Methods and Practices' Kurtosis and skewness values were also examined to determine whether the data showed normal distribution. scale K-S (z) = 3.698; p: 0.05]. Descriptive statistics (e.g., frequency, percentage, mean), reliability analysis, t-test, one-way variance (ANOVA), LSD test were used. Jamovi 1.0.6 and SPSS 25.00 statistical program was used.

Results, Discussion, and Recommendations

Significant differences obtained from the research are as follows; social studies teachers mostly use 'Passive Learning Methods öğretim in their teaching methods and practices. Teachers focus primarily on teaching methods, techniques and strategies in which they are at the center and tend to stay away from student-centered methods, techniques and strategies (Grasha, 1994; Martinez, 2003; Mendoza, 2004; Marbach, Seal & Sokolove 2001; Junst, Licklider & Wiersema, 2003; Covill, 2011; Faruji, 2012; Oh & Kim, 2013). According to the researches (Önen, Saka, Erdem, Uzal & Gürdal, 2008), it was observed that teachers in different branches preferred methods-techniques and strategies that centered the teacher since they did not have sufficient knowledge and skills related to teaching methods-techniques and strategies in their courses. Among the most widely used teaching methods among teachers, there are straight narration and question and answer methods which are described as boring and ineffective methods (Klein, Matkins & Weaver, 1999). Female social studies teachers used active learning methods such as 'Student-Centered Practices' and 'Cognitive Strategy Teaching katıl more than male social studies teachers. Social studies teachers graduated from Faculty of Arts and Sciences use active teaching methods more than social studies teachers graduated from Faculty of Education. Contrary to this result, in some researches conducted in different years, it was concluded that the teaching methods and techniques used by teachers did not differ according to the faculty they graduated from (Babadogan, 1996; Saracaloglu, Karasakaloglu & Gencel, 2011; Saracaloglu, Yenice & Gencel, 2011). There was no significant difference in the teaching methods and practices preferred by the social studies teachers according to the educational status variable. Social studies teachers working in special schools use active teaching methods more than social studies teachers working in public schools. The preferred teaching methods and practices of the social studies teachers

participating in the research vary according to the field of graduation. Teachers who are graduates of social studies teachers use teacher-centered passive teaching methods and applications rather than student-centered teaching methods. As the service year of social studies teachers increases, the diversity of teaching methods and practices they prefer decreases. Ocak, Ocak, Yilmaz, and Mergen (2012) stated that the attitudes of primary school teachers towards teaching methods and techniques vary according to the service year, especially the attitude scores of teachers with 11-15 service years compared to the other service year groups. The preferred teaching methods and practices of social studies teachers do not differ significantly according to teachers' weekly lesson hours. The fact that the social studies teacher who participated in the study have more or fewer hours per week does not affect the preferred teaching methods and techniques. Based on the findings of the research, various suggestions were made regarding the teaching methods and practices that teachers used/preferred. These recommendations are titled as suggestions to teachers, institutions, and researchers. These;

Suggestions for Teachers;

1. Creating skills and process-oriented learning environments rather than academic achievement.
2. Accepting each of the students as a separate world, acknowledging that each student has learned differently, and planning their teaching processes with this in mind.
3. Teachers to follow current educational developments in their fields and apply these developments in their learning environments.

Recommendations for Institutions;

1. Establish student-centered schools or learning environments for student-centered education.
2. Introducing teachers to learning communities that will increase their enthusiasm for the process of learning and teaching learning together, not teaching. (Teacher network, village school exchange network, another school possible, alternative education, etc.).
3. Conducting various studies for teachers who have lost their enthusiasm and ideals in the teaching profession. Ministry of National Education, Universities and Civil Society Organizations.
4. Reducing the number of students per teacher

Suggestions for Researchers;

1. This research was conducted with social studies teachers. Conducting researches on different branches.
2. Conducting qualitative or mixed research on the methods and techniques used by teachers in their courses.
3. Conducting various workshops for teachers, which will have information about teaching methods and practices and will have the opportunity to practice etc. suggestions can be brought.

Sosyal Medyanın Tüketicilerin Satın Alma Niyeti Üzerindeki Etkisi

Vesile ÖZÇİFÇİ

Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü, Aksaray

vesileozcifci@aksaray.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8011-9137>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.634148

Geliş Tarihi: 17.10.2019

Revize Tarihi: 24.02.2020

Kabul Tarihi: 25.02.2020

Atf Bilgisi

Özçifçi, V. (2020). Sosyal medyanın tüketicilerin satın alma niyeti üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 206-223.

ÖZ

Sosyal medya, bireylere en uygun ürün ve hizmetler ile ilgili bilgi alışverişinde bulunacağı bir ortam sunarken, işletmelere için de yeni iletişim ve pazarlama kanalları yaratmıştır. Bu araştırma, tüketicilerin sosyal medya aracılığıyla bilgi edinmelerini ve satın almalarını etkileyen faktörlerin neler olduğunu, ayrıca, sosyal medyanın tüketicilerin satın alma niyetine etkisini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Verilerin toplanması için oluşturulan bir anketle 592 katılımcıdan veri toplanmıştır. Anket, sosyal medyayı kullanan kişilere hem basılı hem sanal ortamdan ulaştırılmıştır. Toplanan verilerin analizinde Faktör Analizi, Çoklu Standart Regresyon kullanılmıştır. Bulgular, sosyal medyanın özelliklerinin tüketicilerin sosyal medyadan algılanan risk, algılanan değer ve güven faktörlerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Algılanan riske en fazla etki sosyal medyanın karşılıklı iletişim değişkeni olmakla beraber, algılanan değer ve güven üzerinde en fazla etkiyi katılım değişkeni yapmaktadır. Algılanan risk üzerinde topluluk, algılanan değer üzerinde karşılıklı iletişim ve bağlantılı olma, güven üzerinde ise açıklık değişkeninin etkisi olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, tüketicilerin sosyal medyadan algılanan risk, algılanan değer ve güvenin satın alma niyetini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Satın alma niyeti üzerinde en fazla etkisi olan değişkenin algılanan değer olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal medya özellikleri, algılanan risk, algılanan değer, güven, satın alma niyeti.

The Impact of Social Media on Consumers' Purchase Intention

ABSTRACT

Social media provides individuals with an environment in which they can exchange information about the most appropriate products and services, while creating new communication and marketing channels for businesses. This study has been carried out in order to ascertain the factors that influence the way consumers acquire information and make purchases through social media, and also to examine the effect of social media on consumers' intention to purchase. Data have been amassed from 592 participants by means of a questionnaire arranged for this purpose. The questionnaire was transferred both as a printed copy and through virtual environment to the people who use social media. Factor Analysis and Multiple Standard Regression have been utilized in the analysis of the gathered data. The findings revealed that the characteristics of social media differ according to the consumers' risk perception, value perception, and trust from social media factors. While the conversation variable of social media has come up with the highest impact on perceived risk, perceived value and trust has been primarily influenced by the participation variable. Additionally, it has been determined that community variable possesses no effect on perceived risk, conversation and connectedness variables have no effect on perceived value, and finally, openness variable has no impact on trust. It has also been found out that consumers' perceived risk, perceived value and trust from social media affect their purchase intention. Finally, the findings indicated that the variable that has the greatest effect on purchase intention is perceived value.

Key words: Social media characteristics, perceived risk, perceived value, trust, purchase intention.

Giriş

İnternet kullanımının ve erişiminin artması, bilgilere, ürün ve hizmetlere ulaşım şekillerini değiştirmiştir. Bununla birlikte, İnternet üzerinden ticari faaliyetlerin yürütülmesi için çevrimiçi siteler oluşturulması da pazarda yaşanan önemli değişimlerden biri olmuştur. Bu değişimler tüketicileri çevrimiçi ürün inceleme ve satın almaya yönlendirmiştir. Bu gelişim sürecinde işletmeler, sosyal medya kampanyaları, e-postalar, forumlar ve e-ticaret web siteleri kullanarak hedef kitlelerine yaklaşımlarını değiştirmeye başlamıştır. Sosyal medya platformları bireylere en uygun ürün ve hizmetler ile ilgili bilgi alışverişinde bulunacağı bir ortam sunarken, işletmelere de yeni iletişim ve

pazarlama kanalları yaratmıştır. Böylece sosyal medya, ürün ve hizmetlerin pazarlanmasında ve tanıtılmasında en popüler iletişim kanallarından biri olmuştur.

We Are Social ve Hootsuite tarafından yayınlanan “Digital in 2019 in Turkey” raporuna göre, ülkemizde internette her gün harcanan ortalama 7 saatin yaklaşık 3 saati sosyal medya kanallarında geçtiği (<https://dijilopedi.com>) göz önüne alındığında, tüketicilerin sosyal medya platformlardaki davranış verilerinin analizi e-ticaret sektörü için önem taşımaktadır. Sosyal medya, etkin kullanan tüketiciler için fırsatlar ve kolaylıklar sunarak satın alımları kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla işletmeler, sosyal medyayı kullanan tüketicilerin ne istediklerini ne düşündüklerini, tüketiciyi etkileyen kişi ve grupların satın alma kararlarını nasıl etkilediğini tespit etmek durumundadır (Chaturvedi, Gupta ve Hada, 2016; Permatasari ve Kuswadi, 2018).

Bu araştırma, tüketicilerin sosyal medya aracılığıyla bilgi edinmeleri ve satın almalarını etkileyen faktörlerin neler olduğu, ayrıca sosyal medyanın tüketicilerin satın alma niyetine etkisini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Bununla birlikte, tüketicileri sosyal ağlarda çevrimiçi satın almalarında etkili olan algılanan risk, algılanan değer ve güven faktörlerinin satın alma niyeti üzerindeki etkisi belirlenmiştir.

Sosyal Medya ve Özellikleri

Kullanıcıların birbirleriyle, kişisel görüş, bilgi, fikir, tecrübe ya da ilgi alanlarını paylaşarak etkileşimlerine olanak sağlayan her türlü web sitesi sosyal medya olarak kabul edilebilir ve sınıflandırılabilir (Özçiğci, 2019). Sürekli güncellenebilmesi, çoklu kullanıma açık olması, sanal paylaşımına olanak tanınması gibi birçok açıdan sosyal medya en ideal ortamlardan biridir. İnsanlar sosyal medyada düşüncelerini yazmakta, tartışabilmekte ve yeni fikirler ortaya koyabilmektedir. Ayrıca, insanlar, sosyal medya aracılığıyla kişisel bilgilerin yanı sıra fotoğraf, video, paylaşabilmekte, iş arayabilmekte ve hatta bulabilmektedir. Sosyal medya ortamları kişilere gerçek dünyayı sanal ortamda yaşayabilme fırsatı sunmaktadır (Vural ve Bat, 2010).

Sosyal medya, ilişki kurma, güven oluşturma, diğer insanlara ulaşma ve onlarla bağlantı kurmada etkili bir iletişim süreci olmakla birlikte, bilişim teknolojilerinin kullanılması ile ilgili olup bir takım temel özelliklere sahiptir. Bu özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Mayfield, 2008):

Katılım: Sosyal medya ilgili olan tüm kullanıcıları cesaretlendirir ve geri bildirim sağlar.

Açıklık: Sosyal medya servislerinin çoğu geri bildirim ve katılımlara açıktır. Bununla birlikte oylama, yorum ve bilgi paylaşımını teşvik eder. Sosyal medyada içeriğe erişim ve içerik kullanımında nadiren engel bulunmaktadır.

Karşılıklı iletişim: Geleneksel medya, içerik aktarımını veya kullanıcılara bilgi ulaşımını bir kaynaktan sağlamaktadır. Ancak sosyal medya da iki yönlü bir iletişim ve etkileşim söz konusudur.

Topluluk: Sosyal medya, çeşitli toplulukların oluşturulmasını ve bu toplulukların etkili bir şekilde iletişim kurmasını sağlar. Böylece oluşturulan topluluklar ortak ilgi alanlarını paylaşabilmektedir.

Bağlantılı olma: Sosyal medya sitelerinin birçoğu, başka sitelerle ve net ortamlarıyla bağlantılıya olanak sağlamakta veya mevcut bağlantıları geliştirmektedir. Ayrıca, diğer sitelere, kaynaklara ve kişilere link vererek iletişim yoğunluğunu artırmaktadır (Vatandaş, 2017).

Sosyal medya, etkin kullanan tüketicilere katma değer (kişisel pazarlama, ürün bilgisi arama, iş arama vb.) sağlayarak hayatlarını kolaylaştırmaktadır. Sosyal medyayı etkin kullanmak sadece bireyler için değil, aynı zamanda pazarda rekabet etmek isteyen işletmeler için de önemlidir. İşletmeler sosyal medyayı kullanarak müşterilerle doğrudan iletişim kurabilmekte, tüketiciler de

ürünler ile ilgili görüşlerini bildirebilmektedir. Pazarlama stratejisinin bir parçası olarak sosyal medyanın özelliklerini anlamadan etkin bir şekilde kullanmayan işletmeler başarısızlığa mahkûm olacaktır (Chen, 2014). Bu nedenle, sosyal medya platformlarındaki bağlantılar, sosyal medyanın bilgileri yaymada hızlı ve etkileşimli yapısı, işletmeleri sosyal medya platformlarını kullanma ve uygulamada yeni pazarlama stratejileri geliştirmek zorunda bırakmıştır.

Algılanan Risk

Algılanan risk kavramı ilk olarak Bauer (1967) tarafından bilgi arama ve marka sadakati gibi kavramları açıklamak için psikolojik, öznel bir yapı olarak ortaya konulmuştur (Hassan, Kunz, Pearson ve Mohamed, 2006). Algılanan risk, tüketicilerin satın aldıkları kararların sonuçlarını öngöremediklerinde karşılaştıkları belirsizlik olarak tanımlanmaktadır. Algılanan fayda, kullanıcıların ürünlerden veya hizmetlerden elde ettikleri faydalarla ilgili iken; risk, ürün veya hizmetleri elde etmek için ödenen maliyetleri ifade etmektedir (Gan ve Wang, 2017).

Algılanan risk, temel tüketici davranışı kavramı olarak kabul edilmekte ve müşterilerin risk algılarını ve bunları azaltma yöntemlerini açıklamak için sıklıkla kullanılmaktadır. İnsanlar hata yapmaktan kaçındıkları için algılanan risk, tüketici davranışlarını önemli ölçüde yönlendirmektedir. Bu bağlamda algılanan risk, alıcı davranışındaki tek açıklayıcı faktör olmasa da satın alma kararının ayrılmaz bir parçası olarak düşünülmektedir (Maziriri ve Chuchu, 2017). Algılanan risk, satın alma kararı sürecinde bir tüketici tarafından algılanan riskin niteliğini ve miktarını ifade etmektedir (Khan ve Chavan, 2015).

İnternet'ten alışverişte algılanan risk, çevrimiçi satın alma düşüncesindeki müşteri tarafından öznel olarak belirlenmiş kayıp beklentisidir. Çevrimiçi alışverişte, tüketiciler her bir risk türü için birden fazla endişe belirtmektedir (Kalburan ve Haşiloğlu, 2015). İnternette alışverişle ilgili olarak en sık belirtilen risk; finansal risk, ürün riski, uygunluk ve teslim edilmeme riskidir. Algılanan risk ne kadar düşük olursa, çevrimiçi alışveriş eğilimi de o kadar yüksek olmaktadır (Javadi, Dolatabadi, Nourbakhsh, Poursaedi ve Asadollahi, 2012). Bununla birlikte, algılanan risk, tüketicilerin çevrimiçi alışveriş davranışlarına, çevrimiçi alışveriş alışkanlığına ve deneyimlerine bağlı olarak farklı etkilere sahip olabilmektedir (Forsythe ve Shi, 2003).

Tüketici açısından algılanan risklerin incelenmesinde önemli üç nedenin olduğu ileri sürülmektedir. İlk olarak, algılanan risk teorisi sezgisel çekiciliğe sahiptir ve dünyayı müşterilerin gözünden görmelerini kolaylaştırmada pazarlamacılar için önemli bir rol oynamaktadır. İkincisi, çok çeşitli pazarlama uygulamalarında kullanılmaktadır. Üçüncüsü ise, tüketicilerin satın alma kararlarında hatalardan kaçınmak, faydayı maksimize etmekten daha etkili olmaktadır. Bu yüzden, tüketicilerin davranışlarını açıklamada algılanan risk önemli rol oynamaktadır (Hassan vd., 2006).

Algılanan Değer

“Değer” kavramı pazarlamada kilit bir unsurdur (Demirgüneş, 2015). Değer, bir ürünün faydaları ile onu elde etme maliyetleri arasındaki farkı ifade etmektedir. Tüketiciler gerçek anlamda ürünün değeri ile maliyetini tam ve somut olarak tanımlayamamaktadır. Bu yüzden tüketicinin ifade ettiği değer, algıladığı değer anlamına gelmektedir. Tüketiciler günümüzde ihtiyaçlarını karşılayabilecek pek çok ürün ya da marka ile karşılaşmaktadır. Bu kadar çeşit arasından satın alma kararını vermeleri belli kriterlere, değerlendirmelere dayanmaktadır. Günümüzde tüketici ürünlerin kendisine sunduğu değerleri algılayış biçimine ve ürünün kendisine ne ifade ettiğine göre satın alma kararını vermektedir (Uzunoğlu, 2007). Bu bağlamda tüketici açısından algılanan değer, tüketicilerin kazanabileceği faydalar ile ürün veya hizmet için ödeyecekleri maliyetler arasındaki fark olarak açıklanabilir (Chen, 2014).

Zeithaml (1988, s.14) algılanan değeri, “tüketicilerin, bir ürünün (veya hizmetin) kullanımında ne alındığına ve ne verildiğine ilişkin algılarına bağlı olarak değerlendirmesi” şeklinde tanımlamaktadır. Bununla birlikte, tüketicilerin değer algılamaları kalite ve fiyata ilişkin

algılamalarından etkilenmekte ve fiyatın adil olup olmadığına ilişkin algılamalarıyla ortaya çıkmaktadır (Türkmenbaş ve Köroğlu, 2018). Diğer yandan, algılanan değer, ek yararları, bir bedel ödetmeden müşterilere sunmaktır. Bu noktada, beklenen ve algılanan durum ön plana çıkmakta ve algılanan değer, müşterinin bir üründen ne elde ettiği ile ürünü elde ederken ne gibi fedakarlıklarda bulunduğu arasındaki değiş tokuşu kapsamaktadır (Eskiler ve Altunışık, 2014). Değer, fayda ve fedakârlık çerçevesinde ele alındığında, müşterinin algıladığı değer, müşterinin elde ettiği fayda algısı ile yapılan fedakârlık arasındaki fark olarak tanımlanmaktadır (Tektaş ve Kavak, 2010).

Literatür incelendiğinde algılanan değer ile ilgili araştırmalar iki temel yaklaşım çerçevesinde şekillenmektedir. Bu yaklaşımlardan ilki, algılanan değer tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu üzerine odaklanmakta ve algılanan değer tek bir genel ifade ile ölçülebileceğini vurgulamaktadır. Diğer yaklaşım, algılanan değer birbirini ile bağlantılı özelliklerinden oluşan çok boyutlu bir kavram olduğu yönündedir (Cocosila ve Igonor, 2012; Eskiler ve Altunışık, 2014). Tek boyutlu yaklaşım, fiyat algısına veya algılanan kalite ile fedakârlık arasındaki dengeye dayanmaktadır. Bu yaklaşım algılanan değer karmaşık ve çok yönlü doğasını ayırt edemediği için eleştirilmiştir. Bu yüzden bu karmaşık kavramın bütünsel bir görünümünü sağlamak için çok boyutlu müşteri algılanan değer modelleri ortaya konulmuştur (Chuah, Marimuthu ve Ramayah, 2014). Karmaşıklığı ve çok taraflı yaklaşımı nedeniyle algılanan değer, sosyal medya uygulamalarının araştırmak için bir mercek görevini görmektedir (Cocosila ve Igonor, 2012).

"Yeni pazarlama çılgınlığı" ve "90'larda satışın yolu" olarak adlandırılan algılanan değer, üretici ve perakendeciler için stratejik bir zorunluluk olarak belirtilmekte, bu zorunluluğun yirmi birinci yüzyılda da aynı önemle devam edeceği vurgulanmaktadır (Alarçin, 2015).

Güven

Güven, tüketicilerin çevrimiçi alışveriş davranışlarını etkileyen önemli değişkenlerden biridir. Algılanan risklere rağmen çevrimiçi yapılan işlemlerin yoğunluğu, yalnızca sunulan tahmini faydalara değil, aynı zamanda çevrimiçi işlemlerde kullanılan teknolojiye ve işlemlerin diğer tarafları olan kuruluşlara olan güvene de bağlıdır (Beldad, Jong ve Stehouder, 2010). Sosyal medya ortamları ve bu ortamdaki kişilere olan güven düzeyi, kişilerin güvenle iletişim kurmalarına ve paylaşımda bulunmalarına olumlu katkı sağlamaktadır. Sosyal medya ortamlarına olan güven eksikliği kullanıcıları gizlilik konusunda endişelendirip paylaşımına yönelik tutumları üzerinde olumsuz bir etki yaratırken, bir sosyal medya ortamına olan yüksek seviyedeki güven, kullanıcıların bilgi paylaşımlarına ve paylaşımına yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmektedir (Baş, 2018). Tüketicilerin sosyal medyada belirli platform kullanıp kullanmamaları önceki deneyimlere, özellikle de ona ne kadar güven duyduklarına bağlı olmaktadır (Chen, 2014).

Günümüzde tüketiciler, sosyal medya ile daha fazla bağlantılı oldukları için, ürünlere yönelik algıları ve güvenleri, sosyal medya ortamındaki yorum, görüş ve topluluklardan oldukça etkilenmektedir (Aren, Güzel, Kabadayı ve Alpkın, 2013; Chaturvedi vd., 2016; Ling, Chai ve Piew, 2010). Bununla birlikte; güven, bir çevrimiçi mağazanın hem potansiyel hem de sürekli müşterileri için satın alma niyetleri üzerindeki algılanan fiyattan daha iyi bir etki yaratarak markalara bağlılık yaratmaktadır (Chaturvedi, vd., 2016).

Satın Alma Niyeti

Satın alma niyeti, tüketicilerin satın alma işlemini yürütmek için istekli olma olasılığıdır (Chen, 2014). Satın alma niyeti, "tüketicinin belirli bir zaman aralığında belirli bir markadan ya da üründen belirli bir miktarda satın almayı planlaması ve belirli bir ürün veya hizmeti satın almak için tüketicinin niyeti" olarak da tanımlanabilir (Çetin ve Kumkale, 2016). İnternet'te satın alma niyeti ise, tüketicinin çevrimiçi işlemlere istekli ve dahil olma niyetinde olması durumudur. Bu çevrimiçi işlemler bilgi edinme, bilgi transferi ve ürünü satın alma faaliyeti olarak kabul edilmektedir (Akel, 2015).

Satın alma niyeti tüketicinin öngörülebilir davranışını göstermekte, yani tüketicilerin alışveriş yaptıklarında bir dahaki sefere hangi ürünleri veya markaları satın alacağını tahmin etmek için kullanabilmektedir (Fandos ve Flavian, 2006). Sosyal medyanın artan kullanımı ise, müşterilere fikir alışverişinde bulunabilmeleri için fırsat vermiştir. İnternet ortamında bilginin kalitesi, müşterinin, bir firmanın ürün ve hizmetlerini satın alma kararını etkilemekte, bilgiyi kullanan müşterilerin web sitesini ailesine ve arkadaşlarına tavsiye etme isteği oldukça yüksektir (Esen, 2012).

Yöntem

Sosyal medyayı farklı açılardan ele alan çalışmalar olmakla birlikte, özelliklerini sistematik olarak tanımlayan çok az teorik çalışma mevcuttur. Çalışmanın temel amacı sosyal medyanın günlük hayattaki kritik önemini, tüketicilerin sosyal medya aracılığıyla bilgi edinmelerine ve satın almalarına etki eden faktörleri ve sosyal medyanın tüketicilerin satın alma niyetine etkisini tespit etmektir. Bu temel amacı karşılayabilmek için geliştirilen hipotezlere aşağıda yer yer verilmiştir:

Araştırmada test edilecek hipotezler:

H₁: Sosyal medyanın (H_{1a}) katılım, (H_{1b}) açıklık, (H_{1c}) karşılıklı iletişim, (H_{1d}) topluluk ve (H_{1e}) bağlantılı olma özelliği tüketici tarafından algılanan riski etkiler.

H₂: Sosyal medyanın (H_{2a}) katılım, (H_{2b}) açıklık, (H_{2c}) karşılıklı iletişim, (H_{2d}) topluluk ve (H_{2e}) bağlantılı olma özelliği tüketici tarafından algılanan değeri etkiler.

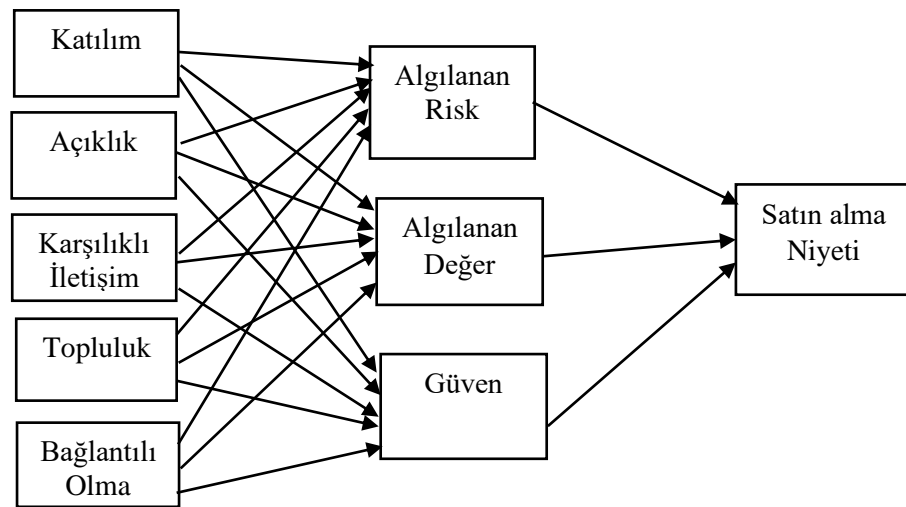
H₃: Sosyal medyanın (H_{3a}) katılım, (H_{3b}) açıklık, (H_{3c}) karşılıklı iletişim, (H_{3d}) topluluk ve (H_{3e}) bağlantılı olma özelliği tüketicinin sosyal medyaya duyduğu güveni etkiler.

H₄: Tüketicinin sosyal medyadan algıladığı risk tüketicinin satın alma niyetini etkiler.

H₅: Tüketicinin sosyal medyadan algıladığı değer tüketicinin satın alma niyetini etkiler.

H₆: Tüketicinin sosyal medyaya duyduğu güven tüketicinin satın alma niyetini etkiler.

Yukarıda yer verilen hipotezler araştırma modeli olarak Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma Modeli

Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef kitlesi sosyal medyayı kullanan 18 yaş ve üstü kişilerdir. Ulaşılmak istenen kitlenin büyük olması ve örnekleme çerçevesinin olmaması nedeniyle kolayda örnekleme yöntemi seçilmiştir. 620 katılımcıdan veri toplanmış bunlardan kullanılabilir 592 anket analizlerde değerlendirilmiştir. Katılımcıların %44'ü İç Anadolu Bölgesi %38'i Akdeniz Bölgesi olmak üzere %18'i diğer bölgelere yayılmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Yürütülen çalışmada veri toplamada anket yönteminden yararlanılmıştır. Anket, katılımcılara hem internet ortamından hem de basılı olarak Ekim 2018 ile Aralık 2018 tarihleri arasında gönderilmiştir. Anket iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda katılımcılara ilişkin demografik özellikler yer almaktadır. İkinci kısımda sosyal medyanın temel beş özelliğine ilişkin ifadeler, Myfield, 2008; Chen, 2014 sosyal medyadan algılanan risk ile ilgili 6 ifade Hassan, vd., 2006; Algılanan değer ile ilgili 3 ifade; Zeithaml, 1988; Petrick, 2004; Güven ile ilgili 4 ifade Chen, 2014; satın alma niyetine ilişkin 4 ifade Wang ve Chang (2013); McKnight ve Chervany (2002)'nin çalışmalarından yararlanılarak oluşturulmuştur. Katılımcılara belirtilen ifadelere kesinlikle 1=katılmıyorum'dan 5=kesinlikle katılıyorum'a doğru derecelendirilen 5'li Likert tipi ölçek üzerinden cevap vermeleri istenmiştir.

Anket formunun geliştirilmesinde literatür taraması ile birlikte akademisyen, öğrenciler ve sosyal medyayı aktif kullanan kişilerle odak grup çalışması yapılmıştır. Anket formunun değerlendirilmesi amacıyla 25 kişilik bir pilot çalışma ile ankete son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Modelde yer alan değişkenlerin boyutlarını belirlemek için faktör analizinden yararlanılmıştır. Sosyal medya özelliklerinin tüketici tarafından algılanan risk, algılanan değer ve güven üzerindeki, ayrıca tüketici tarafından algılanan risk, algılanan değer ve güvenin satın alma niyeti üzerindeki etkisini belirlemek için Standart Çoklu Regresyon Analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Elde edilen verilerden katılımcıların demografik özelliklerine ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellik	Sayı	%	Özellik	Sayı	%		
Cinsiyet	Kadın	362	61,1	Öğrenim Durumu	İlkokul	9	1,5
	Erkek	230	38,9		Ortaokul	29	4,9
Medeni Durum	Evli	288	48,7	Lise	175	29,6	
	Bekar	304	51,3	Üniversite	339	57,3	
Yaş	18-22	142	24,0	Y.Lisans	33	5,6	
	23-27	117	19,8	Doktora	7	1,1	
	28-32	76	12,8	Aylık gelir	1500 ve altı	179	30,2
	33-37	51	8,6		1501-2500	94	15,9
	38-42	63	10,6		2501-3500	109	18,4
	43-47	68	11,5		3501-4500	107	18,1
	48 yaş ve üstü	75	12,7		4501-5500	71	12,0
			5501 ve üstü	32	5,4		

Katılımcıların sosyal medya kullanımına ilişkin veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Sosyal Medya Kullanımı

	Sayı	%		Sayı	%		
Sosyal ağlara giriş sıklığı	Günlük	286	48,3	Sosyal ağlarda bağlı kalma süresi	1 saatten az	136	23,0
	Haftada 2-4 kez	165	27,9		2 saat	153	25,8
	Haftada 1 kez	55	9,3		3 saat	88	14,9
	Ayda 2-4 kez	22	3,7		4 saat	44	7,4
	Ayda 1 kez	64	10,8		5 saat ve üstü	171	28,9

Çalışmada faktör analizi ile sosyal medyanın özellikleri, tüketicinin sosyal medyadan algılanan fayda, algılanan değer, güven ve satın alma niyeti ölçeklerinin boyutları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada yer alan değişkenlere ilişkin uygulanan faktör analizinde varimax rotasyonlu temel bileşenler faktör analizi uygulanmıştır. Boyutların tespitinde faktörlerin 1’den büyük özdeğere sahip olmaları ve faktör yüklerinin 0.50’den büyük olmaları koşulu aranmıştır (Hair, Anderson ve Tatham, 1998). Bununla birlikte $KMO > 0,50$ olması faktör analizi yapılan örneklemin yeterli olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

Araştırmada yer alan ölçeklerin güvenilirliklerini test etmek amacıyla Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerin alfa değerleri 0,60’ın üzerinde olması ölçeklerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Malhotra, 1999).

Sosyal medya özellikleri ölçeği için yürütülen faktör analizi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Sosyal Medya Özellikleri Ölçeğine İlişkin Keşifsel Faktör Analizi Sonuçları

Katılım Ölçeği	Yükler
Boyut/Maddeler	
Özdeğer= 2,446; Açıklanan varyans=61,151; $\alpha=0,786$	
1-Ürün ve hizmet bilgilerini sıklıkla sosyal medya platformlarında ararım.	0,838
2-Sosyal medya platformları aracılığıyla daha önce kullanmış olduğum ürün ve hizmetler hakkında arkadaşlarımla sık sık yorumda bulunur veya deneyim paylaşıyorum.	0,797
3-Sosyal medya platformlarında ürün ve hizmetler hakkında sık sık tartışma konusu başlatırım.	0,773
4-Sosyal medya platformlarında arkadaşlarımla önerdiğim ürün ve hizmetlerle ilgili tartışmaya sıklıkla katılırım.	0,715
$KMO=0,716$; Bartlett’s Sph. $\chi^2 =746,580$; $p=0,000$	
Açıklık Ölçeği	
Boyut/Maddeler	
Özdeğer= 2,249; Açıklanan varyans=74,969; $\alpha=0,829$	
1-Sosyal medya platformlarını ücretsiz kullanıyorum.	0,879
2-Sosyal medya platformlarına özgürce katılıyorum.	0,894
3-Sosyal medya platformundaki yayınları ücretsiz olarak alabilir ve yayınlayabilirim.	0,823
$KMO=0,704$; Bartlett’s Sph. $\chi^2 =710,962$; $p=0,000$	
Karşılıklı İletişim Ölçeği	
Boyut/Maddeler	
Özdeğer= 2,446; Açıklanan varyans=67,163; $\alpha=0,611$	
1-Sosyal medya platformlarında arkadaşlarımla ürün ve hizmetleri sık sık tartışırım.	0,820
2-Sosyal medya kullanımı konusunda sorun yaşayan arkadaşlara yardım etmeye hazırım.	0,820
$KMO=0,500$; Bartlett’s Sph. $\chi^2 =73,904$; $p=0,000$	
Topluluk Ölçeği	
Boyut/Maddeler	
Özdeğer= 2,176; Açıklanan varyans=72,543; $\alpha=0,810$	
1-Fiziksel dünyada oluşması kolay olmayan samimi ilişkileri sosyal medya platformlarında kurabilirim.	0,857
2-Sosyal medya platformlarında arkadaşlarımla duygularımı sıklıkla paylaşıyorum.	0,822
3-Sosyal medya platformlarındaki topluluk veya çıkar gruplarının bir parçası olmayı	0,876

seviyorum.	
KMO=0,705; Bartlett's Sph. $\chi^2 = 601,610$; $p=0,000$	
<i>Bağlantılı Olma Ölçeği</i>	
Boyut/Maddeler	
Özdeğer= 1,913; Açıklanan varyans=63,762; $\alpha=0,714$	
1-Farklı sosyal medya platformlarında oturum açmak için sıklıkla aynı sosyal medya kimliğini kullanırım.	0,770
2-Çoğu zaman diğer sosyal medya platformlarında içerik paylaşıyorum ve bağlantılar aracılığıyla bir sosyal medya ağına yüklüyorum.	0,794
3-Sosyal medya platformlarındaki bilgileri metin, ses, resim, video vb. şekilde düzenleyebilir ve iletebilirim.	0,828
KMO=0,670; Bartlett's Sph. $\chi^2 = 342,969$; $p=0,000$	

Tablo 3'te görüldüğü gibi, sosyal medya özelliklerinden katılım, açıklık, karşılıklı iletişim, topluluk, bağlantılı olma ölçeği özdeğeri 1'den büyük tek boyutta toplanmıştır. Topluluk ölçeğinden bir maddenin faktör yükü 0,50'nin altında olduğu için analizlerden çıkarılmıştır. Katılım ölçeği varyansın toplam %61,151'ini; açıklık ölçeği %74,969'unu; karşılıklı iletişim ölçeği %67,163'ünü; topluluk ölçeği %72,543'ünü; bağlantılı olma ölçeği %63,762'sini açıklamaktadır.

Algılanan risk ölçeğine ilişkin yürütülen faktör analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Algılanan Risk Ölçeğine İlişkin Keşifsel Faktör Analizi Sonuçları

Boyut/Maddeler	Yükler
Özdeğer= 2,618; Açıklanan varyans=65,447; $\alpha=0,819$	
1-Sosyal medya platformları üzerinden ürün ve hizmet satın almak için çok fazla zaman harcama olasılığımın yüksek olduğunu düşünüyorum.	0,731
2-Sosyal medya platformları ile ürün ve hizmet satın alarak fiziksel ve psikolojik sağlığımı zarara uğratma ihtimalinin düşük olduğunu düşünüyorum. (Bilgisayar ekranına uzun süre maruz kalma, malların bekleyişinin gelmesi, vb.)	0,874
3-Sosyal medya platformları ile ürün ve hizmet satın alma konusunda gizliliğimi sızdırma olasılığının düşük olduğunu düşünüyorum.	0,846
4-Sosyal medya platformları ile ürün ve hizmet satın almada beni sosyal baskı altına alma olasılığının düşük olduğunu düşünüyorum (davranışlarımı arkadaşlarımın onayı gibi)	0,777
KMO=0,784; Bartlett's Sph. $\chi^2 = 872,510$; $p=0,000$	

Tablo 4'te görüldüğü üzere, algılanan risk ölçeği özdeğeri 1'den büyük tek boyutta toplanmıştır. Algılanan risk ölçeğinden iki maddenin faktör yükü 0,50'nin altında olduğu için analizlerden çıkarılmıştır. Algılanan risk ölçeği varyansın toplam %65,447'sini açıkladığı belirlenmiştir.

Algılanan değer ölçeğine ilişkin yürütülen faktör analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Algılanan Değer Ölçeğine İlişkin Keşifsel Faktör Analizi Sonuçları

Boyut/Maddeler	Yükler
Özdeğer= 1,870; Açıklanan varyans=62,341; $\alpha=0,697$	
1-Sosyal medya platformlarında ürün ve hizmetler hakkında bilgi edindikten sonra, bunların kalitesini ve işlevini daha iyi biliyorum.	0,767
2-Sosyal medya platformlarında kişisel kalite tercihim ve stilime uygun ürün ve hizmetleri bulabilirim.	0,802
3-Sosyal medya ağlarında ürün ve hizmetler hakkında çok fazla zaman ve enerji harcıyorum.	0,800
KMO=0,670; Bartlett's Sph. $\chi^2 = 306,487$; $p=0,000$	

Tablo 5'te görüldüğü gibi algılanan değer ölçeği özdeğeri 1'den büyük tek boyutta toplanmıştır. Algılanan değer ölçeği varyansın toplam %62,341'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Güven ölçeğine ilişkin yürütülen faktör analizi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6
Güven Ölçeğine İlişkin Keşifsel Faktör Analizi Sonuçları

Boyut/Maddeler	Yükler
Özdeğer= 2,357; Açıklanan varyans=78,579; $\alpha=0,864$	
Sosyal medyaya dair bilgilerin güvenilir olduğuna düşünüyorum.	0,897
Sosyal medyadaki arkadaşların güvenilir olduğuna düşünüyorum.	0,883
Kullandığım sosyal medyanın güvenilir olduğuna düşünüyorum.	0,880
KMO=0,736; Bartlett’s Sph. $\chi^2=835,863$; $p=0,000$	

Tablo 6’da görüldüğü gibi güven ölçeği, özdeğeri 1’den büyük tek boyutta toplanmıştır. Güven ölçeğinden bir maddenin faktör yükü 0,50’nin altında olduğu için analizlerden çıkarılmıştır. Güven ölçeği varyansın toplam %78,579’unu açıkladığı tespit edilmiştir.

Satın alma niyeti ölçeğine ilişkin yürütülen faktör analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7
Satın Alma Niyeti Ölçeğine İlişkin Keşifsel Faktör Analizi Sonuçları

Boyut/Maddeler	Yükler
Özdeğer= 2,680; Açıklanan varyans=66,989; $\alpha=0,833$	
Sosyal medya platformlarını kullanmak, mal ve hizmet satın almadan önce kararları daha iyi almamı sağlar.	0,777
Sosyal medya platformlarını kullanmak, ürün ve hizmet satın alma konusundaki ilgimi artırıyor.	0,815
Ürünlerin veya hizmetlerin kullanımının para, zaman ve enerji açısından kişisel bağlılıklardan daha faydalı olduğunu görürsem, bu ürünleri veya hizmetleri satın almayı düşünürüm.	0,867
Sosyal medya platformlarında arkadaşlarım tarafından önerilen ürün veya hizmetleri satın alma olasılığım çok yüksektir.	0,813
KMO=0,777; Bartlett’s Sph. $\chi^2=927,097$; $p=0,000$	

Tablo 7’de satın alma niyeti ölçeği özdeğeri 1’den büyük 4 madde tek faktörlü bir yapı olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Satın alma ölçeği varyansın toplam %66,989’unu açıkladığı belirlenmiştir.

Sosyal medya özelliklerinin tüketici tarafından algılanan risk, algılanan değer ve güven üzerindeki, ayrıca tüketici tarafından algılanan risk, algılanan değer ve güvenin satın alma niyeti üzerindeki etkisini belirlemek için Standart Çoklu Regresyon Analizi uygulanmıştır. Analize ilişkin normal dağılım, doğrusallık, sabit varyans, otokorelasyon olmaması ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olmaması gibi varsayımlar söz konusudur.

Verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri ± 3 arasında yer almaktadır. Dolayısıyla verilerin normal dağılıma uygun olduğu söylenebilir (Erol, 2012). Bununla birlikte bağımsız değişkenler arasında 0,80’ in üzerinde korelasyon olması bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantının olabileceğini göstermektedir. Gözlem değerleri arasında otokorelasyon olup olmadığının test edilmesi için Durbin-Watson Testi (DW) kullanılmaktadır. Genellikle 1,5-2,5 arasında DW değeri kabul edilmektedir. Ayrıca VIF değerlerinin de 10’dan çok daha düşük olması değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu bulunmadığına işaret etmektedir (Küçükşille, 2010).

Sosyal medya özelliklerinin algılanan riske etkisini tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmadan önce değişkenler arasında çoklu bağlantının olup olmadığını tespit etmek için bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelenmiştir. Tablo 8 incelendiğinde bağımsız değişkenler arasında 0,80’nin üzerinde bir korelasyon değeri bulunmamıştır.

Tablo 8
Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri

N=592	Katılım	Açıklık	Karşılıklı İletişim	Topluluk	Bağlantılı Olma
Katılım	1,000	0,423	0,679	0,590	0,542
Açıklık		1,000	0,442	0,579	0,617
Karşılıklı İletişim			1,000	0,533	0,477
Topluluk				1,000	0,622
Bağlantılı olma					1,000

Sosyal medya özelliklerinin algılanan riske etkisini tespit etmek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 9’da gösterilmektedir. Ayrıca yapılan analiz sonucunda DW 1,737; VIF (1,99-2,23 arasında değişen) değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9
Sosyal Medya Özelliklerinin Algılanan Riske Etkisi: Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Standartlaştırılmış Beta Katsayıları	t	p
Katılım	0,270	8,820	0,000
Açıklık	0,209	6,879	0,000
Karşılıklı İletişim	0,372	13,093	0,000
Topluluk	0,027	0,850	0,396
Bağlantılı olma	0,175	5,865	0,000
Bağımlı Değişken: Algılanan Risk			
R= 0,789 ; R ² = 0,622 ; F= 212.162			

Tablo 9’dan görüleceği üzere, Standartlaştırılmış Regresyon Katsayısı=0,372, t=13,093, p=0,000<0,05 değerleriyle karşılıklı iletişim değişkeninin algılanan risk üzerinde en yüksek katkıyı yaptığı dikkat çekmektedir. Yukarıda tabloda yer alan sonuçlara göre sosyal medyanın sahip olduğu özellikler algılanan riskin %62,2’sini açıklamaktadır. Sosyal medya özelliklerinden katılım, açıklık, karşılıklı iletişim ve bağlantılı olma bağımsız değişkenlerinin tüketici tarafından algılanan riski etkilediği (p<0,05) tespit edilerek H_{1a}, H_{1b}, H_{1c}, H_{1e} hipotezleri kabul edilmiştir. Topluluk değişkeninin algılanan riski etkilemediği (p>0,05) sonucuna ulaşılarak H_{1d} hipotezi reddedilmiştir.

Sosyal medya özelliklerinin algılanan değere etkisini tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Bununla birlikte yapılan analiz sonucunda DW 1,613; VIF (1,99- 2,23 arasında değişen) değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 10
Sosyal Medya Özelliklerinin Algılanan Değere Etkisi: Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Standartlaştırılmış Beta Katsayıları	t	p
Katılım	0,545	21,151	0,000
Açıklık	0,269	10,559	0,000
Karşılıklı İletişim	0,029	1,198	0,231
Topluluk	0,171	6,455	0,000
Bağlantılı olma	0,038	1,521	0,129
Bağımlı Değişken: Algılanan Değer			
R= 0,904; R ² = 0,816; F= 521,345			

Tablo 10’dan görüleceği üzere, Standartlaştırılmış Regresyon Katsayısı=0,545; t=21,151; p=0,000<0,05 değerleriyle katılım değişkeninin algılanan değere en yüksek katkıyı yaptığı dikkat çekmektedir. Yukarıda tabloda yer alan sonuçlara göre sosyal medyanın sahip olduğu özellikler algılanan değerlerin %81,6’sını açıklamaktadır. Sosyal medya özelliklerinden katılım, açıklık, topluluk

bağımsız değişkenlerinin tüketici tarafından algılanan değeri etkilediği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Dolayısıyla H_{2a} , H_{2b} , H_{1d} hipotezleri kabul edilmiştir. Bununla birlikte, karşılıklı iletişim ve bağlantılı olma değişkenlerinin tüketici tarafından algılanan değeri etkilemediği sonucuna ulaşılmaktadır ($p > 0,05$). H_{2c} ve H_{2e} hipotezi reddedilmiştir.

Sosyal medya özelliklerinin güvene etkisini tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Bununla birlikte DW 1,692; VIF (1,99- 2,23 arasında değişen) değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Sosyal Medya Özelliklerinin Güvene Etkisi: Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Standartlaştırılmış Beta Katsayıları	t	p
Katılım	0,301	7,098	0,000
Açıklık	0,037	0,871	0,384
Karşılıklı İletişim	0,177	4,505	0,000
Topluluk	0,135	3,095	0,002
Bağlantılı olma	0,224	5,445	0,000
Bağımlı Değişken: Güven			
R= 0,710; R ² = 0,499; F= 118,920; p= 0.000			

Tablo 11’den görüleceği üzere, Standartlaştırılmış Regresyon Katsayısı=0,301, $t=7,098$, $p=0,000 < 0,05$ değerleriyle katılım değişkeninin tüketici sosyal medyaya duyduğu güven üzerinde en yüksek katkıyı yaptığı dikkat çekmektedir. Yukarıda tabloda yer alan sonuçlara göre sosyal medyanın sahip olduğu özellikler algılanan değerlerin %49,9’unu açıklamaktadır. Sosyal medya özelliklerinden katılım, karşılıklı iletişim, topluluk ve bağlantılı olma bağımsız değişkenlerinin tüketicinin sosyal medyaya duyduğu güveni etkilediği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Dolayısıyla H_{3a} , H_{3c} , H_{3d} ve H_{3e} hipotezleri kabul edilmiştir. Ancak açıklık değişkeninin tüketicinin sosyal medyaya duyduğu güveni etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır ($p > 0,05$). H_{3b} hipotezi reddedilmiştir.

Tüketici tarafından algılanan risk, algılanan değer ve güvenin satın alma niyetine etkisini tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmadan önce değişkenler arasında çoklu bağlantının olup olmadığını tespit etmek için bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelenmiştir. Tablo 12 incelendiğinde bağımsız değişkenler arasında 0,80’nin üzerinde bir korelasyon değeri bulunmamıştır. Bununla birlikte DW 1,709; VIF (1,97- 2,74 arasında değişen) değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 12

Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri

N=592	Algılanan Risk	Algılanan Değer	Güven
Algılanan Risk	1,000	0,735	0,600
Algılanan Değer		1,000	0,688
Güven			1,000

Tüketici tarafından algılanan risk, algılanan değer ve güvenin satın alma niyetine etkisini tespit etmek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13

Algılanan Risk, Algılanan Değer ve Güvenin Satın Alma Niyetine Etkisi: Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Standartlaştırılmış Beta Katsayıları	t	p
Algılanan Risk	0,298	7,336	0,000
Algılanan Değer	0,325	7,271	0,000
Güven	0,227	5,984	0,000

Bağımlı Değişken: Satın Alma Niyeti
R= 0,756; R²= 0,569; F= 118,920 ; p= 0.000

Tablo 13'den görüleceği üzere, Standartlaştırılmış Regresyon Katsayısı=0,325, t=7,271, p=0,000<0,05 değerleriyle algılanan değerlerin satın alma niyetinde en yüksek katkıyı yaptığı dikkat çekmektedir. Yukarıda tabloda yer alan sonuçlara göre, sosyal medyadan algılanan risk, algılanan değer ve güven tüketicilerin satın alma niyetinin %56,9'unu açıklamaktadır. Elde edilen sonuçlar, sosyal medyadan algılanan risk, algılanan değer ve güvenin tüketicilerin satın alma niyetini etkilediğini göstermektedir. Dolayısıyla H₄, H₅ ve H₆ hipotezleri kabul edilmiştir (p<0,05).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada sosyal medyanın özelliklerinin tüketicilerin sosyal medyadan algıladığı risk, algıladığı değer ve güven üzerindeki etkisi ile tüketicilerin sosyal medyadan algıladığı risk, algıladığı değer ve güvenin satın alma niyetine etkisi araştırılmıştır.

Elde edilen veriler değerlendirildiğinde, sosyal medyanın katılım, açıklık, karşılıklı iletişim ve bağlantılı olma özellikleri tüketici tarafından algılanan riski etkilerken, topluluk özelliğinin algılanan riski etkilemediği tespit edilmiştir. Sosyal medyanın katılım, açıklık, topluluk özellikleri tüketici tarafından algılanan değer üzerinde etkili iken; karşılıklı iletişim ve bağlantılı olma özellikleri algılanan risk üzerinde etkisi olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte sosyal medyanın katılım, karşılıklı iletişim, topluluk ve bağlantılı olma özelliklerinin tüketicinin sosyal medyaya duyduğu güveni etkilediği, açıklık özelliğinin ise etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Sonuçlar, sosyal medyada tüketicilerin birbirleriyle iletişim ve etkileşim içerisinde bulunmaları algılanan risk üzerinde en fazla etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, tüketicilerin sosyal medyada istek ve tercihlerini iletebilme ve geri bildirim alabilme sosyal medyadan algılanan değer ve güven üzerinde en fazla etkiyi yaptığı belirlenmiştir.

Sosyal medyadan algılanan risk, algılanan değer ve güven tüketicilerin satın alma niyetini etkilerken, algılanan değerlerin satın alma niyeti üzerinde en fazla etkiye sahip olduğu bu araştırmanın en önemli bulgularından biridir. Permatasari ve Kuswadi (2018), algılanan değer, tüketicilerin e-ticaret sitelerinde satın alma niyetinde en önemli kriter haline geldiğini öne sürmüştür. Bununla birlikte, Frost, Goode ve Hart (2010) ve Wu, Chen, Chen ve Cheng (2014) algılanan değer, satın alma niyeti ve yeniden satın alma üzerinde oldukça etkili olduğunu ileri sürmüştür. Satın alma niyeti üzerinde algılanan riskin (Park, Lennon ve Stoel, 2005; Yanık 2015), ve güvenin (Akroush ve Al-Debei, 2015; Chaturvedi vd., 2016; El-Ansary, 2013; Ling vd., 2010; Verhagen, Meents ve Tan, 2006) etkili olduğunu göstermektedir.

İnternet üzerinde alışveriş işlemlerinde gizlilik, kalite, iade, teslimat sorunu gibi riskler nedeniyle tüketiciler satın alma konusunda isteksiz davranmaktadır. İşletmeler, bu riskleri azaltma yollarını bularak satın alımları arttırabilir böylece sadık müşteriler yaratabilir. Çevrimiçi satış yapan işletmeler, sosyal medya aracılığıyla iyi erişim sağlayan web siteleri oluşturma, sosyal medyada etkinlikler düzenleme, gruplar ve topluluklar oluşturma gibi faaliyetler ile tüketicilerle ilişkileri sürdürerek değer arttırabilir. Bununla birlikte, kullanıcılara, tüketim alışkanlıklarına ve tercihlerine göre kişiselleştirilmiş hizmet sunabilir. Böylece işletmeler kullanıcılarına keyifli bir alışveriş deneyimi sunarak memnuniyeti arttıracak ve tüketicilerin satın almalarını sağlayabilecektir.

Sosyal medya özellikleri, sosyal medyadan algılanan risk, algılanan değer, güven ve satın alma niyeti değişkenlerinin hepsini birlikte ele alan bir çalışma yapılmamış olması, elde edilen bulguların gelecekteki çalışmalara yol gösterme açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın bulguları tüm çalışmalarda olduğu gibi birtakım kısıtlar altında geçerlidir. Çalışmanın görece olarak düşük sayıda bir örneklem üzerinde yapılmış olması ve örnekleme yöntemi olarak da kolayda örnekleme yönteminin tercih edilmiş olması önemli bir kısıttır. Çalışma farklı örneklemlerde tekrar edilebilir. Çalışmada algılanan risk; finansal risk, ürün riski, uygunluk ve teslim

edilmeme riski gibi boyutlara ayrılmamıştır. İleriki çalışmalarda farklı türdeki riskler ele alınabilir. Ayrıca, tüketicilerin sosyal medya platformlarındaki satın alma davranışlarında diğer değişkenlerin etkisi değerlendirilebilir.

Kaynaklar

- Akel, G. (2015). *Tüketicilerin internetten satın alma niyeti üzerine bir çalışma: Adnan Menderes Üniversitesi Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Akroush, M.N. and Al-Debei, M. M. (2015). An integrated model of factors affecting consumer attitudes towards online shopping. *Business Process Management Journal*, 21(6), 1353-1376.
- Alarçin, M. (2015). *Algılanan değerın tüketici karar verme türlerine etkisi ve GSM operatörü kullanıcıları üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aren, S., Güzel, M., Kabadayı, E. ve Alpkan, L. (2013). Factors affecting repurchase intention to shop at the same website. *Social and Behavioral Sciences*, 99, 536 – 544.
- Baş, F. C. (2018). Sosyal medya davranışının oluşumu: çevrimiçi ortamlarda güven, sosyal sermaye ve saygınlık ilişkisi. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 21(2), 49-85.
- Beldad, A., Jong, M. and Steehouder, M. (2010). How shall I trust the faceless and the intangible? A literature review on the antecedents of online trust. *Computers in Human Behavior*, 26, 857–869.
- Chaturvedi, S., Gupta, S. and Hada, D. S. (2016). Perceived risk, trust and information seeking behavior as antecedents of online apparel buying behavior in India: an exploratory study in context of Rajasthan. *International Review of Management and Marketing*, 6(4), 935-943.
- Chen, L. (2014). *The influence of social media on consumer behavior: An empirical study on factors influencing consumer purchase intention in China under the social media context*. Denmark: Aarhus University.
- Chuaha, H. W., Marimuthu, M. and Ramayah, T. (2014). The effect of perceived value on the loyalty of generation Y mobile Internet subscribers: A proposed conceptual framework. *Social and Behavioral Sciences*, 130, 532 – 541.
- Cocosila, M. and Igonor, A. (2012). Perceived value of social media: An empirical investigation. *International Conference on Information Resources Management (CONF-IRM)*.
- Çetin, O. I. ve Kumkale, İ. (2016). Sosyal medya kullanım düzeyi ve satın alma niyeti arasındaki ilişkide faydacı motivasyonun aracı etkisi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 90-101.
- Demirgüneş, B. K. (2015). Relative importance of perceived value, satisfaction and perceived risk on willingness to pay more. *International Review of Management and Marketing*, 5(4), 211-220.
- El-Ansary, O. (2013), Factors affecting Egyptian consumers' intentions for accepting online shopping. *The Journal of American Academy of Business*, 19(1), 191-201.
- Erol, Ö. (2012). *Ürün Yerleştirmeye Ürün Yerleştirmeye Yönelik Tutum ve Yerleştirilen Ürünlere Yönelik Davranışların Sosyalleşme Araçları ile Açıklanması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Esen, F. Ö. (2012). *Web sitesi kalite algısı ve imaj tutarlılığının satın alma niyetine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Eskiler, E. ve Altunışık, R. (2015). Algılanan değer ve müşteri memnuniyetinin satın alma eğilimleri üzerine etkisi. *III. Rekreasyon Araştırmaları Kongresi*, 483-493.
- Fandos, C. and Flavian, C. (2006). Intrinsic and extrinsic quality attributes, loyalty and buying intention: An analysis for a PDO product. *British Food Journal*, 108(8), 646-662.
- Fong, N. H. and Yazdanifard, R. (2014). The impacts of social media marketing, perceived risks and domain specific innovativeness on online consumer behavior. *Global Journal of Commerce & Management Perspective*, 3(2), 22-26.
- Forsythe, S. M. and Shi, B. (2003). Consumer patronage and risk perceptions in Internet shopping. *Journal of Business Research*, 56, 867-875.
- Frost, D., Goode, S. and Hart, D. (2010). Individualist and collectivist factors affecting online repurchase intentions. *Internet Research*, 20 (1), 6-28.
- Gan, C. and Wang, W. (2017). Purchase intention in social commerce context. *Internet Research*, 27(4), 772-785.
- Hair, J. R. Anderson, R. and Tatham, W. B. (1998). *Multivariate data analysis with readings*, Fifth Edition, Prentice- Hall International, Inc.
- Hassan, A. M., Kunz, M. B., Pearson, A. W. and Mohamed, F. A. (2006). Conceptualization and measurement of perceived risk in online shopping. *The Marketing Management Journal*, 16(1), 138 – 147.
- <https://dijilopedi.com>, Türkiye İnternet kullanım ve sosyal medya istatistikleri, Erişim Tarihi: 5 Haziran, 2019.
- Javadi, M. H. M., Dolatabadi, H. R., Nourbakhsh, M., Poursaeedi, A. and Asadollahi, A. R. (2012). An analysis of factors affecting on online shopping behavior of consumers. *International Journal of Marketing Studies*, 4(5), 81-98.
- Kalburan, Ç. ve Haşiloğlu S. B. (2015). İnternet'ten alışverişte tüketiciler tarafından algılanan riskler ve risk azaltma çabaları. *International Conference on Eurasian Economies*, 750-754.
- Khan, A. and Chavan, C.R. (2015), Factors affecting on-line shopper's behavior for electronic goods purchasing in Mumbai: An empirical study. *International Journal in Management and Social Science*, 3(3), 467-476.
- Küçüksille, E. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (Ed.). Ş. Kalaycı. (ss.259-269). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Küpel, T. Ş. (2014). *Algılanan risk ve algılanan değer arasındaki ilişkilerin otel müşterileri üzerinde incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ling, K. C., Chai, L. T. and Piew, T. H. (2010). The effects of shopping orientations, online trust and prior online purchase experience toward customers' online purchase intention. *International Business Research*, 3(3), 63-76.
- Malhotra, N. K. (1999). *Marketing research: An applied orientation* (Third Edition). Upper Saddle River New Jersey: Prentice Hall.

- Mayfield, A. (2008). "What is social media?" http://www.icrossing.co.uk/fileadmin/uploads/eBooks/What_is_Social_Media_iCrossing_ebook.pdf (Erişim Tarihi, 22 Mayıs 2019).
- Maziriri, E. T. and Chuchu, T. (2017). The conception of consumer perceived risk towards online purchases of apparel and an idiosyncratic scrutiny of perceived social risk: A review of literature. *International Review of Management and Marketing*, 7(3), 257-265.
- McKnight, D. H. and Chervany, N.L. (2002). What trust means in e-commerce customer relationships: An interdisciplinary conceptual typology. *International Journal of Electronic Commerce*, 6, 35-60.
- Özçifçi, V. (2019). Sosyal medya bağımlılığı ve sosyal medyadan algılanan faydanın tüketici satın alma davranışına etkisi. (Ed.) B. Nakıboğlu, *Pazarlama Araştırmaları I* (ss.145-166). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Park, J., Lennon, S. and Stoel, L. (2005). On-line product presentation: Effects on mood, perceived risk, and purchase intention. *Psychology & Marketing*, 22(9), 695-719.
- Permatasari, A. and Kuswadi, E. (2018). The impact of social media on consumers' purchase intention: A study of ecommerce sites in Jakarta, Indonesia. *Review of Integrative Business and Economics Research*, 6(1), 321-335.
- Petrick, J. F. (2004). The roles of quality, value, and satisfaction in predicting cruise passengers' behavioral intentions. *Journal of Travel Research*, 42, 397-407.
- Tabachnick, B. G. and L. S. Fidell (2001). *Using multivariate statistics* (Fourth Edition), Allyn & Bacon, a Pearson Education Company.
- Tektaş, Ö. Ö. ve Kavak, B. (2010). Endüstriyel ürünlerin satın alınması sürecinde tedarikçi ile olan ilişki kalitesinin algılanan değer üzerindeki etkisi: Beş yıldızlı otellerde bir araştırma. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 21(1), 51-63.
- Türkmendağ, T. ve Köroğlu, A. (2018). Algılanan değerlerin marka kişiliği üzerine etkisi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 14(4), 1121-1146.
- Uzunoğlu, E. (2007). Müşteri odaklı pazarlama anlayışına göre değer yaratma: bir model olarak değer iletim sistemi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 2(1), 11-29.
- Vatandaş, S. (2017). Sosyal medyanın anlam ve öneminin cinsiyetler bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(8), 12-24.
- Verhagen, T., Meents, S. and Tan, Y.H. (2006). Perceived risk and trust associated with purchasing at electronic marketplace. *European Journal of Information Systems*, 15(6), 542-555.
- Vural, Z. B. A. ve Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi'ne yönelik bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 2005, 3348-3382.
- Yanık, A. (2014). *Yeni medya kullanımındaki akış deneyiminin risk algısı ve online turistik satın alma niyetine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Wang, J-C. and Chang, C. H. (2013). How online social ties and product-related risks influence purchase intentions: A Facebook experiment. *Electronic Commerce Research and Application*, 12, 337-346.

- Wu, L-Y., Chen, K-Y, Chen, P-Y and Cheng, S-L. (2014). Perceived value, transaction cost, and repurchase-intention in online shopping: A relational exchange perspective. *Journal of Business Research*, 67, 2768–2776.
- Zeithaml, V. A. (1988). Consumer perception of price, quality, and value-A means-end model and synthesis of evidence. *Journal of Marketing*, 52, 2-22.

Extended Abstract

Introduction

Increased use and access to the Internet has changed the way of getting information, products and services. Accordingly, the creation of online sites to carry out commercial activities over the Internet has been one of the major transformations in the market. This process directed consumers to review and purchase products online. During this process, businesses started to change their approach toward their target audience by using social media campaigns, e-mails, forums and e-commerce websites. Social media platforms offer an environment in which individuals can exchange information about the most appropriate products and services, while providing new communication and marketing channels for businesses. Thus, social media has become one of the most popular communication channels for marketing and promoting products and services.

The key objective of this paper can be expressed as examining the factors affecting the way how consumers acquire information and make purchases through social media, and the effect of social media on consumers' intention to purchase. The effect of perceived risk, perceived value, and trust factors on purchasing intention, which are influential over consumers' online purchasing behavior was also examined.

While social media is an effective communication process for establishing relationships, building trust, and reaching and connecting with other people, it is primarily related to the use of information technologies and has some essential characteristics. These features can be listed as participation, openness, mutual communication, community, and being connected (Mayfield, 2008).

The perceived risk of online shopping is the customers' subjectively determined expectation of loss in terms of the idea of buying online. When shopping online, consumers express more than one concern for each type of risk (Kalburan and Haşiloğlu, 2015). The lower the risk a consumer perceives, the higher the tendency toward online shopping becomes (Javadi et al., 2012). However, perceived risk may have different effects depending on consumers' online shopping behavior, online shopping habits and experiences (Forsythe ve Shi, 2003).

Today, when the consumers make a purchasing decision, they act according to how they perceived the value the product is meant to provide. The perceived value due to its complexity and multilaterality serves as a lens to examine the social media practices (Cocosila and Igonor, 2012).

Trust is one of the important variables that affect consumers' online shopping behavior. Today, as consumers are extremely connected with social media, their perceptions and trust in products are highly influenced by comments, opinions and communities in the social media environment (Ling et al., 2010; Chaturvedi et al., 2016; Aren et al., 2013).

The intention to buy implies the predictable behavior of the consumers, ie it can be used to predict which products or brands consumers will buy next time they shop (Fandos and Flavian, 2006).

Method

The target group of the study is people aged 18 and over who use social media. The convenience sampling method was chosen because of the large population and lack of sampling frame. Data from 620 participants were collected and 592 of them were evaluated in the questionnaire analysis.

In this study, questionnaire method was used as data collection method. The questionnaire was administered to the participants both online and in print. The survey consists of two parts. In the first part, demographic characteristics of the participants are asked. In the second part, expressions about the five basic characteristics of social media from Myfield, 2008; and Chen, (2014), 6 statements about perceived risk from social media from Hassan, et al., (2006); 3 expressions related to perceived

value from Zeithaml, (1988); Petrick, (2004); 4 statements on trust from Chen, (2014); 4 expressions of intention to purchase from Wang and Chang (2013); and McKnight and Chervany (2002) was inquired. Factor Analysis and Multiple Standard Regression were used to analyze the collected data.

Results, Conclusion and Suggestions

It has been revealed that the characteristics of social media differ according to perceived risk, perceived value and trust factors of consumers from social media. While the highest impact on perceived risk is the mutual communication variable of social media, participation variable makes the most impact on perceived value and trust. It was determined that perceived risk has no effect on community, inter-communication and relatedness have no impact on perceived value, and openness variable has no effect on trust. In addition, it was also found that consumers' perceived risk, perceived value and trust from social media affect the consumers' purchasing intention. Lastly, it was found that the variable that has the greatest effect on purchase intention was perceived value.

The results show that the communication and interaction of consumers on social media has the greatest effect on perceived risk. In addition, it was determined that the ability of consumers to convey their wishes and preferences on social media and receive feedback had the greatest effect on perceived value and trust from social media. Consumers are reluctant to purchase due to risks such as confidentiality, quality, return and delivery problems in online shopping transactions. Businesses can find ways to mitigate these risks and increase purchases so that they can create loyal customers.

While the perceived risk, perceived value and trust from social media affects consumers' buying intention, one of the most important findings of this research is that perceived value has the greatest impact on the intention to purchase. Online businesses will be able to increase value by maintaining relationships with consumers through activities such as creating websites that provide good access through social media, organizing events on social media, creating groups and communities.

As in all studies, the findings of this study are valid under a number of constraints. An important limitation is that the study was carried out on a relatively low number of samples and the convenience sampling method was preferred. The study can be repeated in different samples. In addition, the effect of other variables on the purchasing behavior of consumers on social media platforms can be evaluated.

Değerler Eğitimi Kapsamında Hazırlanan Bilimsel Çalışmaların Farklı Değişkenler Göre İncelenmesi

Alpaslan GÖZLER
Erciyes Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü, Kayseri
agozler@erciyes.edu.tr
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0543-4524>

Ali HASKUŞ
Milli Eğitim Müdürlüğü, Kayseri
haskusali@hotmail.com
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1975-0237>

Burçin AYHAN
Milli Eğitim Müdürlüğü, Kayseri
burcinnazli@gmail.com
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2257-8183>

Elif KARSLI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri
karslielif@gmail.com
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7511-9044>

Zeliha AKIN
Milli Eğitim Müdürlüğü, Kayseri
Zelis38@gmail.com
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9430-1039>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.677048

Geliş Tarihi: 19.01.2020

Revize Tarihi: 18.03.2020

Kabul Tarihi: 18.03.2020

Atf Bilgisi

Gözler, A., Haskuş, A., Ayhan, B., Karlı, E. ve Akın, Z. (2020). Değerler eğitimi kapsamında hazırlanan bilimsel çalışmaların farklı değişkenler göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 224-241.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı değerler eğitimi kapsamında hazırlanmış olan bilimsel çalışmaların analizini yapmak ve durum ortaya koymaktır. Araştırma verileri 2014-2018 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tez merkezinde ve Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) veri tabanında yayımlanan çalışmalarla sınırlıdır. Nitel araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilen araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırma verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre; çalışmalarda tür bakımından çoğunlukla makale çalışması olduğu, yöntem olarak tarama modeli olduğu, çalışma grubu olarak en fazla milli eğitimdeki öğrencilerin ve öğretmenlerin olduğu, bununla birlikte aileyi dahil eden çalışmaların fazla olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmalarda deneysel çalışmalara da yer verildiği ve değerler eğitiminin farklı yöntemler kullanılarak öğretiminin gerçekleştirilmesi ile ilgili çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Tüm çalışma yıllarının ortak özelliği olarak üzerinde en fazla çalışılan gruplar ilkökul öğrencileri, sınıf öğretmenleri, yöneticileri, öğrenci velileri ve ilkökul müfredatında yer alan dersler ve kaynak kitaplar oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Değer, değerler eğitimi, eğitim.

Analysis of the Articles on Moral Education According to Different Variables

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the studies focusing on moral education. Research data is limited to the studies published in YÖK and ULAKBİM database between the years of 2014 and 2018. In this qualitative study, the data were examined via content analysis method. In the study, validity and reliability was taken into account. In this context, there was a harmony between the aim of the study and the categories. The results revealed that most of the studies were published as a research article. For the majority of the studies, a screening model was employed. As a common feature of all studies chosen for this particular study, the most study groups consisted of primary school students, classroom teachers, administrators, parents, and courses and resource books. More specifically, although their participants were students and their teachers, a few

studies included families as participants. Some of the studies was experimental based and their focus was on examining the effect of various teaching models on moral education.

Keywords: Moral, moral education, education.

Giriş

Değer, bireylerin bir amaca ulaşmada kullandıkları davranış örüntüleriyle birlikte toplumsal yapının devamı için büyük bir çoğunlukla kabul gören ve yaşatılan, insanların tutum ve davranışların belirlenmesi ve yönlendirilmesinde etkili olan etik veya ahlaki düşünce ve inançlardır (Kızılcıkelik ve Erjem, 1994; Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2000; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Türk Dil Kurumunda (TDK) sözlükte ise: “*Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü*” (TDK, 2019) olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin ve toplumların sağlıklı bir temelde buluşmasında önemli bir rol oynayan değer kavramı, aynı zamanda onları ortak bir noktada birleştirerek onlara birlikte yaşama imkânı sağlar. Toplumdaki değerler bireylerin sahiplenme durumuna göre kaybolur ya da devam eder. Nesilden nesile aktarım için bireyler tarafından kabulü ve sahiplenmesi gerekir (Akbaba Altun, 2003; Karamustafaoğlu ve Amanat, 2017; Kumbasar, 2011; Akt. Karababa, 2015). Değerlerin aynı zamanda insanların davranışlarına rehberlik yaptığı da söylenebilir (Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2000).

Eğitimciler, hızla değişen ve gelişen dünyada bireylerin kendi kişiliklerini kaybetmeden yeni gelişmelere ayak uydurabilmelerinin zorlukları konusunda hemfikirlerdir. Ülkemiz dâhil olmak üzere dünyanın birçok yerinde meydana gelen toplumsal ve ekonomik değişimler bir toplumda yaşayan insanların değerler sistemini etkilemekte ve insanları kendi değerlerinden uzaklaştırmaktadır. Devamlı olarak yeni teknolojik buluşların meydana gelmesi, beraberinde bu teknolojiyi bilinçsiz kullanan ve sosyolojik ve kültürel anlamda bozulan bir toplumu da beraberinde getirir. Dolayısıyla, toplumlar sahip oldukları kültürleri koruyabilmek ve devamlılığını sağlayabilmek adına değerler sistemine ihtiyaç duyarlar. Toplumsal yapımızı bu derecede etkileyebilecek güce sahip olan değerlerin eğitiminin sistemli bir şekilde aktarılması gerektiği, bu nedenle değerler eğitiminin gerekliliği yadsınamaz bir gerçektir. Ülkemizde bu alanla çalışma yapan eğitimcilerin neredeyse tamamı değerler eğitimi verilmesinin bir gereklilik olduğu konusunda görüş birliği içindedirler. Değerlerin formal bir şekilde öğrencilere kazandırılması ihtiyacı ile birlikte bu konuda yapılan araştırmalar da artış göstermiştir. Değerlerin öğrencilere nasıl kazandırılacağı ile ilgili olarak farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Değerler eğitimi ile ilgili diğer husus ise hangi değerlerin öğrencilere kazandırılması gerektiğine yöneliktir. Bu konuda evrensel değerler görüşü en çok kabul edilen görüş olduğu söylenebilir (Çoban, 2018; Uzunkol ve Yel, 2016). Literatürde, okullarda mutlaka saygı ve sorumluluk gibi toplumsal ilişkilere destek sağlayan değerlerin öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Son yıllarda ülkemizde değerler eğitimi alanında yapılan çalışmalarda bir artış görülmektedir. Ülkemizde değerler eğitimi ilk olarak 08 Eylül 2010 tarihinde Milli Eğitim Bakanı Nimet Baş tarafından yayımlanan “İlk Ders Genelgesi” ile uygulanmaya başlamıştır. Genelgede toplumun geleceği olacak öğrencilerin manevi ve evrensel değerlerimizi kazanmış, iyi karakterlere sahip, hoşgörülü, erdemli ve mutlu bireyler olarak yetiştirilmeleri vurgulanmıştır [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2010].

Bu araştırmada değerler eğitimi ile ilgili yapılmış olan araştırmaların amacı, çalışma grubu, yöntemi, bulguları ve sonuçları üzerinden yürütülmüştür. Bulgularda yapılan analizler kronolojik sıra ile birlikte verilmiştir.

Yöntem

Çalışma nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar toplanan dokümanların detaylı bir şekilde okunmasıyla araştırma sonuçlarının sunulmasını sağlar (Merriam, 1998). Bu bağlamda, değerler eğitimi kapsamında 2014-2018 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) ve Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) veri tabanında yayımlanmış çalışmalar üzerinden yürütülmüştür. Bu amaç kapsamında araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırma ile ilgili bilgileri kapsayan

yazılı evrakların içerik analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2002)

Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar oluşturmaktadır. Örneklem ise 2014-2018 yılları arasında hazırlanmış olan YÖK tez merkezi ve ULAKBİM veri tabanında yayımlanmış bilimsel çalışmaları kapsamaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada meta-analiz yönteminin uygulanabilmesi için öncelikle araştırma konusu ile ilgili olarak literatür taraması yapılmıştır. YÖK tez merkezinden ve ULAKBİM veri tabanından değerler eğitimi üzerine hazırlanmış makaleler ve tam metnine ulaşılabilen 2014-2018 arası (beş yıl içerisinde yayımlanmış) çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir. Toplamda 27 lisansüstü tezi ve 54 makale belirlenmiştir.

Tablo 1

Araştırma Kapsamına Alınan Çalışmaları Yıl ve Tür Olarak İncelenmesi

Çalışma yılları	Makale	Lisansüstü tez
2014	4	9
2015	6	17
2016	6	14
2017	4	9
2018	7	3
Toplam	27	54

Verilerin Analizi

Araştırmada ulaşılan çalışmaların önemli yönlerini bulmak amacı ile içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi genellikle ortak noktaları bularak nitelden nicele doğru bir akış sağlasa da araştırmada böyle bir yol izlenmemiş araştırmalar amaç, yöntem sonuçlar gibi başlıklar altında incelenip toparlanmıştır (Merriam, 1998; Gökçe, 2006). Araştırmada geçerliliğin ve güvenilirliğin sağlanmasına da dikkat edilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın amacı ile kategoriler arasında uyuma bakılmıştır (Bilgin, 2006; Gökçe, 2006.).

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında 2014-2018 yılında değerler eğitimi üzerine yapılmış araştırmaların farklı kriterlere göre değerlendirilmesi verilmektedir. Çalışmalar kronolojik sıraya göre verilmiştir.

2014 Yılı Çalışmaların İncelenmesi

Tablo 2

2014 Yılı Bilimsel Çalışmalar

Çalışma Türü	Makale	4
	Lisansüstü tez	9
Çalışmanın Deseni	Nicel	6
	Nitel	7
Toplam		13

Tablo 2’de 2014 yılına ait çalışmaların kısa bir dağılımı verilmiştir. 2014 yılında değerler eğitimiyle ilgili temel eğitim özelinde yapılan çalışmalar; değerler eğitiminde öğretmen görüşleri (f=6)

(Altıntaş, 2014; Arpacı, 2014; Kaplan, 2014; Karataş ve Engin, 2014; Keskin, 2014; Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş, 2014), öğretim programlarında değer tabanlı eğitim (f=1) (Canoğlu, 2014), evrensel değerler (f=1) (Güzel Candan ve Ergen, 2014), yöntem ve tekniklerin değerler eğitimine etkisinin incelenmesi (f=1) (Kahriman, 2014), ders kitaplarında yer alan değerler (f=1) (Kırmızı, 2014), değerler eğitimi program incelemesi (f=1) (Izgar, 2014), değer algısı ve vatandaşlık (f=1) (Serin ve Buluç, 2014) ve hikâyelerde yer verilen değerler (f=1) (Fırat ve Mogan, 2014) ile alakalı olmuştur.

Bu çalışmalarda genel olarak amaçlar şu şekildedir: Yöntem ve tekniklerin etkinliğinin görülmesi (f=2) (Kahriman, 2014; Kaplan, 2014), öğretmenlerin değer algıları ve vatandaşlık davranışlarının incelenmesi (f=1) (Serin ve Buluç, 2014), öğretim programlarının değerler eğitimi özelinde değerlendirilmesi (f=3) (Canoğlu, 2014; Fırat ve Mogan, 2014; Izgar, 2014), ders kitaplarında değerlere ne kadar yer verildiğinin saptanması (f=1) (Kırmızı, 2014) ve öğretmen görüşlerinin ortaya konulmasıdır (f=6) (Altıntaş, 2014; Arpacı, 2014; Güzel Candan ve Ergen, 2014; Karataş ve Engin, 2014; Keskin, 2014; Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş, 2014). Çalışmaların çalışma gruplarını öğrenciler (f=3) (Canoğlu, 2014; Izgar, 2014; Kahriman, 2014), öğretmenler (f=1) (Altıntaş, 2014; Arpacı, 2014; Canoğlu, 2014; Engin ve Karataş, 2014; Keskin, 2014; Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş, 2014; Serin ve Buluç, 2014), müfettişler (f=1) (Canoğlu, 2014), veliler (f=1) (Arpacı, 2014) ve ders kitapları (f=3) (Fırat ve Mogan, 2014; Güzel Candan ve Ergen, 2014; Kırmızı, 2014) oluşturmaktadır.

Araştırmalarda veri toplama araçları olarak değer ölçekleri ve anketler (f=6) (Arpacı, 2014; Izgar, 2014; Kahriman, 2014; Kaplan, 2014; Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş, 2014; Serin ve Buluç, 2014), alan yazın tarama ve incelenmesi (f=3) (Fırat ve Mogan, 2014; Güzel Candan ve Ergen, 2014; Kırmızı, 2014), değer ölçekleri (f=1) (Canoğlu, 2014), görüşmeler (f=4) (Altıntaş, 2014; Canoğlu, 2014; Ergin ve Karataş, 2014; Keskin, 2014) kullanılmıştır. Veri analizleri olarak istatistik programları (f=7) (Arpacı, 2014; Güzel Candan ve Ergen, 2014; Izgar, 2014; Kahriman, 2014; Kaplan, 2014; Kurtulmuş, Serin ve Buluç, 2014; Tösten ve Gündaş, 2014), uzman incelemesi (Kırmızı, 2014) ve betimsel analiz yöntemi (Altıntaş, 2014; Engin ve Karataş, 2014; Fırat ve Mogan, 2014; Keskin, 2014) kullanılmıştır. 2014 yılında temel eğitim alanında değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda şu sonuçlara varılmıştır: Yöntem ve tekniklerin değerler eğitiminin etkisini olumlu şekilde artırmaktadır (Kahriman, 2014). Öğretmenler değer eğitiminde müfredatla kendilerini sınırlamamakta ve gerekli gördüğü zamanlarda okul dışında da değer eğitimi vermektedirler (Kaplan, 2014). Öğretmenlerin değer algıları ve değerlerle ilgili görüşleri ortaya çıkarılmış ve tema başlıkları altında gruplandırılmıştır (Altıntaş, 2014). Öğretim programlarının değer tabanlı işlenmesi programların etkisini artırmaktadır (Canoğlu, 2014). Değer öğretiminde belirleyici unsurlardan biri ailedir ve okul ile ailede verilen değerler çatışmaktadır (Ergin ve Karataş, 2014). 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında en çok ele alınan, işlenen değerlerin sevgi ve sorumluluk değerleri 3. Sınıf hayat bilgisi kitaplarında en sık değinilen olurken misafirperverlik en az değinilen olmuştur (Güzel Candan ve Ergen, 2014). Değerler eğitiminde özellikle aile, müfredat, medya araçları gibi sorunlarla karşılaşmaktadır (Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş, 2014). Okullarda ders olarak olmasa da sosyal etkinlikler yönetmeliği aracılığıyla değerler eğitimi verilebilir (Izgar, 2014). Ders kitaplarında evrensel, milli ve manevi değerlere yer verilmektedir (Fırat ve Mogan, 2014).

2015 Yılı Çalışmalarının İncelenmesi

Tablo 3

2015 Yılı Bilimsel Çalışmalara Ait Genel Bilgiler

Çalışma Türü	Makale	6
Çalışmanın Deseni	Lisansüstü tez	17
	Nicel	7
	Nitel	12
	Karma	4
Toplam		20

Tablo 3'te 2015 yılına ait çalışmaların türleri ve desenleri verilmiştir. 2015 yılında temel eğitimde değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmaların amaçları ders kitaplarındaki değerlerin incelenmesi (f=7) (Akyol, 2015; Aytekin, 2015; Barış ve Ece, 2015; Çapoğlu ve Okur, 2015; Pilav, Demir ve Demir, 2015; Şentürk ve Aktaş, 2015; Yükrük ve Akarsu, 2015;), değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması (f=5) (Aladağ ve Kuzgun, 2015; Aydın ve Sulak, 2015; Er ve Bayındır, 2015; Gülmüş, 2015; Serbes ve Cengiz, 2015), 100 temel eserdeki değerlerin incelenmesi (f=1) (Aktan ve Kılıç, 2015), değerler eğitimi ile ilgili program geliştirme ve değerlendirilmesi (f=2) (Izgar ve Beyhan, 2015; Özyurt, 2015), öğrenci değer algılarının belirlenmesi (f=3) (Öztürk, 2015; Kale ve Demir, 2015; Tosun, 2015), hikâye ve ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi (f=2) (Oran, 2015; Tonga ve Uslu, 2015), değerler eğitimine yönelik veli görüşlerinin alınması (Meydan, Hasanov ve Dikmen, 2015), değerler eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin incelenmesi (f=1) (Yürük, 2015) ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile karakter eğitimi uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi (f=1) (Şirin ve Ulaş, 2015) şeklindedir.

Bu çalışmalarda nitel (f=12) (Akyol, 2015; Aladağ ve Kuzgun, 2015; Aydın ve Sulak, 2015; Çapoğlu ve Okur, 2015; Gülmüş, 2015; Kale ve Demir, 2015; Kılıç ve Aktan, 2015; Özyurt, 2015; Pilav, Demir ve Demir, 2015; Şentürk ve Aktaş, 2015; Tonga ve Uslu, 2015; Yükrük ve Akarsu, 2015), nicel (f=6) (Izgar ve Beyhan, 2015; Meydan, Hasanov ve Dikmen, 2015; Serbes ve Cengiz, 2015; Şirin ve Ulaş, 2015; Tosun, 2015; Yürük, 2015) ve karma (f=4) (Aytekin, 2015; Barış ve Ece, 2015; Er ve Bayındır, 2015; Oran, 2015) araştırma desenleri kullanılmıştır.

Araştırmaların çalışma grubunu yazılı kaynaklar (f=9) (Akyol, 2015; Aytekin, 2015; Çapoğlu ve Okur, 2015; Kılıç ve Aktan, 2015; Oran, 2015; Pilav, Demir ve Demir, 2015; Şentürk ve Aktaş, 2015; Tonga ve Uslu, 2015; Yükrük ve Akarsu, 2015;) ve öğrenciler (f=7) (Barış ve Ece, 2015; Izgar ve Beyhan, 2015; Kale ve Demir, 2015; Öztürk, 2015; Şirin ve Ulaş, 2015; Tosun, 2015; Yürük, 2015), öğretmen adayları (f=3) (Aladağ ve Kuzgun, 2015; Aydın ve Sulak, 2015; Serbes ve Cengiz, 2015) öğretmenler (f=2) (Er ve Bayındır, 2015; Gülmüş, 2015), veliler (f=1) (Meydan, Hasanov ve Dikmen, 2015) oluşturmaktadır.

Araştırmalarda veri toplamak için ölçekler (f=6) (Akyol, 2015; Er ve Bayındır, 2015; Izgar, Beyhan, 2015; Kale ve Demir, 2015; Serbes ve Cengiz, 2015; Şirin ve Ulaş, 2015; Tosun, 2015), anketler (f=3) (Meydan, Hasanov ve Dikmen, 2015; Özyurt, 2015; Tosun, 2015) doküman inceleme yöntemi (f=6) (Aytekin, 2015; Demir ve Demir, 2015; Kılıç ve Aktan, 2015; Oran, 2015; Pilav, Demir ve Demir, 2015; Yükrük ve Akarsu, 2015; Şentürk ve Aktaş, 2015; Tonga ve Uslu, 2015;), yöntem ve teknikler (Yürük, 2015), görüşme formları (f=7) (Aladağ ve Kuzgun, 2015; Aydın ve Sulak, 2015; Barış ve Ece, 2015; Çapoğlu ve Okur, 2015; Gülmüş, 2015; Öztürk, 2015; Özyurt, 2015; Şirin ve Ulaş, 2015) kullanılmıştır.

Verilerin analizinde istatistik programları (f=12) (Barış ve Ece, 2015; Cengiz, 2015; Er ve Bayındır, 2015; Izgar ve Beyhan, 2015; Kale ve Demir, 2015; Meydan, Hasanov ve Dikmen, 2015; Oran, 2015; Özyurt, 2015; Serbes ve Cengiz, 2015; Şirin ve Ulaş, 2015; Tosun, 2015; Yürük, 2015) ve nitel analiz yöntemleri (f=15) (Akyol, 2015; Aladağ ve Kuzgun, 2015; Aydın ve Sulak, 2015; Aytekin, 2015; Çapoğlu ve Okur, 2015; Er ve Bayındır, 2015; Gülmüş, 2015; Kılıç ve Aktan, 2015; Öztürk, 2015; Özyurt, 2015; Pilav, Demir ve Demir, 2015; Somuncu, 2015; Şentürk ve Aktaş, 2015; Tonga ve Uslu, 2015; Yükrük ve Akarsu, 2015) kullanılmıştır.

Araştırmaların sonuçlarına göre, ders kitaplarında en fazla bulunan değerlerin insan sevgisi, doğa sevgisi ve saygı, sevgi ve vatanseverlik, bilimsellik, bağımsızlık, adil olma, sorumluluk değerleri olduğu (Çapoğlu ve Oku, 2015; Yükrük ve Akarsu, 2015), en az bulunan değerler ise adil olma, alçakgönüllülük, empati, misafirperverlik, nazik olmak ve selamlaşma vatanseverlik, kültürel mirasın korunması, aile birliğine önem verme, dürüstlük ve sevgi değerleri olduğu (Akyol, 2015; Yükrük ve Akarsu, 2015), çocuk geleneklerimizden olan tekerlemelerin günümüzde çocuklar tarafından yeterince bilinmediği ve ders kitaplarında tekerlemelere yeterince yer verilmediği (Barış ve Ece, 2015), velilerin çocukları için en çok tercih ettikleri değerlerin dindar, vatansever ve ihtiyatlı gibi değerler olduğu; özyönelim, sosyal güç ve girişimci değerlerini ise daha az tercih ettikleri (Meydan, Hasanov ve

Dikmen, 2015), en fazla öğretmen merkezli öğretim tarzı olduğu ve bu tarzlara ilişkin değer algılarının daha yüksek olduğu, en az kullanılan öğretim tarzının ise öğrenci merkezli olduğu (Serbes ve Cengiz, 2015), öğrencilerin saygı değerini açıklıkla tanımlayamadıkları ve çoğunlukla “aile büyükleri” ile saygı değerini ilişkilendirdikleri (Öztürk, 2015), annelerin ve çocukların değer algıları arasındaki ilişki incelendiğinde; ilköğretim birinci sınıfta öğrenime devam eden çocukların kendi değer algılarının, annelerinin değer algıları yerine annelerinin aktarmak istedikleri değerler ile oluştuğu (Tosun, 2015), sınıf öğretmeni adaylarının “değer” kavramına ilişkin olumlu metaforlar geliştirdiği (Aladağ ve Kuzgun, 2015; Aydın ve Sulak, 2015), öğrencilere yönelik değer eğitimi uygulamalarının öğrencileri iyi hissettirdiği ve bu uygulamaların öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri ile arasında pozitif bir ilişki olduğu (Şirin ve Ulaş, 2015); sınıf öğretmenlerinin değeri davranışlarla bağdaştırdıkları, değerlerin en çok drama etkinliği ile verildiği ve öğretmenlerin değer eğitimi ile ilgili materyal eksikliğine vurgu yaptıkları (Gülmüş, 2015), uygulanan değerler eğitimi programının ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin demokratik tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilediği, demokrasi eğitiminin okullarda ilk sınıflardan itibaren verilmesi gerektiği (Izgar ve Beyhan, 2015), edebiyatın ve edebi metinlerin kültür aktarımı ve değerler açısından çok önemli olduğu, sağlam karakterli, vatanını milletini seven bireyler yetiştirmek için edebi metin seçimlerinde son derece titiz ve dikkatli davranmak gerektiği (Pilav, Demir ve Demir; Oran 2015), 100 Temel eserden incelenen yerli ve yabancı yazarlı kitaplarda en fazla sevgi, yardımseverlik, saygı, estetik, dostluk, acıma, cesaret, ümit, merhamet ve başarılı olma değerleri, en az bulunan değerler ise emaneti korumak, feragat, istişare, görgülü olmak, sağlıklı olmaya önem verme, tutumluluk, yeniliklere açıklık, ahlaklı olma, doğa sevgisi, eşitlik, hoşgörü, milli birlik şuur, ölçülülük, sadelik ve zarafet değerleri olduğu (Kılıç ve Aktan, 2015), bağımsız sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin müstakil okullarda eğitim alan öğrencilere nazaran daha düşük toplumsal beceriye sahip oldukları (Kale ve Demir, 2015), dijital temelli öykü ve yaratıcı drama etkinliklerinin değer eğitimine olumlu katkılar yaptığı (Yürük, 2015), Okulda etkili bir değer eğitimi çalışması yapılması gerektiği (Özyurt, 2015), Schwartz değerler ölçeğine göre incelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarında en sık rastlanan değerler sırasıyla şöyledir: başarı ve geleneksellik, hazcılık, güç, öz yönelim, evrenselcilik, uyarılım, uyma ve iyilikseverlik ve son olarak güvenlik değerlerinin yer aldığı (Aytekin, 2015), öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ile tarih konularının öğretimine ilişkin öğrencilerin değer kazanımına ilişkin öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı (Er ve Bayındır, 2015) sosyal bilgiler dersinde değer-kazanım açısından bilimsellik, barış, hak ve özgürlüklere saygı değeri ile kazanımlar arasında ilişki kurulabildiği (Tonga ve Uslu, 2015), Romanya’da okutulan 8. Sınıf ders kitabının ulusal değer iletimi açısından etkili olmadığı, Türkiye’de ise incelenen metinlerin değer iletimi açısından dengeli bir görünüm arz etmediği ve titizlikle seçilmediği (Şentürk ve Aktaş, 2015) bulgularına ulaşılmıştır.

2016 Yılı'nın Çalışmalarının İncelenmesi

Tablo 4

2016 Yılı Bilimsel Çalışmalara Ait Genel Bilgiler

Çalışma Türü	Makale	6
Çalışmanın Deseni	Lisansüstü tez	14
	Nicel	2
	Nitel	14
	Deneyisel	4
Toplam		20

2016 yılında temel eğitimde değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmalar daha çok değerler eğitimi ile ilgili okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin görüşlerinin alınması (f=5) (Akbaba ve Soyca, 2016; Aktepe ve Yalçınkaya, 2016; Bayır, Köse ve Deveci, 2016; Çelik, Esmer, Fidan ve Gürel, 2016; Turan ve Arslan, 2016; Yılmaz, 2016), çocuk kitaplarının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi (f=1) (Kuru, Emirhan, Çalışkan ve Taş, 2016), değerler eğitiminde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması (f=4) (Memiş, Sever ve Bozkurt, 2016; Zengin, Sidekli, Aydın, 2016; Ada ve Çetinkaya, 2016; Yalçınkaya, 2016), ders kitaplarının ve ders araç gereçlerinin kullanımının değer eğitimi açısından değerlendirilmesi (f=1) (Bozkurt, Sözer, Bozkurt,

2016), ilkökulda kazandırılması gereken değerlerin nasıl öğretilbileceği ile ilgili araştırmalar yapılması (f=2) (Gürel, 2016; Karakuş, Kartal ve Çağlayan, 2016) ve farklı ülkelerde yapılan değerler eğitimi uygulamalarının karşılaştırılması (f=6) (Balkaş ve Erakkuş, 2016; Çimen, 2016; Özcan, 2016; Özkan, 2016; Öztürk, 2016; Şanver, 2016) şeklinde olmuştur. Bu çalışmalarda amaç okul ortamında değerler eğitiminin öğrenci ve öğretmen görüşleri dikkate alınarak çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, değerleri kazandırmada hangi etkinliklerin, araç ve gereçlerin etkili olabileceğinin araştırılması ve çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesidir.

Bu alanda yapılan çalışmalar araştırma yöntemi açısından incelendiğinde nitel çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir (f=14) (Akbaba, Soycan, 2016; Aktepe, Yalçınkaya, 2016; Aydın, Sidekli, 2016; Bayır, Köse, Deveci, 2016; Bozkurt, Sözer, Bozkurt, 2016; Çağlayan, 2016; Çalışkan, 2016; Çelik, Esmer, Yılmaz, 2016; Emirhan, 2016; Gürel, 2016; Karakuş, 2016; Kartal, 2016; Kurtdede, 2016).

Turan ve Arslan, 2016). Bunun yanında deneysel yöntem (f=4) (Ada, 2016; Kirmanoğlu, 2016; Memiş, Sever, Bozkurt, 2016; Taş, 2016; Yalçınkaya, 2016; Zengin, 2016) gibi araştırma desenleri de kullanılmıştır. Araştırmaların çalışma grubunu okul yöneticileri, öğretmenler, öğretmen adayları, öğrenciler ve belirlenen kitaplar oluşturmuştur. Araştırmalarda veri toplamak için tutum ve algı ölçekleri, anketler, görüşme formları, gözlem notları ve değer rubrikleri kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde betimsel yöntem, içerik analizi, tümevarımsal yöntem ve istatistik çözümleme programları kullanılmıştır (f=20) (Ada, 2016; Akbaba, Aydın, Soycan, 2016; Balkaş, 2016; Bayır, Köse, Deveci, 2016; Çağlayan, 2016; Çalışkan, 2016; Çelik, Esmer ve Yılmaz, 2016; Emirhan, 2016; Erakkuş ve Şanver, 2016; Fidan, 2016; Gürel, 2016; Karakuş, Kartal, Aktepe ve Yalçınkaya, 2016; Kirmanoğlu, 2016; Kuru, 2016; Memiş ve Sever, 2016; Öztürk, Özcan, Çimen ve Özkan, 2016; Sidekli, 2016; Sözer, Bozkurt ve Bozkurt, 2016; Taş, 2016; Turan ve Arslan, 2016; Zengin ve Yalçınkaya, 2016).

Yapılan araştırmalar sonucunda incelen çocuk kitaplarında saygı, sevgi, hoşgörü, yardımlaşma, sorumluluk, adil olma, dürüstlük gibi değerlerin yer aldığı, bu değerlerin çeşitli hikâye örüntüleri içerisinde, kahramanların davranışları aracılığıyla verilmeye çalışıldığı ve değerler eğitiminde kitaplardan yararlanılmasının etkili olabileceği vurgulanmıştır (Çalışkan, 2016; Emirhan, 2016; Kuru, 2016; Taş, 2016). Ayrıca değerlerin eğitime etkinlik temelli uygulamaların, yaratıcı dramının, örnek olay ve empati geliştirme çalışmalarının olumlu katkıları yaptığı görülmüştür (Ada, 2016; Karakuş, Kartal ve Çağlayan, 2016; Sözer, Bozkurt ve Bozkurt, 2016; Turan ve Arslan, 2016; Zengin ve Yalçınkaya, 2016). Değerleri öğretmek için okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öncelikli olarak belirli değerlere sahip olması ve bu değerleri öğretebilecek yeterlilikte olmasının, okul ortamının bu değerler ışığında yeniden düzenlenmesi gerektiğinin önemli olduğu belirtilmiştir (Akbaba, Soycan; Sidekli, Aydın, 2016; Bayır, Köse ve Deveci, 2016; Çelik, Esmer, Yılmaz, 2016; Fidan, 2016). Okul ortamında sorumluluk, dürüstlük, adil olma, yardımseverlik, saygı, barış, çalışkanlık, hoşgörü, duyarlılık, doğa sevgisi ve işbirliği gibi temel değerler kazandırılmaya çalışıldığı, değer eğitiminde öğüt verme, sezdirme, ödül, ceza gibi yöntemlerin ve teknolojik araç gereçler, akıllı tahta, afiş, poster, gazeteler gibi materyallerin kullanıldığı görülmektedir (Aktepe, Yalçınkaya, 2016; Bayır, Köse, Deveci, 2016; Çağlayan, 2016; Fidan, 2016; Karakuş ve Kartal, 2016; Sözer, Bozkurt ve Bozkurt, 2016).

2017 Yılı Çalışmalarının İncelenmesi

Tablo 5

2017 Yılı Bilimsel Çalışmalara Ait Genel Bilgiler

Çalışma Türü	Makale	4
	Lisansüstü tez	9
Çalışmanın Deseni	Nitel	7
	Nitel	5
	Karma	1
Toplam		13

Değerler eğitimi alanında 2017 yılında yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların çoğu ilkokullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri (f=3) (Aksoy, 2017; Gürkan, 2017; Kara, 2017); onların değer eğitimi kavramına yönelik metafor algıları (f=1) (Yazar, Özekinci ve Lala, 2017) ve zihin haritaları (f=1) (Gündüz, 2017); ilkokul ders kitaplarının (f=2) (Hayat Bbilgisi ve Türkçe ders kitap içerikleri) değer aktarımı açısından incelenmesi (Ucus ve Demirbaş, 2017; Kaşkaya ve Duran, 2017); öğrencilere belirlenen değerlerin kazandırılması (f=3) (Aslan, 2017; Erbil ve Kocabaş, 2017; Kuşçuoğlu, Aladağ ve Kuzgun, 2017) gibi değerlerin kazandırılması; okul öncesi alanda değerler eğitimi kapsamında uygulanan yöntem ve tekniklerin incelenmesi (f=2) (Akto, 2017; Uzun ve Köse, 2017) ve değer eğitimi üzerine ilişkin literatür taraması (f=1) (Kardaş ve Cemal, 2017) üzerinedir. Nitel ve nicel yöntemlerin birlikte bulunduğu karma araştırma da bulunmaktadır (f=1) (Aksoy, 2017).

Veri toplama sürecinde, ağırlıklı olarak nitel görüşme formları, yapılandırılmış görüşme formu (f=6) (Aksoy, 2017; Akto, 2017; Gürhan, 2017; Gündüz, 2017; Kuşçuoğlu, Aladağ ve Kuzgun, 2017; Uzun ve Köse, 2017), döküman taraması (f=3) (Kardaş ve Cemal, 2017; Kaşkaya ve Duran, 2017; Ucus ve Demirbaş, 2017), durum çalışması ve incelenen değerlere yönelik tutum ölçekleri (f=4) (Aksoy, 2017; Akto, 2017; Erbil ve Kocabaş, 2017; Kara, 2017) kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi için ise, içerik analizi (f=5) (Akto, 2017; Aladağ ve Kuzgun, 2017; Kuşçuoğlu, Ucus ve Demirbaş, 2017; Uzun ve Köse, 2017; Yazar, Özekinci ve Lala, 2017), betimsel analiz (f=5) (Aslan, 2017; Gündüz, 2017; Gürhan, 2017; Kardaş ve Cemal, 2017; Kaşkaya ve Duran, 2017), istatistik programı (f=2) (Aksoy, 2017; Kara, 2017) tercih edilmiştir.

Çalışmaların sonuçları incelendiğinde, değerler eğitiminde aile, öğretmen, örtük program, sosyal çevre ve kitle iletişim araçlarının önemine vurgu yapılmıştır (Aksoy, 2017), ve eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerle 1-5 yıl kıdemli olan öğretmenlerin değerler eğitimine daha çok önem verdiği ortaya çıkmıştır (Aksoy, 2017; Gürkan, 2017). Öğretmenler değeri “yapıtışı” yöneticiler ise “ahlak” olarak nitelendirmiş ve okullarda değer öğretimi önemli gördüklerini belirtmişlerdir (Yazar, Özekinci ve Lala, 2017). Öğretmenlerin öğrencilere dürüstlük, yardımseverlik, demokratiklik ve estetik değerlerin kazandırılmasında okullara düşen sorumluluğun farkında oldukları görülmüştür (Kuşçuoğlu, Aladağ ve Kuzgun, 2017; Aslan, 2017; Erbil ve Kocabaş, 2017; Gündüz, 2017;). Okullarda değerler eğitimi çalışmalarına katkı olacak materyallerin sayısının artırılması, öğrenci sınıfların mevcudunun düşürülmesi, değerler eğitimi kapsamında okul yöneticisi, öğretmen ve velilere yönelik eğitici programlar düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir (Aksoy, 2017; Gündüz, 2017; Gürkan, 2017; Kara, 2017; Uzun ve Köse, 2017). İlkokul ders kitaplarının taramasında ortaya çıkan sonuçlar ise, ders kitaplarındaki metinlerle sevgi, saygı, paylaşma, vatanseverlik dürüstlük gibi birçok önemli değer üzerine vurgu yapılabileceğini, öğrencilerin özellikle kültürel değerleri kazanmasına faydalı olabileceği belirtilmiştir (Kaşkaya ve Duran, 2017; Ucuş ve Demirbaş, 2017). Sosyal bilgiler ve Hayat Bilgisi programında estetik değerine ilişkin etkinlik ve uygulamaların yetersiz olduğu görülmüştür (Kuşçuoğlu, Aladağ ve Kuzgun, 2017). Ayrıca öğrencilerin değerlere ilişkin tutumlarının cinsiyet, anne-baba eğitim durumu gibi değişkenlerden etkilendiği gözlemlenmiştir. Türkçe öğretimi ve değer eğitimi kaynak taramasında ise, çalışmaların %50’den fazlasını yüksek lisans tezlerinden, geri kalan kısmı ise makale ve bildirilerden oluşmaktadır ve saygı, sevgi, yardımseverlik, dürüstlük, çalışkanlık, sorumluluk gibi değerler en fazla incelenen değerler olmuştur (Kardaş ve Cemal, 2017).

2018 Yılı Araştırmalarının İncelenmesi

Tablo 6

2018 Yılı Bilimsel Çalışmalara Ait Genel Bilgiler

Çalışma Türü	Makale	3
	Lisansüstü tez	7
Çalışmanın Deseni	Nicel	1
	Nitel	7
	Karma	2
Toplam		10

2018 yılında yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmalar daha çok hayat bilgisi öğretim programlarında yer alan değerler eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Gözel, 2018), hayat bilgisi dersi kapsamında değer eğitimi yaklaşımlarının nasıl bir değişim gösterdiğinin belirlenmesi (Demir, 2018), hayat bilgisi derslerinde aile birliğine önem verme değeri bağlamında yapılabilecek etkinliklerin ele alınması (Bayırlı, 2018), geçmişten günümüze değerlerin Hayat Bilgisi Dersi programlarında ne ölçüde yer aldığı ortaya konulması (Yaşaroğlu, 2018) sınıf öğretmenlerinin ve ilkökul yöneticilerinin değerler eğitimi ve demokratik tutumlarının değerlendirilmesi (Karakülçe, 2018), ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi (Gereken, 2018; Öztürk ve Özkan, 2018), öğretim programlarının değerler eğitimi açısından etkililiğinin ve öğrencilerin sosyal becerilerine olan etkisinin incelenmesi (İpekçi, 2018; Kapkın, 2018) ve Dede Korkut Hikâyelerinin değerler eğitimi açısından analizi (Karasu, 2018) şeklinde olmuştur.

Bu alandaki çalışmalar yöntem açısından incelendiğinde, daha çok nitel (f=7) (Bayırlı, 2018; Gereken, 2018; Gözel, 2018; Karakülçe, 2018; Karasu, 2018; Öztürk ve Özkan, 2018; Yaşaroğlu, 2018) ve karma (f=2) (Demir, 2018; İpekçi, 2018) ve nicel (f=1) (Kapkın, 2018) yöntem ile yapılmış çalışmalar gözlemlenmiştir. Araştırmaların çalışma grubunu okul yöneticileri (f=1) (Karakülçe, 2018), öğretmenler (f=2) (Gözel, 2018; Karakülçe, 2018), öğrenciler (f=4) (Bayırlı, 2018; Demir, 2018; İpekçi, 2018; Kapkın, 2018), veliler (f=1) (Demir, 2018) ve yazılı kaynaklar (f=3) (Karasu, 2018; Öztürk ve Özkan, 2018; Yaşaroğlu, 2018) oluşturmuştur. Araştırmalarda veri toplama araçlarından, ölçekler (f=3) (Demir, 2018; İpekçi, 2018; Kapkın, 2018), anket formları (f=2) (Demir, 2018; Karakülçe, 2018) değer inceleme formu (f=1) (Öztürk ve Özkan, 2018), çalışma yapıtları (f=1) (Demir, 2018), saha notları (f=1) (Demir, 2018), alan yazın taraması (f=2) (Bayırlı, 2018; Gözel, 2018), gözlem (f=1) (Bayırlı, 2018; Demir, 2018), ve görüşme formlarından (f=3) (Demir, 2018; Gözel, 2018; İpekçi, 2018) yararlanılmıştır. Verilerin analizinde istatistik programları (f=4) (Karakülçe, 2018; Gereken, 2018; İpekçi, 2018; Kapkın, 2018) ve nitel analiz yöntemleri (f=8) (Bayırlı, 2018; Demir, 2018; Gözel, 2018; İpekçi, 2018; Kapkın, 2018; Karasu, 2018; Öztürk ve Özkan, 2018; Yaşaroğlu, 2018) kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular sonucunda, öğretim programında olduğu halde ders kitaplarında yer almayan değerlerin kazanımlar tarafından öğretilbileceği (Gözel, 2018), etkinlik temelli değerler eğitimi programının çocukların sosyal becerilerini anlamlı düzeyde etkilediği (Kapkın, 2018) ve okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okullarda uygulanan değerler eğitimini olumlu algıladıkları (Karakülçe, 2018) gözlemlenmiştir. Matematik öğretim programı ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi öğretim tasarısının hedeflenen değerlerin belirlenen kazanımları kazanmaları üzerinde etkili olduğu (İpekçi, 2018), Türkçe dersi öğretim programında sınıflara uygun değerlerin belirlenmesi ve bu değerlerin öğrencilere nasıl aktarılacağına yönelik etkinliklerin verilmesinin etkili olacağı (Gereken, 2018) sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen kitaplarda ise, sevgi, cesaret, aile değerlerine önem verme, merhamet, cömertlik, alçak gönüllülük, saygı, vefa, dürüstlük, vatan sevgisi ve dayanışma değerlerine yer verildiği (Karasu, 2018), en çok ele alınan değerlerin sevgi değeri olduğu ve en az ele alınan değerlerin ise misafirperverlik değeri olduğu (Öztürk ve Özkan, 2018) görülmüştür. Ayrıca, 2015 yılı ve sonrasında geliştirilen programlarda değer vurgusunda artış olduğu görülmüştür (Yaşaroğlu, 2018).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

2014 yılında değerler eğitimiyle ilgili temel eğitim özelinde yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğretmen görüşleri, öğretim programlarında değer tabanlı eğitim, evrensel değerler, yöntem ve tekniklerin değerler eğitimine etkisinin incelenmesi, ders kitaplarında yer alan değerler ve değerler eğitimi program incelemesi ön plana çıkmıştır. Veri analizleri olarak değer ölçekleri ön plana çıkmıştır. Bununla birlikte nitel araştırmalarda betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. 2014 yılında temel eğitim alanında değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda yöntem ve tekniklerin değerler eğitiminde etkisinin olumlu yönde arttığı görülmüştür. Öğretmenlerin değer eğitiminde müfredat dışına çıktıkları ve gerekli gördüğü zamanlarda okul dışında da değer eğitimi verdikleri tespit edilmiştir. Öğretim programlarının değer tabanlı işlenmesinin programların etkisini arttırdığı, değer öğretiminde belirleyici unsurlardan ailenin de çalışmalar içinde yer aldığı belirlenmiştir. Değerler

eğitiminde özellikle aile, müfredat, medya araçları gibi sorunlarla karşılaşmış ve okullarda ders olarak olmasa da sosyal etkinlikler yönetmeliği aracılığıyla değerler eğitiminin verilebileceği kanısına varılmıştır.

2015 yılında temel eğitimde değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmalarında; ders kitaplarındaki değerlerin incelenmesi, değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması, 100 temel eser ve hikayelerdeki değerlerin incelenmesi, değerler eğitimi ile ilgili program geliştirme ve değerlendirilmesi, öğrenci değer algılarının belirlenmesi, değerler eğitimine yönelik veli görüşlerinin alınması ve değerler eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin incelenmesi olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda nitel, nicel ve karma araştırma desenleri kullanılmıştır. Araştırmalarda veri toplamak için ölçek ve anketler kullanılırken nitel araştırmalarda doküman inceleme yöntemi ve görüşme formları tercih edilmiştir.

2016 yılında temel eğitimde değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda daha çok değerler eğitimi ile ilgili okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin görüşlerinin alınması, çocuk kitaplarının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi, değerler eğitiminde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması ön plana çıkmıştır. Bu çalışmalarda amaç okul ortamında değerler eğitiminin öğrenci ve öğretmen görüşleri dikkate alınarak çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, değerleri kazandırmada hangi etkinliklerin, araç ve gereçlerin etkili olabileceğinin araştırılması ve çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi şeklinde olmuştur.

Değerler eğitimi alanında 2017 yılında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise çalışmaların çoğu ilkokullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri, onların değer eğitimi kavramına yönelik metafor algıları ve zihin haritaları, ilkokul ders kitaplarının (hayat bilgisi ve Türkçe ders kitap içerikleri) değer aktarımı açısından incelenmesi, değerler eğitimi üzerine ilişkin kaynak taraması şeklinde olmuştur.

2018 yılında yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmalar daha çok hayat bilgisi öğretim programlarında yer alan değerler eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi, hayat bilgisi dersi kapsamında değer öğretimi yaklaşımlarının nasıl bir değişim gösterdiğinin belirlenmesi, hayat bilgisi derslerinde aile birliğine önem verme değeri bağlamında yapılabilecek etkinliklerin ele alınması, geçmişten günümüze değerlerin Hayat Bilgisi Dersi programlarında ne ölçüde yer aldığının ortaya konulması sınıf öğretmenlerinin ve ilkokul yöneticilerinin değerler eğitimi ve demokratik tutumlarının değerlendirilmesi, ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi, öğretim programlarının değerler eğitimi açısından etkililiğinin ve öğrencilerin sosyal becerilerine olan etkisinin incelenmesi ve Dede Korkut Hikâyelerinin değerler eğitimi açısından analizi şeklinde olmuştur.

Bu alandaki çalışmalar yöntem açısından incelendiğinde, daha çok nitel ve karma ve nicel yöntem ile yapılmış çalışmalar gözlemlenmiştir. Araştırmaların çalışma grubunu okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve yazılı kaynaklar oluşturmuştur. Araştırmalarda veri toplama araçlarından, en fazla ölçekler, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formları, değer inceleme formu, çalışma yapırları, saha notları, alan yazın taraması, gözlem ve görüşme formlarından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde istatistik programlarından frekans alma ile nitel analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular sonucunda, öğretim programında olduğu halde ders kitaplarında yer almayan değerlerin kazanımlar tarafından öğretilebileceği etkinlik temelli değerler eğitimi programının çocukların sosyal becerilerini anlamlı düzeyde etkilediği ve okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okullarda uygulanan değerler eğitimini olumlu algıladıkları gözlemlenmiştir. Matematik öğretim programı ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi öğretim tasarısının hedeflenen değerlerin belirlenen kazanımları kazanmaları üzerinde etkili olduğu, Türkçe dersi öğretim programında sınıflara uygun değerlerin belirlenmesi ve bu değerlerin öğrencilere nasıl aktarılacağına yönelik etkinliklerin verilmesinin etkili olacağı sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen kitaplarda ise, sevgi, cesaret, aile değerlerine önem verme, merhamet, cömertlik, alçak gönüllülük, saygı, vefa, dürüstlük, vatan sevgisi

ve dayanışma değerlerine yer verildiği, en çok ele alınan değerın sevgi değeri olduğu ve en az ele alınan değerin ise misafirperverlik değeri olduğu görülmüştür. Ayrıca, 2015 yılı ve sonrasında geliştirilen programlarda değer vurgusunda artış olduğu görülmüştür.

Kaynaklar

- Ada, E. (2016). *Erken çocukluk döneminde yaratıcı drama yönteminin değerler eğitimine olan etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Akbaba, A. ve Soyca, F. (2016). İlkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin okullarını örgütsel ve toplumsal değerlere göre yönetmesi ve bu değerleri kazandırması ile ilgili öğretmen görüşleri. *Artuklu Human and Social Science Journal*, 1(1), 23-45.
- Aksoy, E. (2017). *İlkokullarda değerler eğitiminde etkili olan faktörlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Aktan, O. ve Kılıç, A. (2015). Sosyal Bilgiler öğretim programındaki değerleri 100 temel eserde bulunan değerlerin destekleme durumu. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(30), 7-68.
- Aktepe, V. ve Yalçınkaya, E. (2016). Okul ortamında değerler eğitiminin öğrenci görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 113-131. ISSN: 2147 – 1037
- Akto, S. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerin uygunluğunun incelenmesi* (Mardin örneği). Yüksek Lisans Tezi. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Akyol, Y. (2015). Ortaokul 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında kullanılan okuma metinlerinde yer alan değerler. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* 2(5), 194-207.
- Aladağ, S.ve Kuzgun, M. P. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının “Değer” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 163-193. ISN: 1303-0310
- Alan, Y. (2015). Değerler eğitimi ve Kur'an kıssaları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8) , 60-76 .
- Altıntaş, M. E. (2014) *Öğretmenlerine göre ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde değer öğretimi*. Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Arpacı, M. (2014). Öğretmen ve velilerin DKAB dersinde değerler ve değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 14(2), 107-121.
- Aslan, S. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri ile yardımseverlik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 163-175
- Aydın, E. ve Erkam, S. E. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının “Değer” kavramına yönelik metafor algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 482-500.
- Aytekin, M. (2015). *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Değer İletimi Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Barış, D. A. ve Ece, A. S. (2015). Kültürel değerlerin aktarılmasında çocuk tekerlemeleri; “Tekerlemelerimizi biliyor muyuz?” *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 343-368.

- Bayır, G. Ö. Köse, Ç. T. ve Deveci, H. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarına göre ilkokullarda değer eğitimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 317-339. ISSN: 2147 – 1037
- Bayırlı, H. (2018). *Hayat Bilgisi dersi bağlamında değerler eğitimi: aile birliğine önem verme.* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Sakarya.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi. Teknikler ve örnek çalışmalar.* Ankara: Siyasal Kitabevi
- Candan, D. ve Ergen, G. (2014). 3. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1),134-161
- Canoğlu, S. N. (2014). *Türkçe ve Matematik öğretim programlarının değer tabanlı program değerlendirme modeline göre incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Çalışkan, A. (2016). *İlköğretim 100 temel eser içerisinde yer alan dünya edebiyatına ait eserlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çapoğlu, E. ve Okur, A. (2015). Ortaokul 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerde yer alan değerler. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 90-104
- Çelik, Ö. Esmer, B. ve Yılmaz, E. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine yönelik algıları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 229-244
- Çoban, M. (2018). Değerler Eğitimi ve Ahilik İlkeleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 87-102. Doi: 10.31592/aeusbed.337602
- Demir, F. (2018). *Değer öğretimi yaklaşımlarına göre hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi.* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Doktaş Yeşiltaş, P. ve Mentiş Taş, A. (2016). Okul müdürlerinin değer ve değer kazanımına ilişkin görüşleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 1125-1146. DOI: 10.17218/hititsosbil.280834
- Emirhan, T. (2016). *Değerler eğitimi bağlamında Yavuz Bahadıroğlu'nun çocuk romanları.* (Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Er, A. ve Bayındır, N. (2015). Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine ilişkin değer kazanımı ile öğretim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 357-379.
- Erakkuş, Ö. ve Şanver, M. (2016). Montessori okullarında temel eğitimde din ve değerler eğitimiyle ilgili dersler. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 431-444.
- Erbil, D. G. ve Kocabaş, A. (2017). İlkokul 3. Sınıf öğrencileri için bir ölçek geliştirme çalışması: demokratik tutum ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 221-232.
- Ergin, E. ve Karataş, S. (2014). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: bir durum çalışması. *Journal of Educational Science*, 2(2), 33-45.

- Fırat, H. ve Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikayelerde yer alan değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 183(183), 25-49.
- Fidan, K. N. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının geleceğe yönelik değerler eğitimi tasarıları. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(22), 161-180.
- Gereken, H. (2018). *5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki atasözlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Antalya.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi: Kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gözel, Ü. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Gülmüş, R. (2015). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularında değer öğretimine ilişkin sınıf öğretmeni görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Gündüz, M. (2017). Intelligence map of class teachers for value teaching. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6(2), 427-446.
- Gürel, D. (2016). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilkököl 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine yönelik görüşlerinin karşılıklı olarak incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 641-660. ISSN: 2147 – 1037
- Gürkan, E. (2017). *İlkokullarda uygulanan değerler eğitimi uygulamalarının yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi. Konya
- http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2015_02/09093609_degerleregitimi.pdf
- Izgar, G. (2014). İlköğretim 8. Sınıf öğrencileri üzerinde yapılan değerler eğitimi programının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 75-89.
- Izgar, G. ve Beyhan, Ö. (2015). Değerler eğitimi programının ilköğretim okulu 8. Sınıf öğrencilerinin demokratik tutum ve davranışlarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 439-470.
- İpekçi, S. (2018). *Altıncı sınıf matematik öğretim programı ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi programı tasarisinin etkililiğinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kahriman, M. (2014). *İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi benim eşsiz yuvam temasındaki konuların drama yöntemine dayalı öğretiminin öğrencilerin iletişim, empati becerileri ve değer algıları üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kale, M. ve Demir, S. (2015). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin toplumsal değer algılarının karşılaştırılması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı, 111-118.

- Kapkın, B. (2018). *Etkinlik temelli değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kaplan Özalp, N. (2014). *İlkokullarda değer eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kara, B. (2017). *İlköğretim okullarında değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Uşak.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve ProQuest Veri Tabanları Örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 1-17
- Karakuş, C. ve Kartal, A., (2016). İlkokul öğrencilerine göre sorumluluk. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(1), 1-19.
- Karakülçe, N. (2018). *İlkokul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi ve demokratik tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Karamustafaoğlu, S. ve Amanat G., (2017). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3(3), 1-15
- Karasu, H. (2018). *İlkokula uyarlanmış Dede Korkut hikayelerinde değerler eğitimi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kardaş, M. ve Cemal, S. (2017). Değerler eğitimi ve Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerine yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 383-412.
- Kaşkaya, A. ve Duran, T. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarının değer aktarımı açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 417-441.
- Keskin, Y. (2014). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine göre değer eğitimi ve DKAB derslerinin zorunluluğu (Samsun Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 44(203), 225-249.
- Kılıç, A. ve Aktan, O. (2015). İlköğretim okulları için tavsiye edilen 100 temel eserde vurgulanan değerler. *İlköğretim Online*, 14(1), 243-275.
- Kızılcelik, S. ve Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü*. Atilla Kitabevi: Ankara.
- Kirmanoglu, B. (2016). *Değerler eğitiminin ilkökul toplum hizmeti uygulamalarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Kulaksızoğlu, A. ve Dilmaç, B. (2000). İnsani değerler eğitimi programı. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 12, 199-208.
- Kurtulmuş, M. Tösten, R. ve Gündaş, A. (2014). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 281-305.
- Kuru, H. (2016). *Ayşe Yamaç'ın çocuk romanlarının değerler eğitimi ve dil zenginliği açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- Kuşçuoğlu, G. Aladağ, S. ve Kuzgun, M. (2017). Hayat bilgisi dersinde estetik değerinin kazandırılmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 195-211.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikolojisi Dergisi*, (45), 56- 79.
- Memiş, A. Sever, E. ve Bozkurt, M. (2016). Yaratıcı yazma ve yaratıcı drama yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yardımseverlik tutumlarına etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1685-1702.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. USA: JB Printing
- Meydan, H. Hasanov, B. ve Dikmen, F. (2015). Nasıl bir çocuk? (Zonguldak İlindeki Velilerin Çocuklarında Görmek İstedikleri Değerlerin Okul Türü Değişkenine Göre Analizi). *Değerler Eğitimi Dergisi* 13(29), 149-190.
- Oran, G. (2015). *Yalvaç Ural'ın çocuk kitaplarında değer eğitimi ve bu eserlerin Türkçe öğretimine katkısı*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Öztürk, F. Özcan, A. F. Çimen, S. Balkaş, S. R. ve Özkan, A. (2016). Değerler eğitimine yönelik kültürler arası karşılaştırmalı bir araştırma: Almanya, İsveç, Güney Kore ve Malezya örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(30), 629-649.
- Öztürk, T. ve Özkan, Z. S. (2018). Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 172-204.
- Pilav, S. Demir, H. Demir, H. (2015). İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin değer iletimi açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45 (206), 16-29.
- Serbes, Y. ve Cengiz, Y. (2015). Sınıf öğretmeni ve beden eğitimi öğretmeni adaylarının tercih ettikleri öğretim stilleri ve stillere ilişkin değer algıları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1), 101-114.
- Serin, M. ve Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin değer algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 273-290.
- Sidekli, S. ve Aydın, Y. (2016). İlkokul eğitiminde etik iklim: Olumlu /olumsuz örnekler. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 16-26.
- Sözer, M. A. Bozkurt, E. ve Bozkurt, H. (2016). 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi programında yer alan değerlerin öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları öğretim araç gereç ve materyalleri üzerine bir çalışma. *Qualitative Studies (NWSAQS)*, 11(4), 78-89.
- Susar Kırmızı, F. (2014). 4. Sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.
- Taş, H. (2016). *Mesnevî destekli değerler eğitiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin tutumlarına etkisi*. (Doktora Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Turan, C. ve Arslan, S. (2016). İlkokul öğrencilerinde evrensel ve insani değerlerin kazandırılma sürecinin, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports ve Science Education*, 5(1), 26-41.

- Uçuş, S. ve Demirbaş, İ. (2017). Okul öncesi eğitim programı ile ilkokul hayat bilgisi öğretim programının sarmalliğinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1084-1105.
- Uzun, M. ve Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.
- Uzunkol, E. ve Yel, S. (2016). Hayat bilgisi dersinde uygulanan değer eğitimi programının özsaygı, sosyal problem çözme becerisi ve empati üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(183), 267-289
- Yaşaroğlu, C. (2018). Öğretim programlarında değerler: hayat bilgisi dersi örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5) 725–73
- Yazar, T. Özekinci, B. ve Lala, Ö. (2017). Öğretmen ve okul yöneticilerinin değerler eğitimi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 245-269.
- Yükrük, S. Akarsu, S. (2015). İlkokul (1-4) müzik ders kitaplarında yer alan şarkıların değerler bakımından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4 (4)
- Yürük, A. (2015). Yüksek din öğretimi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 15 (1), 1-18
- Zengin, E. E. ve Yalçınkaya, E. (2016). Yöntem olarak yaratıcı drama kullanımının ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programındaki değerlere etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1(2), 221-236.

Extended Abstract

Recently, there is an increasing number of studies on values education in our country. Values education first started to be applied in our country on September 8, 2010, with "First Lesson Circular" published by the Minister of National Education Nimet Baş. In the circular, it was emphasized that students who are the future of our society should be raised as individuals who learn moral and universal values, have decent characteristics, are tolerant, virtuous, and happy (MEB, Circular Numbered 2010/53).

Method

The study was conducted with a qualitative research design. Qualitative research provides the presentation of research results with a thorough interpretation of the obtained documents (Merriam, 1998). In this context, the study was conducted on the basis of studies published in the YÖK and ULAKBİM databases between the years of 2014-2018 within the scope of values education. Accordingly, the research data were collected with a document review among the qualitative research methods. Document review includes the content analysis of written documents that contain information about the study (Yıldırım and Şimşek, 2002). The population of the study consists of studies about values education. The sample includes the studies that were conducted between the years of 2014-2018 and published in the YÖK and ULAKBİM databases. Postgraduate theses were not separated into doctoral or master's theses. Content analysis was used in order to determine the important aspects of the studies. Although content analysis provides a pattern from qualitative to quantitative by determining the common points, this pattern was not used in the research and the studies were examined under titles such as purpose, method, and results (Merriam, 1998; Gökçe, 2006).

The studies conducted in 2014 on values education in primary education were about; teacher opinions in values education (Altıntaş, 2014; Arpacı, 2014; Kaplan, 2014; Karataş and Engin, 2014; Keskin, 2014; Kurtulmuş, Tösten and Gündaş, 2014), value-based education in curricula (Canoğlu, 2014), universal values (Güzel, Candan and Ergen, 2014), the examination of methods and techniques on values education (Kahriman, 2014), values included in course books (Kırmızı, 2014), the examination of values curriculum (Izgar, 2014), the perception of value and citizenship (Serin and Buluç, 2014), and values included in stories (Fırat and Moğan, 2014).

The main purposes of studies conducted in 2015 on values education were; the examination of values in course books (Akyol, 2015; Aytakin, 2015; Barış and Ece, 2015; Çapoğlu and Okur, 2015; Pilav, Demir and Demir, 2015; Şentürk and Aktaş, 2015; Yükrük and Akarsu, 2015), opinions of teachers regarding values education (Aladağ and Kuzgun, 2015; Aydın and Sulak, 2015; Er and Bayındır, 2015; Serbes and Cengiz, 2015; Gülmüş, 2015), the examination of values in 100 basic literary works (Aktan and Kılıç, 2015), examination of methods and techniques used in values education (Yürük, 2015), examination of the relationship between middle-school students' subjective well-being and character education applications (Şirin and Ulaş, 2015).

Studies conducted in 2016 on values education were mainly about; the opinions of school principals, teachers, prospective teachers, and students about values education (Turan, Arslan, 2016; Aktepe ve Yalçınkaya, 2016; Bayır, Köse ve Deveci, 2016; Çelik, Esmer ve Yılmaz; Akbaba ve Soyca, 2016; Fidan ve Gürel, 2016), examination of children's books in terms of values education (Kuru, 2016; Emirhan, 2016; Çalışkan, 2016; Taş, 2016), use of different methods and techniques in values education (Memiş, Sever ve Bozkurt, 2016; Zengin ve Yalçınkaya, 2016; Sidekli ve Aydın, 2016; Ada ve Çetinkaya, 2016), evaluation of the use of course books and course materials in terms of value education (Sözer, Bozkurt ve Bozkurt, 2016), studies on how to teach values such as responsibility, helpfulness, tolerance which should be acquired in primary school (Karakuş ve Kartal, 2016; Çağlayan; Gürel, 2016), and the comparison of values education performed in different countries (Öztürk, Özcan, Çimen, Balkaş, Özkan, 2016; Erakkuş ve Şanver, 2016). In these studies, the aim is to examine values education in the school environment from different variables by

considering the opinions of students and teachers, to investigate which activities and materials can be effective in acquiring values, and to examine the children's books in terms of values education.

It was observed that most of the studies conducted in 2017, 2018 on values education were about; opinions of school principals and teachers working in primary schools on values education and practices; the evaluation of values education practices included in social studies curriculum according to the opinions of classroom teachers, determination of how values education approaches changed within the scope of social studies course, metaphor conceptions of these individuals regarding value education and mind maps; examination of primary school course books (contents of Social Studies and Turkish course books) in terms of value transfer; acquiring values to students such as aesthetics, democracy, helpfulness and tolerance; examination of methods and techniques used in values education in pre-school period, and literature review on values education.

Results, Conclusion and Suggestions

It was observed that the methods and techniques used in studies conducted in 2014 on values education positively affected the values education. It was determined that teachers performed extracurricular activities in value education and gave value education outside of school when necessary. It was also determined that value-based curricula increased the effect of programs and families who are one of the determining factors in value education participated in the practices. In values education, problems such as family, curriculum, and media tools were encountered and it was concluded that values education can be given through social activities legislation.

Studies conducted in 2015 and 2016 on values education came into prominence in terms of the opinions of principals, teachers, prospective teachers, and students about values education, the examination of children's book in the context of values education, and the use of different methods and techniques in values education. In these studies, the aim was to examine values education in the school environment in terms of different variables by considering the opinions of students and teachers, to investigate which activities and materials can be effective in acquiring values, and to examine the children's books in terms of values education.

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbilis Becerileri ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişki

Mesut Fatih DEMİR

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Çiçekdağı Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Kırşehir
m.demir@ahievran.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7114-9775>

Nuri BALOĞLU

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırşehir
nbaloglu@ahievran.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-2116>

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.640030
Geliş Tarihi:30.10.2019	Revize Tarihi: 28.01.2020
	Kabul Tarihi: 28.01.2020

Atf Bilgisi

Demir, M. F. ve Baloğlu, N. (2020). Lise son sınıf öğrencilerinin üstbilis becerileri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 242-259.

ÖZ

Bu çalışmada lise son sınıf öğrencilerinin üstbilis becerileri ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkiler öğrencilere ait bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma ilişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın evreni 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde İç Anadolu Bölgesindeki bir il merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarının (liselerin) son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma örneklemini kolayda örnekleme yöntemi yardımı ile belirlenmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmış 492 lise son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan bir kişisel bilgi formu, “Üstbilis Becerileri Ölçeği” ve “Akademik Erteleme Ölçeği” ile toplanmıştır. Veriler SPSS 22.00 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Çözümlemede frekans ve yüzde, madde ortalamaları, Kolmogrov-Smirnov Testi, Kruskal Wallis-H testi, Mann-Whitney U Testi ve Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular lise son sınıf öğrencilerinin üstbilis becerileri ile akademik erteleme davranışları puanlarının genel olarak orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Üstbilis beceri puanları öğrencilerin cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenine göre değişmezken, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve devam edilen lise türüne göre anlamlı farklılıklar arz etmektedir. Akademik erteleme puanları ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, annenin eğitim düzeyi ve babanın eğitim düzeyi değişkenine göre değişmezken; öğrencilerin cinsiyet ve devam ettikleri lise türü değişkenine göre anlamlı farklılıklar arz etmektedir. Öğrencilerin üstbilis puanları ile akademik erteleme davranışları puanları arasında .18 düzeyinde pozitif yönlü düşük bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları ilgili literatür temelinde tartışılmış ve bulgulara dayalı bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik erteleme, lise son sınıfı, üstbilis.

Relationship Between Metacognition Skills and Academic Procrastination Behaviors of the High School Students

ABSTRACT

In this study, the relationships between metacognition skills and academic procrastination behaviors of senior high school students were examined in terms of some variables of students. The study was designed in accordance with the relational survey model. The population of the research consists of the last year students of secondary schools (high schools) in a city center in the Central Anatolia Region in the 2017-2018 academic years. The sample of the study consisted of 492 high school senior students who volunteered to participate in the study. The research data were collected with “Metacognition Skills Scale” and “Academic Procrastination Scale. The data were analyzed by using SPSS 22.00 package program. Frequency and percentage, item averages, Kolmogrov-Smirnov Test, Kruskal Wallis-H test, Mann-Whitney U Test and Spearman Brown Rank Differential Correlation Analysis techniques were used in the analysis. Findings indicate that metacognition skills and academic procrastination scores of high school senior students are generally at medium level. While metacognition skill scores do not change according to the gender and parental education level of the students, they show significant differences according to the socio-economic level of the family and the type of high school in which they are attending. Academic procrastination scores did not change according to the socio-economic level of the family, the education level of the mother and the education level of the father; there are significant differences according to gender and high school type of students. It was found that there was a low positive correlation between the metacognition scores of the students and the academic procrastination scores .18. The results of the research were discussed on the basis of the relevant literature and some recommendations based on the findings were presented.

Keywords: Academic procrastination, senior high school, metacognition.

Giriş

Günlük yaşantımızın seyri içerisinde maruz kaldığımız hızlı değişimler, insanların zamana karşı bir yarış halinde olmasını gerekli kılmaktadır (Aydın ve Koçak, 2016). Bu durum karşısında yapmamız gereken görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinde zamanı etkili kullanabilmenin önemi oldukça artmıştır. Zaman kavramının önemi arttıkça aynı orantıda erteleme davranışında da artış yaşanmıştır.

Üstbellek kavramından türeyen üstbilgi kavramını ilk kullanan araştırmacı Flavell'e göre üstbilgi (1979) öğrenmenin farkında olup yapılandırarak belleğe alma, bellekteki bilgileri tarayarak gerekli olanları bulup ortaya koyma ve bellekte yer alan bilgileri izleyip farkında olabilmedir.

Birey için yalnızca eğitim alanında değil yaşamın her alanında büyük bir önem arz eden üstbilgi konusu ile ilgili pek çok araştırma, sınıflandırma ve modelleme yapılmıştır (Efklids, 2006; Flavell, 1979; Hertzog ve Robinson, 2005; Paris ve Parecki, 1993; Pintrich, Wolters ve Baxter, 2000). Yapılan araştırmalarda zamanla daha net bir model oluşmuş (Efklids, 2006; Özsoy, 2007) ve modern çalışmalarda üstbilgi *Üstbilgi Kontrol* ve *Üstbilgi Bilgi* olmak üzere iki ana başlıkta toplanmıştır (Özsoy, 2007). Üstbilgi kontrol; tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme kavramlarını içermektedir. Üstbilgi bilgi ise yordama bilgisi, bildirimsel bilgi, duruma bağlı bilgi ve bunları etkileyen birey değişkenleri, görev değişkenleri ve strateji değişkenlerini içermektedir.

Schraw ve Moshman'a göre (1995) *üstbilgi kontrol*, bireyin düşünme ve öğrenme kontrolünü sağlamaya yardımcı olan etkinliklerdir. Bu iki yazara göre üstbilgi kontrol çalışmaları üstbilgi beceriler olarak karşımıza dört alt boyutu çıkmaktadır. Bunlar; *tahmin*, *planlama*, *izleme* ve *değerlendirmedir*. Tahmin; bireyin yapmak zorunda olduğu işin ne kadar zaman alacağı, süreçleri, sonuçları, süreç sırasındaki zorluklar ve beklentileri tahmin ederek düzenleyebilmesidir. Planlama; görevin gerçekleştirilmesinde kullanılacak olan stratejilerin seçimini ve performansın etkilendiği kaynaklardan ayrılmasını kapsamaktadır. İzleme; bireyin problemi çözme süreci veya görevi hakkında kendi bilişsel durumuna ilişkin olarak yine kendine verdiği bilgidir. Değerlendirme; görev performansına ilişkin olarak bireyin kendi öğrenme ürünlerine ve öğrenmeyi düzenleyici süreçlere değer biçmesi olarak tanımlanmaktadır (Saraç, 2010).

Üstbilgi bilgi, bir durumda bireyin kendi zihinsel kaynaklarında sahip olduğu bilgi ve tutumlardır. Üstbilgi bilgi, bireyin kendi bilişsel yetenekleri, bilişsel stratejileri ve nerde ne yapacağını bilme gibi bilgilere sahip olması (Doğan, 2009) veya bilişsel süreçlerin nasıl gerçekleştiğine ilişkin olarak ne bildiğimizdir (Flavell, 1979; Pintrich, 2002). *Üstbilgi bilgi* 'yordama bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma dayalı bilgi' olmak üzere üç boyuta ayrılmıştır. Yordama bilgisi bir işin nasıl başarıyla sonuçlandırılacağını, nasıl yapılacağını bilmektir (Doğan, 2009). Bildirimsel bilgi bireyin görev ile ilgili genel bilgisidir (Memiş ve Arıcan, 2013). Duruma bağlı bilgi bireyin bilişsel etkinlikleri ne zaman ve ne için uygulanacağını bilmesidir (Schraw ve Moshman, 1995).

Üstbilgi bilgiyi daha iyi anlayabilmek için bazı değişkenler hakkında da bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Özsoy (2007, ss. 16-17) bu değişkenleri üç başlık altında toplamıştır. Buna göre:

- (1) Birey Değişkenleri: Üstbilgi becerisine sahip bir bireyden beklenen en önemli özellikler grubu olup, bireyin bilişsel süreçlerinin niteliğinden haberdar olmasını içermektedir.
- (2) Görev Değişkenleri: Bireyin karşılaşmış olduğu bilginin doğasını ve karşılaşmış olduğu problem veya görev hakkında sahip oldukları bilgileri içermektedir.
- (3) Strateji Değişkenleri: Bireyin karşılaşmış olduğu bir problemi çözmede veya yerine getirmesi gereken bir görevi sonlandırmada kullanabileceği strateji bilgileridir.”

Ertelme davranışı, daha çok modern çağın bir hastalığı olarak görülse de bu davranışın insanlık hayatının başlamasıyla ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Kavram olarak ertelemenin karşımıza daha belirgin olarak çıkması modern çağ olarak da adlandırılan sanayi devrimi sonrasına denk

gelmektedir. İstek ve beklentilerin artmasının doğal bir sonucu olarak ertelemelerde de artış meydana gelmiştir. Günümüz istek ve şartlarının doğal bir sonucu olan erteleme son dönemlerde oldukça dikkat çeken bir kavram olarak araştırmalara da konu olmaya başlamıştır.

Literatür bulgularına dayalı olarak erteleme, bireyin yapması gereken görev, iş veya herhangi bir eylemi mantıksızca ve gereksizce başka bir zamana ertelemesi ya da hiç yapmaması olarak tanımlanabilir (Ackerman ve Gross, 2005; Burka ve Yuen, 1983; Eerde-Van, 2003; Knaus, 1998; Milgram ve Tenne, 2000). Senecal, Julien ve Guay (2003) akademik ertelemeyi, akademik görevlere başlamayı veya tamamlamayı geciktirme konusundaki irrasyonel eğilim olarak dile getirmektedirler. Bu bakış açısında dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta mantıksız ve gerekçesiz ifadeleridir. Yani, eğer birey yapacağı işleri gerekçeli ve mantıklı sebeplerden ötürü bilerek geciktiriyor ise bu durum erteleme davranışı ile ilişkilendirilmemelidir. Bununla birlikte mantıksız ve gerekçesiz erteleme hemen hemen tüm bireylerde gözüken evrensel bir davranış sorunudur. Her yaş ve cinsiyetteki bireyde de görülebilmektedir.

Ertelme kavramı; *kişilik özelliği olarak erteleme (Solomon ve Rothblum, 1984)* ve *durumsal erteleme (Lay, 1986)* olmak üzere 2 ana gruba ayrılmıştır. Kişilik özelliği olarak erteleme kavramı literatürde kompulsif, sürekli, kronik ve işlevsel olmayan erteleme olarak da isimlendirilmektedir. Bu kavram çeşitli görevlerin ertelenmesini, başlangıcının geciktirilmesi veya yapılamaması gibi davranışların alışkanlık haline getirilmesini ifade etmektedir. Durumsal erteleme ise bireyin belirli bir alanda görevlerini geciktirmesi veya hiç yapmaması durumunu alışkanlık haline getirmeyi ifade etmektedir. Durumsal erteleme kavramıyla ilgili olarak en fazla araştırmalara konu olan ve yaygın olan türü akademik erteledir.

Akademik erteleme kavramı genel anlamda akademik alandaki görevlerin gerekçesiz olarak ileriye atılması, aksatılması veya yapılamaması olarak görülebilir. Akademik erteleme; bireyin yapması gereken akademik görevlerini zamanında yapmayıp, yüksek düzeyde stres yaşayana kadar da bu görevi geciktirmesidir (Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995). Solomon ve Rothblum (1984) akademik ertelemeyi sınava hazırlanma, dönem ödevi hazırlama, okulla ilgili işler ve katılım görevleri gibi temel akademik görevlerin geciktirilmesi olarak tanımlamışlardır. Schouwenberg ve Lay (1995) 'in yaptıkları bir tanımda akademik erteleme bir ödevin teslim tarihinden hemen önce yapılması veya geciktirilmesi, kitapların kütüphaneye vaktinden sonra verilmesi ve sınava hazırlık ile geçmesi gereken zamanın başka işlerle harcanması olarak ifade edilmektedir. Bu açıklamalar akademik erteleme davranışının oldukça geniş bir alanının bulunduğu göstermektedir.

Bu çalışmada ise lise son sınıf öğrencilerinin üstbilgi becerileri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkiler konu olarak ele alınmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma; lise son sınıf öğrencilerinin üstbilgi becerilerini, akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkileri incelemeyi içeren ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel araştırmalar genellikle değişkenler arasındaki bağlantıları incelemektedir. Tarama araştırmaları ise bir grubun belirli özelliklerini ortaya koymaya çalışmaktadır. (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Karasar'a göre (2007) tarama modelleri herhangi bir durumu değiştirmeden, olanı olduğu biçimiyle tanımlamaya çalışma çabasıdır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir il merkezinde bulunan ortaöğretim düzeyinde (liselerde) öğrenim gören son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma evreninin "İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir il merkezi" şeklinde kodlanarak ifade edilmesinin üç sebebi bulunmaktadır. Bunlar:

- (1) Veri toplama araçlarının uygulaması için alınacak izinde kolaylık sağlaması.

(2) Çalışma grubunun görüşlerini daha rahat ifade edebilmesinin sağlanması.

(3) Araştırma sonucunda elde edilen bulguların herhangi bir etiketlemeye meydan vermemesinin sağlanmasıdır.

Araştırma evreninde (özel okullar ve özel eğitim okulları dâhil) 28 ortaöğretim (lise) kurumu bulunmaktadır. Araştırma evreninde toplam 2143 öğrenci yer almaktadır. Araştırmanın çalışma grubu evrende yer alan 5 lise türünden tesadüfi örnekleme yöntemi yardımı ile seçilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmış toplam 492 öğrenciden oluşmaktadır. 2017-2018 öğretim yılı itibarı ile ÖSYM'nin yayınlamış olduğu okul türleri tablosunda ortaöğretim kurumları 15 farklı türe ayrılmıştır. Bununla birlikte bu çalışmada ortaöğretim kurumlarından toplumun beklentisi ve bakış açısı ile bu kurumların öğrenci kabul puanları göz önünde bulundurularak 5 türü araştırma kapsamına alınmıştır.

Lise türlerinin 5'e indirgenmesinin temel nedeni çalışmanın daha anlaşılır olmasını sağlamak, çalışmayı daha düzenli hale getirmek ve çalışmanın daha rahat yorumlanabilmesini sağlamaktır. Öğrencilerin aile gelir düzeyleri 2018 yılındaki asgari ücret ve katları dikkate alınarak düzenlenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Seçenekler		1	2	3	4	5	6	Toplam
Cinsiyet	N	Kadın 242	Erkek 250					492
	%	49,2	50,8					100
Aile Sosyo-Gelir Düzeyi	N	1603 Lira ve Altı 143	1603-3206 Lira Arası 177	3206-5616 Lira Arası 136	5616 Lira ve Üzeri 36			492
	%	29,1	36,0	27,6	7,3			100
Anne Eğitim Düzeyi	N	Okuma-Yazma Bilmiyor 11	İlkokul 163	Ortaokul 150	Lise 110	Üniversite 47	Yüksek Lisans 11	492
	%	2,2	33,1	30,5	22,4	9,6	2,2	100
Baba Eğitim Düzeyi	N	Okuma-Yazma Bilmiyor 7	İlkokul 109	Ortaokul 136	Lise 131	Üniversite 97	Yüksek Lisans 12	492
	%	1,4	22,2	27,6	26,6	19,7	2,4	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada bir kişisel bilgi formu ile iki adet ölçek kullanılmıştır. Bu araçlara ait nitelikler aşağıda açıklanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada katılımcılara ait demografik bilgiler ile araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin bilgileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Üstbiliş Becerileri Ölçeği: Lise son sınıf öğrencilerinin üstbiliş becerilerini belirlemek amacıyla Altındağ (2008) tarafından geliştirilen ve Altındağ ve Senemoğlu (2013) tarafından yayımlanan “Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği”nin temeli “Bireyin Öğrenme Etkinliklerini Düzenlemesi İle İlgili Faktörler”i gösteren modelden yola çıkılarak hazırlanmış, beşli likert tipi, otuz maddeli bir ölçektir. Ölçeğin geliştirildiği gruptaki en düşük madde faktör yükü 0,44 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin tek boyutlu olduğu ve 30 madde ile toplam varyansın %35,74’ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Ölçeğin ön deneme Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin 492 lise son sınıf öğrencisi üzerinde yürütülen bu çalışma kapsamında güvenirlik analizi yeniden yapılmıştır. Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayısı .90 olarak tespit edilmiştir.

Akademik Erteleme Ölçeği: Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranış düzeyini belirlemek amacıyla Çakıcı (2003) tarafından geliştirilmiştir. Akademik Erteleme Ölçeği, öğrencilerin öğrenim yaşantılarında yapmakla sorumlu oldukları görevleri içeren 12 olumsuz, 7 olumlu olmak üzere toplam 19 ifadeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadelere verilen tepkiler “beni hiç yansıtıyor”, “beni çok az yansıtıyor”, “beni biraz yansıtıyor”, “beni çoğunlukla yansıtıyor”, “beni tamamen yansıtıyor” biçiminde olmak üzere beş basamaklı likert tipinde derecelendirilmektedir. Ölçek akademik erteleme içeren bir ifadeye “beni hiç yansıtıyor” diyenler 1, “beni tamamen yansıtıyor” diyenler 5 puan alacak biçimde tek yönlü puanlanmaktadır. Ölçekte ters madde yer almamaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan 19’dur. Ölçekten alınan yüksek puan, öğrencilerin akademik ertelemeci olduklarını göstermektedir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayısı ölçeğin bütünü için .74 olarak tespit edilmiştir. Akademik erteleme ölçeğinin Ölçeğin 492 lise son sınıf öğrencisi üzerinde yürütülen bu çalışma kapsamındaki çalışma grubundaki Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayısı.74 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler bilgisayar ortamında SPSS 22.00 paket programı ile çözümlenmiştir. Veri toplama araçlarından elde edilen bilgilerin bilgisayar ortamına aktarılması esnasında eksik doldurulmuş 12 ölçek iptal edilmiş ve analizler 492 birim üzerinden yapılmıştır. Çözümlemede frekans ve yüzde, madde ortalamaları, çalışmanın normallik dağılımını incelemek için Kolmogrov-Smirnov Testi, aile gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve okudukları lise türü ilişkisinin belirlenmesi için Kruskal Wallis-H testi, katılımcıların cinsiyet değişkenleri ilişkisinin belirlenmesi için Mann-Whitney U Testi ve üstbiliş ile akademik erteleme puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Becerileri ve Akademik Erteleme Puanlarına İlişkin Bulgular

Lise son sınıf öğrencilerinin; üstbiliş ve akademik erteleme puan ortalamalarına ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş ve Akademik Erteleme Davranış Puanlarının Aritmetik Ortalama (\bar{x}) ve Standart Sapma (SS) Değerleri

	n	Min.	Max.	\bar{x}	ss
Üstbiliş	492	1,00	5,00	3,27	,65

Akademik Erteleme	492	1,00	5,58	3,10	,64
-------------------	-----	------	------	------	-----

Tablo 2’de lise son sınıf öğrencilerinin; üstbilgi beceri puan ortalamalarının 3,27 olduğu ve bu puanlara ait standart sapma değerinin de 0,65 olduğunu görölmektedir. Öğrencilerin Akademik Erteleme puan ortalamalarının ise 3,10 ve bu puanlara ait standart sapma değerinin de 0,64 olduğu görölmektedir. Buna göre araştırmaya katılmış olan lise son sınıf öğrencileri üstbilgi becerileri ve akademik erteleme puanları teorik ortalamanın (3.00) biraz üzerindedir. Bununla birlikte, öğrencilerde üst bilgi beceri puanlarının daha yüksek ve erteleme davranışlarının da daha düşük olması beklenen bir durumdur.

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbilgi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Lise son sınıf öğrencilerinin üstbilgi puanlarının cinsiyet değişkenine göre sıra ortalama (s.o.) değerleri ile bu ortalamalar arasındaki farklara ilişkin yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Üstbilgi Puan Ortalamaları ile Bu Ortalamalar Arasındaki Farklara İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Gruplar	N	s.o	p
Üstbilgi	Erkek	250	251,55	
	Kadın	242	241,28	,423

Tablo 3’te örneklem grubunda 250 erkek ve 242 kadın lise son sınıf öğrencisinin üstbilgi puanları bulunmaktadır. Öğrencilerinin üstbilgi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Mann-Whitney-U testi sonuçları kadın ve erkek öğrencilerin üstbilgi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($p>0,05$).

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Erteleme Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Lise son sınıf öğrencilerinin akademik erteleme puanlarının cinsiyet değişkenine göre sıra ortalama (s.o.) değerleri ile bu puanlar arasındaki farka ilişkin olarak yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Akademik Erteleme Puan Ortalamaları ile Bu Ortalamalar Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	s.o	p
Akademik Erteleme	Erkek	250	267,46	
	Kadın	242	224,84	,001

Lise son sınıf öğrencilerinin üstbilgi becerilerinin cinsiyet değişkenine göre gruplanması yoluyla oluşturulan gruplar arasındaki ortalama farkının anlamlı olup olmadığını tespit etmek üzere yapılan Mann-Whitney-U testinin sonuçlarına göre; öğrencilerdeki akademik erteleme davranışının cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık arz ettiği görölmektedir. ($p<0,05$). Bu duruma göre erkek öğrencilerdeki akademik erteleme davranışlarının kadın öğrencilere göre manidar olarak daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeylerine Göre Üstbilis Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında yer alan lise son sınıf öğrencilerinin aile gelir düzeylerine göre üstbilis puanlarına ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

“Aile Gelir Düzeylerine” Göre Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbilis Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	s.o	sd	p
Üstbilis	1603 lira ve altı	143	210,04	3	,003
	1603-3206 lira arası	177	260,02		
	4809-6412 lira arası	136	257,35		
	6412 lira ve üzeri	36	283,88		

Tablo 5'te görüldüğü üzere, araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin aile gelir düzeyleri asgari ücretin katlarına göre gruplandırıldığında, ailesi asgari ücretin altında gelir düzeyine sahip öğrencilerin üstbilis puan ortalamalarının en düşük seviyede olduğu; buna karşılık aile gelir düzeyi asgari ücretin dört katı (6412 TL) ve üzerinde gelir düzeyine sahip öğrencilerin üst bilis puanlarının da en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu gelir durumlarına göre gruplanmış olan öğrencilerin üstbilis puanları arasındaki farkın manidar olup olmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis testi sonucuna göre; üstbilis becerisi bakımından aile gelir düzeyine göre gruplar arasında anlamlı farkların bulundu ($p=,003$) sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$).

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeylerine Göre Akademik Erteleme Davranışlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamındaki lise son sınıf öğrencilerinin aile gelir düzeyleri asgari ücretin katları dikkate alınarak dört farklı grupta toplanmıştır. Öğrencilerdeki akademik erteleme davranışının bu gruplara göre farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin “Aile Gelir Düzeylerine” Göre Akademik Erteleme Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	s.o	sd	p
Akademik Erteleme	1603 lira ve altı	143	240,2 9	3	,556
	1603-3206 lira arası	177	245,2 9		
	3206-5616lira arası	136	246,2 2		
	5616 lira ve üzeri	36	278,1 9		

Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırma örnekleminde yer alan 492 lise son sınıf öğrencisinin, akademik erteleme davranış puanlarının aile gelir düzeyine göre dört grup şeklinde ele alınmasıyla oluşturulan grup ortalamaları arasındaki farklara ilişkin olarak yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda bu ortalamalar arasında ($p>0.05$) anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Üstbilgi Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Lise son sınıf öğrencilerinin üst bilgi puanlarının anne eğitim düzeyine göre gruplanması yoluyla elde edilen gruplar arasındaki ortalama farklarına ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin “Anne Eğitim Düzeylerine” Göre Üstbilgi Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	s.o	sd	p
Üstbilgi	Okuma-yazma bilmiyor	11	224,86	5	,698
	İlkokul	163	243,42		
	Ortaokul	150	249,49		
	Lise	110	256,45		
	Üniversite	47	243,80		
	Yüksek Lisans	11	185,00		

Tablo 7’de görüldüğü üzere lise son sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyleri 6 grupta toplanmıştır. Grup görüşleri arasındaki ortalama farklarına ilişkin yapılan Kruskal Wallis testi sonucuna göre öğrencilerinin anne eğitim düzeylerine göre grup görüşleri arasında ($p>0.05$) anlamlı bir fark olmadığı ($p=,698$) tespit edilmiştir.

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Akademik Erteleme Puanlarına İlişkin Bulgular

Lise son sınıf öğrencilerinin akademik erteleme puanları anne eğitim düzeyi değişkenine göre 6 ayrı grup görüşü olarak ele alınmıştır. Bu grup görüşleri arasındaki ortalama farkının manidar olup olmadığına ilişkin yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin “Anne Eğitim Düzeylerine” Göre Akademik Erteleme Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	s.o	sd	p
Akademik Erteleme	Okuma-yazma bilmiyor	11	302,00	5	,434
	İlkokul	163	234,49		
	Ortaokul	150	255,60		
	Lise	110	250,91		
	Üniversite	47	228,46		
	Yüksek Lisans	11	277,82		

Tablo 8’de görüldüğü üzere lise son sınıf öğrencilerinin akademik erteleme puanları anne eğitim düzeyine göre 6 grup halinde ele alındığında Kruskal Wallis testi sonucuna göre bu grup görüşleri arasındaki ortalama farkının ($p>0.05$) anlamlı bir fark oluşturmadığı ($p=,434$) gözlenmektedir.

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Üstbilis Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Lise son sınıf öğrencilerinin üstbilis puanlarının Baba Eğitim Düzeyine göre gruplanması yoluyla oluşturulan gruplar arasındaki ortalama farkları üzerine yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

“Baba Eğitim Düzeylerine” Göre Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbilis Ölçeği Ortalamaları Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	s.o	sd	p
Üstbilis	Okuma-yazma bilmiyor	7	223,29	5	,626
	İlkokul	109	235,10		
	Ortaokul	136	259,11		
	Lise	131	241,56		
	Üniversite	97	255,08		
	Yüksek Lisans	12	205,21		

Tablo 9’ta görüldüğü üzere, lise son sınıf öğrencilerinin üstbilis puanlarının baba eğitim düzeyine göre gruplanması yoluyla oluşturulan gruplar arasındaki ortalama farkına uygulanan Kruskal Wallis H testi sonuçlarının ($p>0.05$) düzeyinde anlamlı bir fark ($p=,626$) oluşturmadığı görülmektedir.

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Akademik Erteleme Puanlarının Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Lise son sınıf öğrencilerinin akademik erteleme puanlarının baba eğitim düzeyine göre gruplanması yoluyla oluşturulan grup ortalamaları arasındaki farklara ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Erteleme Puanlarının “Baba Eğitim Düzeyine” Göre Gruplanması Yoluyla Oluşturulan Gruplar Arasındaki Ortalama Farklarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	s.o	sd	p
Akademik Erteleme	Okuma-yazma bilmiyor	7	330,86	5	,100
	İlkokul	109	249,11		
	Ortaokul	136	265,32		
	Lise	131	235,77		
	Üniversite	97	221,59		
	Yüksek Lisans	12	278,75		

Tablo 10’da görüldüğü üzere lise son sınıf öğrencilerinin akademik erteleme puanlarının baba eğitim düzeyine göre gruplanması yoluyla oluşturulan gruplar arasındaki farklara ilişkin olarak yapılan

Kruskal Wallis H testi sonuçlarının ($p > 0.05$) arasında anlamlı bir farklılık ($p = ,100$) oluşturmadığı görülmektedir.

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Lise Türlerine Göre Üstbilis Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Lise son sınıf öğrencilerinin üstbilis puanlarının lise türlerine göre gruplanması yoluyla elde edilen grup ortalamaları arasındaki farklara ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin “Okul Türüne” Göre Üstbilis Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	s.o	sd	p
Üstbilis	Meslek ve Teknik Liseler	169	207,41	4	,000
	Özel Liseler	76	268,96		
	Anadolu Liseleri	96	294,41		
	İmam Hatip Liseleri	59	248,87		
	Sosyal Bilimler Lisesi	92	248,24		

Tablo 11’de lise son sınıf öğrencilerinin üstbilis puanlarının lise türlerine göre gruplanması yoluyla oluşturulan gruplar arasındaki ortalama farklarına uygulanan Kruskal Wallis H testi sonuçlarının ($p < 0,05$) düzeyinde anlamlı ($,000$) olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre üst bilis beceri ortalaması en yüksek lise türünün Anadolu Liseleri en düşük olanın da Mesleki ve Teknik Liseler olduğu görülmektedir.

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Okudukları Lise Türlerine Göre Akademik Erteleme Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Lise son sınıf öğrencilerinin Akademik Erteleme puanlarının lise türlerine göre gruplanması yoluyla elde edilen ortalamalar arası farkların manidar olup olmadığına ilişkin olarak yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin “Okul Türüne” Göre Akademik Erteleme Puan Ortalamaları Arasındaki Farklara İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	s.o	sd	p
Akademik Erteleme	Meslek ve teknik liseler	169	236,43	4	,032
	Özel Liseler	76	260,45		
	Anadolu Liseleri	96	215,56		
	İmam Hatip Liseleri	59	276,06		
	Sosyal Bilimler Lisesi	92	266,81		

Tablo 12’de lise son sınıf öğrencilerinin Akademik Erteleme puanlarının lise türlerine göre gruplanması yoluyla oluşturulan grup ortalamaları arasında farklara ilişkin olarak yapılan Kruskal Wallis testi sonucunun ($p < 0,05$) düzeyinde anlamlı farklılıklar içerdiği ($,032$) görülmektedir. Buna göre akademik erteleme davranışının en yüksek düzeyde İmam Hatip Lisesi, en düşük düzeyde de Anadolu Lisesi öğrencilerde olduğu görülmektedir.

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbilis Becerileri Toplam Puanları ve Akademik Erteleme Toplam Puanları Aralarındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Lise son sınıf öğrencilerinin üstbilis becerileri toplam puanları ve akademik erteleme toplam puanları arasındaki korelasyonel ilişkinin tespit edilmesi için yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbilis Beceri Puanları ile Akademik Erteleme Puanları Arasındaki Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	n	r	p
Üstbilis	492	,180**	,000
Akademik Erteleme			

Tablo 13 incelendiğinde lise son sınıf öğrencilerinin üstbilis beceri puanları ile akademik erteleme davranış puanları arasında pozitif yönlü ($r = ,180^{**}$) bir korelasyon olduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma kapsamında lise son sınıf öğrencilerinin üstbilis becerileri ile akademik erteleme davranışı puanlarının genel olarak orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Üstbilis becerisi, yani kendi bilişsel süreçlerini kontrol edebilme düzeyi lise son sınıf öğrenciler arasında orta seviyededir. Bu bulguya iyimser olarak yaklaşmak mümkündür. Ancak üstbilis becerilerini kullanma düzeylerinin lise son sınıf öğrencilerinde yüksek düzeyde çıkması istenen bir durumdur. Bu durum öğrencilerin üstbilis becerilerini kullanma düzeylerinin arttırmak için çalışmalar yapılması gerektiğini işaret etmektedir. Buna benzer şekilde öğrencilerinin akademik erteleme davranışı gösterme düzeylerinin orta seviyede çıkması da istenmeyen bir durumdur. Yine bu sonuç lise öğrencilerinde akademik erteleme davranışının daha düşük düzeye çekilmesi için bazı çalışmalar yapılmasını işaret etmektedir.

Üstbilis beceri puanları öğrencilerin cinsiyetlerine göre değişmemektedir. Elde edilen bu sonuç Deniz, Küçük, Cansız, Akgün ve İşleyen (2014), Doğan (2009), Öztürk-Ova (2011), Özsoy ve Kuloğlu (2017), Aykut, Karasu ve Kaplan (2016) ve Sarpkaya, Arık ve Kaplan (2011) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik gösterirken Nazik, Sönmez ve Güneş (2014), Adıgüzel ve Orhan (2016), Altındağ (2008), Arıcan Demir (2013), Memiş ve Arıcan (2013), Gül, Özay Köse ve Sadi-Yılmaz (2015) tarafından yapılan çalışmalarla da farklılıklar göstermektedir. Bunun nedeni farklı çalışmalarda farklı yaş gruplarının ele alınarak incelenmesi, eğitim düzeylerinin farklı seviyede olması ve farklı kültürel çevrelerin cinsiyet kavramına farklı anlamlar yüklemiş olmaları olabilir.

Üstbilis beceri puanları anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Bu durum Nazik, Sönmez ve Güneş (2014), Karlı (2015), Sarpkaya, Arıcan ve Kaplan (2011), Baloğlu ve Demir (2017), Gürültü (2016) ve Öztürk-Ova (2011) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Fakat Demir ve Özmen Kaymak (2011) tarafından yapılan çalışmayla da bir zıtlık göstermektedir. Bu durumun nedeni olarak da bu araştırmadaki çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin anne ve babalarının kendilerini geliştirme durumları ve ailenin gelir düzeyinin etkili olduğu söylenebilir.

Üstbiliş beceri puanları ailenin gelir düzeylerine göre anlamlı farklılıklar arz etmektedir. Bu bulgu Karslı (2015), Sarpkaya, Arık ve Kaplan (2011) ve Baloğlu ve Demir (2017) tarafından yapılan çalışmalarla farklılık göstermektedir. Öğrencilerin üstbiliş beceri puanları devam edilen lise türüne göre de anlamlı farklılıklar arz etmektedir. Bu bulgu Adıgüzel ve Orhan (2016), Kacar ve Sarıçam (2015) ve Öztürk-Ova (2011) tarafından yapılan çalışmalarla zıtlık göstermektedir. Bunun nedeni olarak da katılımcıların yaşadığı bölgedeki sosyo-ekonomik düzey ve kültürel farklılıklar olabilir. Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğrencilerin eğitim gördükleri okulların örgüt kültürü özelliklerini de dikkate almak gerekir.

Akademik erteleme puanları ailenin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık arz etmektedir. Bu sonuç Kandemir (2010) ve Tanrikulu (2013) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Ancak Gürültü (2016) tarafından yapılan çalışmayla da zıtlık göstermektedir. Bu durum, gelir düzeyinin farklı kültürel çevrelerde farklı etki düzeyi oluşturması olabilir. Ayrıca bu çalışmaya katılan lise son sınıf öğrencilerinin aile gelir düzeylerinin sayısal olarak birbirinden oldukça farklı olmaları da bu sonuca etki etmiş olabilir.

Akademik erteleme puanları annenin eğitim düzeyi ve babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Yine bu sonuç Kandemir (2010), Arslan (2013) ile benzerlik gösterirken Tanrikulu (2013) tarafından yapılan çalışma ile de zıtlık göstermektedir. Bu bulgunun baba eğitim düzeyi ile benzer sonuçlar ortaya koyması ise araştırmanın bir tutarlılık göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Akademik erteleme puanları öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık arz etmektedir. Elde edilen bu sonuç Çakıcı (2003), Kandemir (2010), Sarıoğlu (2011), Arslan (2013), Gürültü (2016), Çetin (2016) ile benzerlik göstermektedir. Ancak yine bu sonuç Yiğit ve Dilmaç (2011) tarafından yapılan çalışma ile zıtlık göstermektedir. Akademik erteleme davranışının erkek öğrencilerde daha yüksek çıkması ise kültürün bu araştırma sonuçlarına doğrudan yansımaları olarak görülebilir.

Akademik erteleme puanları öğrencilerin devam ettikleri lise türü değişkenine göre anlamlı farklılıklar arz etmektedir. Elde edilen bu sonuç Sarıoğlu (2011), Ekinci (2011), Gürültü (2016), Yiğit ve Dilmaç (2011) ile benzerlik göstermektedir. Ancak elde edilen bu sonuç Çetin (2016) ile zıtlık göstermektedir. Elde edilen sonuçlardaki farklılıkların nedeni okulların örgüt kültürleri ile toplumun bu okullara attığı genel bakış açısı olabilir. Ayrıca anlamlı farkın oluşmasında okulların sahip olduğu başarı düzeylerini de göz ardı etmemek gerekir.

Öğrencilerin üstbiliş puanları ile akademik erteleme davranışı puanları arasında .18 düzeyinde pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, araştırmanın beklenen bir bulgusu değildir. Yani, öğrencilerdeki üstbiliş becerisi arttıkça erteleme davranışının azalması daha beklenen bir sonuç olacaktır. Bu durumdan hareketle, akademik erteleme davranışının gerçekte algılandığı kadar olumsuz ve kötü bir şey olmadığı sonucunu çıkartılabilir. Çünkü üstbiliş becerisi yüksek olan bireyler kendi zihinsel süreçlerini kontrol edebilen, yaptıklarının ve sürecin farkında olan bir kişilerdir. Yani, öğrenciler üstbiliş becerisi arttıkça erteleme davranışı sergilemede kendilerince mantıklı sebepler üretmekte olabilirler. Bir başka ifade üstbiliş becerisi güçlü olan öğrencilerin akademik erteleme sonucunda karşılaşacakları durumlara kendilerini hazırladıkları düşünülebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bu bulgular ışığında başka araştırmacılar şu öneriler üzerinde durulabilir. Bu çalışma nicel bir çalışmadır. Aynı örneklem grubunda nitel çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmada akademik erteleme davranışı genel olarak olumsuz bir durum olarak ele alınmıştır. Yeni çalışmalarda akademik erteleme davranışının olumlu etkileri olup olmadığı konusu üzerine odaklanmalar olabilir. Bu çalışmada örneklem grubu olarak sadece lise son sınıf öğrencileri seçilmiştir. Yapılacak yeni çalışmalarda farklı örneklem grupları belirlenerek aynı çalışmalar bu gruplar üzerinde tekrarlanabilir. Son olarak bu araştırma İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir il merkezindeki resmi okullarda uygulanmıştır. Yapılacak yeni çalışmalar farklı il, bölge ve özel eğitim kurumları öğrencilerinin üzerinde yürütülebilir.

Açıklamalar: Bu çalışma, birinci yazar tarafından Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde tamamlanan “Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Becerileri ve Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynaklar

- Ackerman, D. S. and Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal Of Marketing Education*, 27(1), 5-13.
- Adıgüzel, A. ve Orhan, A. (2016). Öğrencilerin üstbiliş beceri düzeyleri ile İngilizce dersine ilişkin akademik başarıları arasındaki ilişki. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 5-14.
- Altındağ, M. (2008). *Öğrencilerin yürütücü biliş becerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altındağ M. ve N. Senemoğlu (2013) Yürütücü biliş becerileri ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 15-26.
- Arıcan Demir, H. (2013). *Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş düzeylerinin cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Arslan, A. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının karar verme stilleri ile ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Gaziantep.
- Aydın, S. A. ve Koçak, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 17-38.
- Aykut, Ç., Karasu, N. ve Kaplan, G. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıklarının tespiti. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 231-245.
- Baloğlu, N. ve Demir, M. F. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin aile ilişkileri ve üstbiliş becerileri arasındaki ilişkiler. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 30(8), 1891-1905.
- Burka, J. B. and Yuen, L.M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. New York: Addison-Wessley.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakıcı, D. C. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, N. (2016). *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demir, Ö. ve Kaymak-Özmen, S. (2011). Üniversite öğrencilerinin üstbiliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 145-160.
- Deniz, D., Küçük, B., Cansız, Ş., Akgün, L., ve İşleyen, T. (2014). Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının üstbiliş farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu*

Eğitim Dergisi, 22(1), 305-320.

- Doğan, E. (2009). *Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin üstbiliş becerileri ile sosyal uyumları arasındaki ilişki (İstanbul Anadolu Yakası örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eerde Van, W. (2003). Procrastination at work and time management training. *The Journal Of Psychology*, 137(5), 421-434.
- Efklides, A. (2006). Metacognition And Affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1(1), 3-14.
- Ekinci, E. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. İçinden Resnick, L. (Ed.), *The nature of intelligence* (ss. 231-236). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Gül, Ş., Özay-Köse, E. ve Sadi-Yılmaz, S. (2015). Biyoloji öğretmeni adaylarının üstbiliş farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 83-91.
- Gürültü, E. (2016). *Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hertzog, C. and Robinson, A. E. (2005). Metacognition and intelligence. İçinden Wilhelm, O. ve Engle, R. W. (Eds.), *Handbook of understanding and measuring intelligence* (ss. 101-123). London: Sage.
- Kacar, M. ve Sarıçam, H. (2015). Sınıf öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları ile matematik kaygı düzeyleri üzerine bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-152.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karşlı, T. A. (2015). İlköğretim dönemindeki ergenlerde üst-biliş işlevleri ile karar verme ve denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 16-31.
- Knaus, W. J. (1998). *Do it now! Break the procrastination habit*. (2. Baskı). New York: John Wiley&Sons, Inc.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal Of Research In Personality*, 20(4), 474-495.
- Memiş, A. ve Arıcan, H. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş düzeylerinin cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1(2013), 76-93.

- Milgram, N. N. and Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal Of Personality*, 14(2), 141-156.
- Nazik, F., Sönmez, M. ve Güneş, G. (2014). Hemşirelik öğrencilerinin üstbilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(55), 16-31.
- Oran, S. (2016). *Anadolu lisesi öğrencilerinde akademik erteleme davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Mersin.
- Özsoy, F. ve Kuloğlu, M. M. (2017). Major depresif bozukluk ve panik bozukluk hastalarında üstbilgi işlevlerinin değerlendirilmesi. *Journal Of Contemporary Medicine*, 7(1), 42-49.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbilgi stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk Ova, N. (2011). *Güzel sanatlar lisesi öğrencileri ile fen lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme ve üstbilgi eğilimlerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Paris, S. and Parecki, A. (1993). *Metacognitive aspects of adult literacy*. Philadelphia, PA: National Center On Adult Literacy.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219-225.
- Pintrich, P. R., Wolters, C. A. and Baxter, G. P. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. İçinde Schraw, G. ve Impara, J. C. (Ed.), *Issues in the measurement of metacognition* (43-97). Lincoln, NE: The University of Nebraska Press.
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilgi düzeyleri, genel zeka ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sarpkaya, G., Arık, G. ve Kaplan, H. A. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının üstbilgi stratejilerini kullanma farkındalıkları ile matematiğe karşı tutumları arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 107-122.
- Sarıoğlu, F. A. (2011). *Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Senecal, C., Julien, E. and Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal Of Social Psychology*, 33(1), 135-145.
- Senecal, C., Koestner, R. and Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal Of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Schouwenburg, H. C. and Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the big-five factors of personality. *Personality And Individual Differences*, 18(4), 481-490.
- Schraw, G. and Moshman (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 4(4), 351-371.

- Solomon, L. J. and Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal Of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Tanrıkulu, M. (2013). *Ergenlerin akademik erteleme davranışlarıyla benlik saygılarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yiğit, R. ve Dilmaç B. (2011). Ortaöğretimde öğrencilerinin sahip oldukları insani değerler ile akademik erteleme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 159-178.

Extended Abstract

Introduction

The rapid changes we are exposed to in the course of our daily lives require people to be in a race against time. In the face of this situation, the importance of using time effectively has increased considerably in the fulfillment of the duties and responsibilities we have to do. As the importance of time concept increased, procrastination behavior increased at the same rate. Flavell is the first researcher who used the concept of metacognition.

The concept of metacognition is explained by Flavell (1979) as a mental process that individuals do and need in this process being aware of learning, structuring, memorizing and revealing. Many researches, classifications and modeling have been done about the metacognition subject which is of great importance not only in education but also in all areas of life (Efklids, 2006; Flavell, 1979; Hertzog and Robinson, 2005; Paris and Parecki, 1993; Pintrich, Wolters) and Baxter, 2000).

Although postponement behavior is seen as a disease of the modern age, it can be said that this behavior emerged with the beginning of human life. Based on the findings of the literature, procrastination can be seen as an unreasonable and unnecessary postponement of the task, work or any action that the individual should do or not to do at any other time. Academic procrastination; what the individual has to delay his/her academic tasks until he/she experiences high levels of stress (Senecal, Koestner and Vallerand, 1995).

In this study, the relationships between metacognition skills and academic procrastination behaviors of senior high school students were examined in terms of some variables of students.

Method

Research Model

The study was designed in accordance with the relational survey model. Relational studies often examine the connections between variables. Survey research tries to reveal the specific characteristics of a group.

Study Group

The population of the research consists of the last year students of secondary schools (high schools) in a city center in the Central Anatolia Region in the 2017-2018 academic years. The sample of the study consisted of 492 high school senior students who volunteered to participate in the study. The participants of the study were students selected from 5 different high school types in the universe by random sampling method.

Instruments

The research data were collected with “Metacognition Skills Scale” and “Academic Procrastination Scale. Metacognition Skills Scale was developed by Altındağ (2008) to determine the metacognition skills of high school senior students and was published by Altındağ and Senemoğlu (2013) as “Executive Cognition Skills Scale. Cronbach's Alpha Reliability Coefficient was determined as .90. Academic Procrastination Scale was developed by Çakıcı (2003) to determine the academic procrastination behavior level of university students. The academic procrastination scale was determined as Cronbach's Alpha Reliability Coefficient.74 in the study group of 492 high school senior students.

Data Analysis

The data were analyzed by using SPSS 22.00 package program. Frequency and percentage, item averages, Kolmogrov-Smirnov Test, Kruskal Wallis-H test, Mann-Whitney U Test and Spearman Brown Correlation Analysis techniques were used in the analysis.

Findings

Findings indicate that metacognition skills and academic procrastination scores of high school senior students are generally at medium level.

While metacognition skill scores do not change according to the gender and parental education level of the students, they show significant differences according to the socio-economic level of the family and the type of high school in which they are attending. Academic procrastination scores did not change according to the socio-economic level of the family, the education level of the mother and the education level of the father; there are significant differences according to gender and high school type of students. It was found that there was a low positive correlation between the metacognition scores of the students and the academic procrastination scores .18.

Results, Conclusion and Suggestions

Metacognition skills of high school students, that is the ability to control their cognitive processes are moderate level. This situation suggests that studies should be conducted to increase the level of students' use of metacognitive skills. Likewise, the level of academic procrastination behaviors of the students are moderate level too. Again, this result points out that some studies are carried out to reduce academic procrastination behavior to a lower level in high school students.

Metacognitive skill scores do not change according to the gender of the students. Metacognitive skill scores do not make a significant difference according to the education level of parents. But, metacognitive skill scores of students show significant differences according to family income levels. The reason for this may be discussible from different ways.

Academic procrastination scores differ significantly according to family income level. This may be because the income level creates a different level of influence in different cultural environments. There was no significant difference between academic procrastination scores according to mother's education level and father's education level. The fact that this finding shows similar results with father's education level can be considered as a consistency indicator of the study.

Academic procrastination scores differ significantly according to the gender of the students. The fact that academic procrastination behavior is higher in male students can be seen as a direct reflection of culture on these research results. Academic procrastination scores show significant differences according to the high school type variable too. This may be due to the organizational culture of schools and the general perspective attributed to society by these schools. In addition, the achievement levels of schools should not be ignored in making a significant difference.

A positive correlation (.18) was found between students' metacognition scores and academic procrastination scores. This finding is not an expected finding of the study. In other words, the higher the metacognition skills of the students, the less the procrastination behavior would be expected. From this point of view, it can be concluded that academic procrastination behavior is not as bad and negative as it is perceived.

In this study, academic procrastination behavior was generally considered as a negative situation. In other studies may focus on whether academic procrastination has positive effects.

Türkçe Öğretiminde Türkiye Türkçesi Ağzaları ile Buna Yönelik Öğretmen Tutum ve Görüşleri

Dilek ÜNVEREN

Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Isparta
dilekkapanadze@sdu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3415-9274>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.666691

Geliş Tarihi: 28.12.2019

Revize Tarihi: 18.03.2020

Geliş Tarihi: 18.03.2020

Atf Bilgisi

Ünveren, D. (2020). Türkçe öğretiminde Türkiye Türkçesi ağzaları ile buna yönelik öğretmen tutum ve görüşleri *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 260-278.

ÖZ

Her ölçünlü dilin temelinde bir ağız vardır. Bu anlamda çalışmada; ağız, diyalekt, varyasyon gibi kavramlar açıklanmış ve ilgili tartışmalar ortaya konmuştur. Türkçe öğretimiyle değişik açılardan birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen Türkçe öğretiminde ağız bilimini konu eden detaylı bir çalışmanın olmaması nedeniyle Türkçe öğretiminin sorunları, perspektifi, dil-kültür ilişkisi gibi unsurları bağlamında ağız konusu bu çalışmada ele alınmıştır. Bununla birlikte, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde Türkiye Türkçesi ağzalarıyla ilgili olan söz varlığı derlenmiş ve betimsel olarak araştırmada gösterilmiştir. Ayrıca, 151 Türkçe öğretmenine Anadolu Ağzalarına Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Ek olarak, Türkçe Öğretmenlerinin Türkiye Türkçesi ağzalarının öğrenme-öğretme ortamlarında metinler yoluyla yer verilmesi ve kendi yeterlilikleri bağlamında görüşleri alınmış, veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin Anadolu ağzalarının Türkçe derslerinde kullanılan metinlerde yer almasına yönelik olumlu bir tutum ve görüşe sahip oldukları, ancak kendilerini bu alanda yeterli görmedikleri tespit edilmiştir. 5-8.sınıf Türkçe ders kitaplarında ağız özellikleri gösteren söz varlığının bulunduğu da araştırma sonucunda edinilen bulgulardandır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Türkiye Türkçesi ağzaları, Türkçe ders kitapları, öğretmen tutumları.

Turkish Dialects in Turkish Teaching and Attitudes and Opinions of Turkish Teachers About it

ABSTRACT

In the base of each standard language, there is a dialect. In this context, in the study, concepts such as dialect, accent, variation were explained. Dialectology was examined in the context of Turkish teaching. Despite the fact that there are many studies in Turkish teaching based on different angles, there is no detailed study on Turkish dialects in the context of Turkish teaching. Thus, through this study, the issue of Turkish dialects in Turkish teaching, its perspective, language-culture relationship were discussed. Therefore, texts in Turkish 5-8th course books were examined in terms of their giving place for vocabulary of Turkish dialects, and findings were described. In addition, Attitude Scale towards Anatolian dialects was carried out on 151 Turkish teachers. Moreover, opinions of 29 Turkish teachers were taken in the context of Turkish dialects, their knowledge about them and benefiting from them through texts in Turkish teaching-learning environments. The data collected were analysed through content analysis. As a result, it was found that Turkish teachers have a positive attitude and opinion towards using texts that include vocabulary belonging to Anatolian dialects in Turkish courses to raise awareness about them but they do not see themselves as competent in this area. It was also found that Turkish coursebooks include texts that contain vocabulary of Anatolian dialects.

Key words: Teaching Turkish, Turkish dialects, Turkish coursebooks, attitudes of teachers.

Giriş

Genel olarak ağız “bir dilin veya lehçesinin (dialect) sınırları içinde, belli bölge veya topluluklara özgü sözlü anlatım yollarının bütünü” (Gemalmaz, 2010) şeklinde tanımlanır. Ağız; kökeni aynı olan bir üst sistem olarak ifadesini bulan bir dile bağlı ve doğal oluşmuş, yakın çevre, iş ortamları, okuyazar kimselerin az bulunduğu bir bölgeden çok uzun süre ayrı kalmamış insanlar tarafından sözlü iletişimde kullanılan ancak resmî ortamlarda kullanılmamasından kaçınılan, okullarda öğretilmeyen yerel konuşma şeklidir (Demir ve Yılmaz, 2010). Dil bilimsel olarak da bir dil alanı içinde görülen konuşma şekillerini, söyleyiş türlerini, kimi durumlarda da toplumsal özellikleri yansıtan kullanımlar olarak (Vardar, 2000) tanımlanan ağız; konuşma dilinin, bölgeler arasındaki özellikle ses farklılıklarına dayalı kolları (Eker, 2015) olarak da ifade edilir. Korkmaz (2017) ise bir

dilin veya bir lehçenin yazı diline oranla ve çoğunlukla ses bazen de şekil, anlam ve söz varlığı bakımından birbirinden az çok ayrılan yerel konuşma biçimleri olarak tanımlanmaktadır. Demir (2002) ise diyalektoloji ve sosyo-linguistik başta olmak üzere dilin varyasyonla ilgilenen kollarının herhangi bir doğal dilde tarihsel, bölgesel, sosyal, kişisel ve durumsal bir çerçevede birbiriyle rekabet hâlinde birden fazla varyantı ortaya çıkardığını ifade eder.

Bu tanımlamalar ışığında ağız kavramıyla ilgili birtakım kavramların da bilinmesi gerekmektedir. Bunlar: karşılıklı anlaşılabilirlik, ağız sürekliliği, özerklik ve bağımlılıktır. *Karşılıklı anlaşılabilirlik*; farklı ama ilişkili varyantların konuşurlarının bir aşinalık, niyetli bir öğrenme durumu ya da özel bir çaba olmaksızın birbirlerini anlayabildikleri diller ve diyalektler arasındaki ilişki biçimi olarak tanımlanır. Karşılıklı anlaşılabilirlikle yakın ilgisi bulunan *ağız sürekliliği* ise her bir diyalektin bitişik komşu ile anlaşılabilirlik sürekliliğinin sonunda olan diyalektle anlaşamadığında ortaya çıkan durumdur. Başka bir ifadeyle coğrafi bir alan içerisinde birbiri ardınca yer alan farklı noktalardan veri toplandığı takdirde her bir yerleşim yerinin dil özelliklerinin birbirinden farklı olduğu görülecektir. Bir *dil* ve *diyalekt sürekliliği* arasındaki ilişkide *bağımlılık* kavramı ise basitçe özerkliğin tam tersidir. Örneğin, Batı Alman diyalekt sürekliliği üzerindeki bazı çeşitler Hollanda diyalektleri iken, diğerlerine, bu diyalektlerin, standart dillere olan ilişkilerinden dolayı, Almancanın diyalektleridir denir. Hollanda diyalektleri, standart Hollandacaya bağımlıdır, Alman diyalektleri de standart Almancaya bağımlıdır. Bağımlılık ve özerklik, sırf dilsel faktörlerin değil, politik ve kültürel faktörlerin de sonucu olduklarından, değişime açıktır. Öyleyse *dil* terimini, ona bağımlı olan bütün diğer türleri ile özerk bir tür olarak kullanmaktayız. Çoğunlukla politik gelişmelerin sonucu olarak, bağımlılığın yönü değişebilir, önceden bağımlı olan varyantlar özerklik kazanabilir ve ‘yeni’ diller gelişebilir (Chambers ve Trudgil, 1998; Ronelle, 2006).

Burada, üzerinde çokça tartışılan ve yer yer birbirlerinin yerine kullanılan varyasyon ve diyalekt kavramlarını da tartışmak gerekmektedir. Diyalekt, en geniş anlamda, belirli bir dilbilimcinin aklındaki herhangi bir konuşma sistemine gönderme yapar. Örneğin, bazı dilbilimciler onu kendi bireysel konuşma sistemlerine göndermede bulunmak için kullanır. Uzman olmayanların gözünde terim; arkaik, tuhaf veya renkli olarak kabul edilen konuşma unsurlarına işaret ederek duygusal imaları taşır. Ayrıca, *diyalekt* terimi, sosyal tabakalar tarafından tanımlanan konuşma biçimlerini de ifade edebilir. Terimin en tarafsız kullanımında bir diyalekt kimliği öncelikle coğrafyaya atıfta bulunarak standart olmayan bir dil sistemi olarak tanımlanabilir (Ronelle, 2007). Bu anlamda denilebilir ki diyalekt kavramı iki şekilde kullanılmaktadır. Birincisi standart olmayan dil bilimsel sistemlerin kendi çabalarıyla bireysel diller olarak; diğerinde ise mekânsal farklılaşmanın çeşitli tür ve derecelerine özellikle coğrafya ve dil bilim terimlerine gönderme yapılarak kullanılmaktadır. Yabancı kaynaklarda durum böyleyken Türkçe Sözlük, ağız terimi ile anlamdaş olarak diyalekt teriminin karşılığı olarak lehçe ifadesi kullanılmıştır. Talat Tekin (2013) diyalekt kavramını yine Türkçenin lehçeleri bağlamında kullanmıştır.

Dil varyasyonunun ise teorik dilbilim içindeki durumu biraz daha karmaşıktır. Genel itibariyle varyasyon başlığı altında ağız kavramı, meslek, yaş, cinsiyet gibi değişkenlere bağlı olarak ele alınmaktadır. Rickford (2002) dilde varyasyon konusunda yerel varyasyon başlığında ağızları gösterir. Dildeki farklılıkların da varyasyonun çıkış noktasına göre değişik ölçülerde gerçekleştiği tespitini yapar ve söz konusu değişkenlerin önemine işaret eder. Dil varyasyonunda bölge, dilin tarihî süreç içindeki gelişimi, etnik köken, meslek eğitim, inanç gibi dil dışındaki değişkenler önemli bir etkiye sahiptir. Bu etkenlerin baskınlık derecesi ile de varyasyonun türü belirlenmiş olur (Demir, 2010). Standart, yerel, sosyal varyasyonlar vd. şeklinde tasnif edilen bu olgu, dilin değişkenliğine de ayrıca vurgu yapmaktadır.

Dil insanların birbirlerine eğilimlerini, fikirlerini, bilgilerini, duygularını aktarabilmelerinin yanında fikirlerini düzenlemelerine imkân tanır. Bununla birlikte, kültürel değerler ve bilgi birikiminin çoğu kuşaklara dil yoluyla aktarılır. Türkiye’de çeşitli kademelerdeki Türkçe eğitime rağmen öğrencilerin ana dilini kullanmada, kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade etmede sorunlar yaşadıkları bilinmektedir (Alyılmaz, 2010). Bu anlamda sıralanabilecek birçok sorunun yanında dil-kültür ilişkisi bağlamında da Türkçe öğretiminde sorunların olduğu bilinmektedir. Özellikle dilin öğretiminin aynı

zamanda bir kültür öğretimi olduğu gerçeğinin öğretim programları ve ders kitaplarına tam anlamıyla yansıtılmadığı görülmektedir. Özellikle sözlü kültür ve dil bağlantısı bu anlamda önemlidir. Bir ulusun yüzyıllar boyu yaşadıkları, yazıya geçsin ya da geçmesin onun diline, atasözlerine, masallarına, söz varlığına yansır. Kültür değerlerini yüzyıllar öncesinden yansıtan, Türk dilinin anlam yönünden çok zengin bir dil olduğunu gösteren yapılar vardır (Ünalın, 2014). İşte bu yapıların hepsi ölçünlü dilde yer almamış, bazıları sadece ağızlarında yaşarken bazılarında derleme çalışmaları yapılmış, yazıya geçirilmiş olsa bile yaygınlaşmamıştır. Bu bakımdan dil, sadece iletişimsel görevi olan bir kavram değil; aynı zamanda toplumsal belleğin taşıyıcısı, çeşitliliğin göstergesi ve kimliğin inşacıdır.

İşte bu nedenle Türkiye Türkçesi ağızları ses, dizim, yapı, söz varlığı özellikleri bakımından yalnız dil araştırmacılarına değil sosyoloji, kültür, tarih ve etnoloji bakımından da yeni alanlar açmaktadır. Dolayısıyla, ağız malzemesi, sadece etimolojik, dil bilimsel çalışmaların nesnesi olmaktan çıkarılıp kültürel değerlerin öğretilmesi ve aktarılmasında, eğitim-öğretim süreçlerinin bir parçası haline getirilmelidir. Korkmaz (2007) ağızları *Türk dilinin eski kültür mirasının Anadolu ağızlarındaki devamı* olarak görmekte, ağızların yazı dilinin bağlayıcı etkilerinden uzak kalması nedeniyle, Türk boylarının Anadolu'ya Orta Asya'dan getirdiği eski dönemlere ait söz varlığını büyük ölçüde koruduğunu, ifade etmektedir. Bu itibarla ağızlar kültürel belleğimizin çok önemli bir tarafını oluşturmaktadır.

Son yıllarda Türkiye'deki araştırmacıların katkılarıyla ağız araştırmalarında derleme-inceleme şeklinde de olsa eserlerin sayılarının ve niteliklerinin arttığı görülmektedir. Bununla beraber belli ölçülerde sınırlandırılmış olsa dahi birçok ağız sözlüğünün de yayımlandığı bilinmektedir. Ağızlarla ilgili yapılan çalışmalarda genel itibarıyla, derleme çalışması yapılan yörenin ağız özelliklerinin tespiti ve ilgili ağızın ölçünlü Türkiye Türkçesiyle olan farklılıklarının ortaya konması şeklinde bir yöntem belirlenmiştir. Ancak, bu çalışmalardan, Türkçe dersleri ve öğretmen yetiştirme programlarında yeterince yararlanıldığından söz edilemez. Bu bağlamda, bu çalışmada, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki Türkiye Türkçesi ağızlarına ait söz varlığı ne kadar varlık bulmuştur, sorusunun cevabı araştırılmış ve öğrenme-öğretme ortamlarında ve materyallerinde Anadolu ağızları söz varlığına yer verilmesinin eğitim-öğretim sürecini ne şekilde etkileyeceği olgusu araştırılarak bununla ilgili tespitler yapıp öneriler sunmak amaçlanmıştır. Ayrıca, Türkçe öğretmenlerinin öğrenme-öğretme ortamlarında Anadolu ağızlarının kullanılmasına yönelik tutum ve görüşlerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmacının modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, nicel ve nitel veri analizine ilişkin bilgi verilmiştir. Bu çalışmada, eş zamanlı karma desen kullanılmış, nicel ve nitel veriler aynı anda toplanmış ve değerlendirilmiştir (Creswell, 2003). Türkçe öğretmenlerinden oluşan 151 kişilik gruba tutum ölçeği uygulanmış, bunların içerisinde tesadüfi olarak 29 kişilik bir grup belirlenerek onlara araştırmacı tarafından geliştirilen 13 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Bu teknik, araştırmacının, hipotezini test etmek amacıyla araştırılan kişi ya da kişiler ile yüz yüze gelecek biçimde önceden hazırladığı sorular yoluyla yapılandırdığı görüşmedir (Ekiz, 2015). Bununla birlikte, doküman inceleme yoluyla 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Ortaokul 5-8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitapları, Anadolu ağızları söz varlığı açısından incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubunu Erzurum ili Aşkale, Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerinde görev yapan ve kendilerine tutum ölçeği uygulanan 151 Türkçe öğretmeni ile bu öğretmenlerden tesadüfi yolla seçilen ve kendileri ile görüşülen 29 kişilik bir öğretmen grubu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Türkçe Öğretmenlerinin kişisel birtakım bilgilerini toplamak amacıyla bir *kişisel bilgi formu* geliştirilmiştir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ortaokul *Türkçe Ders Kitapları*, Anadolu ağızları söz varlığının tespit edilmesine amacıyla taranmıştır. Tarama esnasında, Türkçenin lehçeleri, şive veya yakın lehçelerine ait söz varlığı dışarıda bırakılmıştır. Alanyazın taramasından sonra araştırmacı tarafından geliştirilen *görüşme formu* soruları aracılığıyla çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinden seçilen 29 kişinin görüşü alınmıştır.

Çalışmada öğretmenlerin Anadolu ağızlarına yönelik tutumlarını görmek amacıyla Ahmet Pehlivan tarafından geliştirilen *Anadolu Ağızları Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. İlgili ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde yöntem olarak; ölçek maddelerini hazırlama, kapsam geçerliliğinin sağlanması için uzman görüşü alma, deneme uygulaması, güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapma şeklinde bir yol izlenmiştir (Pehlivan, 2012). Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçeğin hangi alt yapılardan oluştuğunun tespitinde yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla yapılan açıklayıcı faktör analizi sonunda ölçeğin 4 faktörlü olduğu görülmüş, dört faktörün birlikte açıkladığı toplam varyansın da %56,40 olduğu araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Faktör döndürme işlemi sonrasında maddelerin içerikleri de dikkate alınarak ‘ağızların eğitimdeki yeri ve işlevi’, ‘ağız kullanıcılarına yönelik tutum’, ağız kullanımına yönelik duygusal değer’ ve ‘ağızların statüsü’ olmak üzere dört faktör araştırmacıların dikkatine sunulmuştur. İlgili araştırmada AFA sonucu dört faktörden meydana gelen modelin elde edilen verilerle ne derece uyumlu olduğunun belirlenmesi için doğrulayıcı faktör analizi de (DFA) araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen maddelerin standardize edilmiş faktör yükleri, t ve çoklu korelasyon kareleri araştırmacı tarafından gösterilmiş; tüm bu değerlerin $p < .05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Standardize edilmiş faktör yük değerlerinin de .44 ile .88 arasında değişirken çoklu korelasyon kareleri ise .19 ile .67 arasında değiştiği ve yeterli oldukları araştırmacı tarafından görülmüştür. Ölçek geliştirilmesinin sonunda; 22 maddeden oluşan, 1-5 şeklinde puanlanabilen 5’li likert tipi kişilerin ağız kullanımı konusunda kendini değerlendirme ölçeği elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve .80 olduğu da tespit edilmiştir (Pehlivan, 2012).

Bu çalışmada ise, Anadolu ağızlarına Yönelik Tutum Ölçeği, önce konunun uzmanı olan kişilere gösterilmiş daha sonra 114 kişiden oluşan bir ön çalışma grubuna uygulanmıştır. Bu kişilerin puanları bilgisayarda istatistik programı ortamına aktarılmış ve güvenilirlik analiz yöntemlerinden Cronbach Alpha ile iç tutarlılığına bakılmıştır. Cronbach Alpha; ölçeklerde ve psikometrik testlerde maddelerin birbiriyle tutarlı olup olmadığını ve maddelerin hipotetik değişkeni ölçüp ölçmediğini belirler (Şencan, 2005). Yapılan analiz sonucunda ölçek maddelerinden iç tutarlılık katsayısı düşük maddeler çıkarılmış ve testin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .911 olduğu görülmüştür.

Ölçek 151 kişilik gruba uygulanmış ve ön çalışma grubu için yapılan güvenilirlik analizi yapılarak, bu gruba Anadolu Ağızları Tutum ölçeği yeniden uygulanmıştır. Uygulama sonunda alpha değeri .919 olarak tespit edilmiş ve madde çıkarılmasına gerek duyulmadığı görülmüştür. Söz konusu analizler de bu uygulama puanları üzerinden yapılarak aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1

Anadolu Ağızlarına Yönelik Tutum Ölçeği Ön Çalışma Grubu ve Örneklem Grup Cronbach’s Alfa Analizi

Anadolu Ağızları Tutum Ölçeği Cronbach Alfa Sonuçları	N	Cronbach Alfa	Standardize Cronbach Alfa	N
Ön Çalışma Grubu	14	,911	,910	22
Örneklem Grup	151	,919	,899	22

İçerik analizinin güvenilirliği ve geçerliği konusunda kaynaklar (Bilgin, 2006; Şencan, 2005), güvenilirliğin büyük ölçüde kodlama işlemine bağlı olduğunu belirtirler. Kodlayıcı güvenilirliğinin farklı kodlayıcıların aynı metni farklı zamanlarda aynı şekilde kodlamalarına, başka bir deyişle yeniden üretilebilirliğe; kategori güvenilirliğinin ise açık seçik olması hususuna vurgu yapar. İçerik analizinin geçerliğini ise amaç ve araçlar arasındaki uygunluğa bağlar. İşte bu nedenlerle görüşme formuna yapılan içerik analizinin güvenilirliği ve geçerliliği için şu süreçler izlenmiştir:

İçerik analizi konusunda uzman kişilerin birbirinden habersiz olarak yaptığı sınıflandırmada her kavram sayısı neredeyse aynı çıkmış ve bu anlamda yeniden üretilebilirlik yani değerlendiriciler arası güvenilirlik sağlanmıştır. Bununla beraber araştırmacılar tarafından kodlamalar kontrol edilmiş, görüş birliği ve görüş ayrılığı şeklinde de işaretlemeler yapılmıştır. Bu anlamda güvenilirlik hesaplamasında; Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılarak araştırmanın güvenilirliği % 97 olarak hesaplanmıştır. Buradan araştırmanın güvenilirliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anadolu Ağızları Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde, ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından yapısal geçerliliğe bakılmış; değişkenlerin faktör üzerindeki faktör ağırlıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu da ifade edilen değişkenlerin yapı geçerliliğine sahip olduğunu gösterir. Ölçeklerin iç tutarlığı aynı zamanda güvenilirlik analizinde de kullanılan alfa katsayısı ile belirlenir, bu şekilde hesaplama yapılır. Cronbach Alfa ile elde edilen değerler söz konusu kavramsal alana ait geçerlik katsayılarını ifade eder. Bu anlamda yapılan bu analizle elde edilen değerler ölçeğin geçerliği için de bir veri oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Karma desen yaklaşımı gereği toplanan nicel ve nitel verilerin nasıl edildiğine ilişkin bilgi bu bölümde verilecektir.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerinden 29 kişiyle yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi; çeşitli söylemlere uygulanan metodolojik araç ve tekniklerin bütünüdür (Bilgin, 2006). Bu anlamda analitik betimleme ve kodlama yapılmış, kategori ve temalar oluşturulmuştur. Daha sonra çıkarımlar yapılarak betimlemeyi aşan sonuçların ortaya konulması yoluna gidilmiştir.

Türkçe ders kitaplarında (5-8.sınıf) yer alan metinler incelenmiş, metinlerde yer alan Anadolu ağızlarına ait söz varlığı sınıf, metin adı, tema ve tespit edilen söz varlığı şeklinde konunun uzmanı olan kişilere danışılarak, Türkiye Türkçesi ağızları ile ilgili kaynak eserler başta olmak üzere, derleme sözlüğünden de yararlanılarak tespit edilerek betimlenmiştir. Süreçte, başta Tarama Sözlüğü olmak üzere ağız araştırmaları konusunda yayımlanmış olan eserler taranmış, alanın uzmanı kişilerin de görüşleri alınarak söz konusu söz varlığı betimsel olarak gösterilmiştir. Bu söz varlığının hangi ders kitabı ve metinde yer aldığı da ortaya konmuştur. Bu tespitler yapılırken elde edilen ağız malzemesinin standart dili aşan yapıları; söyleyiş hususiyetleri, elde edilen söz varlığının hangi şehre/bölgeye ait olduğu, çeviri yazı kullanım sistemi ve seslerin boğumlanma özellikleri gözetilerek bir aktarma yapılmamış, metinlerde var olduğu şekliyle gösterilmiştir.

Nicel Verilerin Analizi

Ölçme yoluyla toplanmış düzensiz verilerin, yorumlamaya elverişli hale getirilmesi için betimsel istatistikten yararlanılmış, elde edilen verilerin frekans ve yüzde dağılımları tablolar halinde gösterilmiştir. Frekans analizi, birim ve öğelerin sayısal, yüzdesel ve oransal görünme sıklığını ortaya koymaktır (Bilgin, 2006).

Anadolu Ağızlarına Yönelik Tutum Ölçeği 151 kişilik örnekleme uygulanmıştır. Verilerin parametrik bir testin genel koşullarını karşıladığı görülmüş, ölçeğin ortalama, medyan ve standart sapma değerlerine bakılmıştır.

Ortalama puanları karşılaştırılacak olan örneklemelerin ilişkisiz olması ve veri setinin bağımlı değişkenin her boyutunda normal dağılım göstermesi (Seçer, 2017) nedeniyle bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde etkisini belirlemek için SPSS ortamında *tek faktörlü varyans analizi ve t-test* nicel verilerin çözümlenmesinde kullanılmıştır. Söz gelimi bağımlı değişken olan Türkçe öğretmenlerinin Anadolu ağızlarına yönelik tutumları, bağımsız değişken olan cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Değişkenler arasındaki bu etki, tanıma formunda yer alan bütün durumların üzerinde araştırılmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlarda anlamlı farkın ortaya çıkması durumunda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edilmesi için varyansın homojenliği kontrol edilmiş, homojen olması durumunda çoklu karşılaştırma testlerinden olan *Scheffe* testi uygulanmıştır. Scheffe testinin söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemediği durumlarda ise yine çoklu karşılaştırma testlerinden *Bonferroni* testi işe koşulmuştur.

Bulgular

Türkçe Ders Kitapları Anadolu Ağızları Söz Varlığı ile İlgili Bulgular

Çalışmaya konu olan Türkçe ders kitaplarındaki bütün metinler taranmış ve Türkiye Türkçesi ağızlarıyla ilgili söz varlığı ortaya çıkarılmıştır. Süreçte, başta Tarama Sözlüğü olmak üzere ağız araştırmaları konusunda yayımlanmış olan eserler taranmış, alanın uzmanı kişilerin de görüşleri alınarak söz konusu söz varlığı betimsel olarak gösterilmiştir. Bu söz varlığının hangi ders kitabı ve metinde yer aldığı da ortaya konmuştur.

Beşinci Sınıf Ders Kitabı:

- “... Şişkin yanına ‘tek’, içeri göçük yanına ‘aç’, bir fasulye kesitini andıran yanına ‘bey’, düzce olan yanına ‘eşek’ derdik.” (Erdoğan Tokmakçıoğlu-Oyuncak: 11).
- “Unutma emi?” (Abdülkadir Bulut- Oyuncakçı Amca: 14).
- “... Bu kadar da olmaz. *Amma* hava attınız canım!” (Elif Akardaş-Bilmeyen Var mı?: 43).
- “*Dah* etti, yok. *Dahha* dedi, gitmez./Düşerim gerilere, *iyceden iyceden*.” (Fazıl Hüsnü Dağlarca-Mustafa Kemal’in Kağnısı: 49).
- “Adı ne bunun *ağabeyisi*? – Mehmet... *Emmi*.” (Tarık Buğra-Küçük Ağa: 65).
- “Yörelerde boyutlarına göre *kopuz, cura, çöğür, tambura, divan sazı* gibi değişik isimlerle tanınır.” (Yüce Gümüş-Tamburi Cemil Bey Enstrümanları Anlatıyor: 146).
- “Vur *ha* vur, vur davul baş pehlivan havası.” (Attila İlhan-Cazgır: 208).

Altıncı Sınıf Ders Kitabı:

- “Kiminin *reyhasından* geçilmez/ ‘Uzun kavak *gıcım gıcım gıcılar*.’ ” (Bedri Rahmi Eyüboğlu-Türküler Dolusu: 53).
- “Bilmiyorum ne *haldayam*/ Yol bir *dakka* miktarınca/Gâh ağlaya *gâhi* güle.” (Âşık Veysel Şatıroğlu-Uzun, İnce Bir Yoldayım: 57).
- “*Hah*, o ‘hiç’i al, git şimdi. Kaldı mı alacağın?” (Nasrettin Hoca-Kaldı mı Alacağın?: 105).

Yedinci Sınıf Ders Kitabı:

- “Bir gün bir *Yürük* beyi, çadırın önüne atılmış bir kilimi görünce yüreği sızlar.” (Mehmet Önder-Anadolu’da Kilim Demek: 106).
- “Ana ben *gidiyom* düşmana karşı.” (Anonim-Çanakkale Türküsü: 110).
- “Nine *şipit* (bazlama) pişiriyormuş.” (Şükrü Elçin-Horoz: 156).

Sekizinci Sınıf Ders Kitabı:

- “Babamın gönderdiği *haralları* (çok büyük çuval) getiriyor çırak.” (Sadık Yalsızuçanlar-Değirmende Döner Taşım: 169).

- ‘‘Aha Şu arada toplanıyorlar!’’ (Nezihe Araz-Yunus Emre’nin Mezarları: 188).
- ‘‘Dışarıdan ırıba katılanlar pay almazlardı, ırıp tayfası ile reis, gönüllerinden ne koparsa o kadar.’’ (Sait Faik Abasıyanık-Haritada Bir Nokta: 240).

2018-2019 eğitim-öğretim yılında 5- 8. Sınıf Türkçe ders kitapları; Türkiye Türkçesi ağızları söz varlığı bağlamında taranmış, ağız hususiyeti gösteren sözcükler ve sözcüklerin geçtiğıi metinler yukarıda gösterilmiştir. Bu yapılar; varlıklara belirli yörelerde verilen isimler, ünlemler, bağlaçlar, yansıma sözler ve bazı fiil formları şeklinde metinlerde yer bulmuştur. Taramada, ağız hususiyeti gösteren ifadelerin sadece bir ya da birkaç ünite kullanılmadığı, gelişigüzel bir şekilde birçok ünite içerisindeki metinlerde yer aldığı tespit edilmiştir. Bu metinler ilgili ünitenin ders içi metinlerinden birisi olmak beraber serbest okuma parçalarından biri de olabilmektedir. Bununla beraber ağız söz varlığı şiir, öykü, anı, sohbet, deneme, fıkra gibi türler içerisinde yer almaktadır.

Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 2

Anadolu Ağızlarına Yönelik Tutum Ölçeğı Ortalama, Medyan ve Standart Sapma Puanları

Ölçek	n	Ortalama	Medyan	Standart Sapma
	152	3,6211	3,3182	,80068

22 maddeden oluşan Anadolu Ağızlarına Yönelik Tutum Ölçeğı ortalamaları, medyan ve standart sapma değerleri bakımından analiz edilmiş bütün bir ölçeğe verilen cevapların standart sapma değeri 3,6211 olarak bulunmuştur. Söz konusu ölçek maddelerinin düzeyini belirlemek için *Hiç Katılmıyorum 1.00-1.80, Katılmıyorum 1.81-2.60, Karasızım 2.61-3.40, Katılıyorum 3.41-4.20, Kesinlikle Katılıyorum 4.21-5.00* puan aralıkları dikkate alınmıştır. Elde edilen 3,6211 standart sapma değeri bahsi geçen likertte KATILYORUM (4) ifadesine denk gelecek şekilde bir sonuç ortaya çıkarmıştır. Türkçe Öğretmenlerinin bu bağlamda Anadolu ağızlarına yönelik olumlu bir tutum geliştirdiğıi söylenebilir.

Çalışma Grubuna Ait Sosyo-Demografik Ögeler Frekans ve Oranlar, t-test ve Tek Yönlü Varyans Analizine İlişkin Bulgular

Tanıma formunda yer alan değişkenler ile Anadolu Ağızlarına Yönelik Tutum Ölçeğı sonucu oluşan puanlar arasında bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır. Formda yer alan bilgiler frekans sayıları, yüzdelik oranları ile beraber analizlerde gösterilmiştir. Söz konusu analizde bu değişkenler ile tutum puanları arasındaki ilişki ve fark analizi tablolarda bir arada gösterilmiştir.

Tablo 3

Tutum Puanlarının Her İki Cinsiyete Göre t-test Analizi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Tutum	151	3,10506	3,1051	,17808	214,259	,000
Cinsiyet	151	1,384	1,38	,488	34,853	,000

Tablo 4

Türkçe Öğretmenlerinin Anadolu Ağızlarına Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre t-test Sonuçları

Cinsiyet	n	%	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Erkek (tutum)	92	%61	3,11339	3,1134	,18313	163,956	,000
Kadın (tutum)	59	%39	3,09169	3,0917	,17039	138,184	,000

Tablolar incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe Öğretmenlerinin Anadolu Ağızlarına Yönelik Tutum Ölçeğı sonucu oluşan tutum düzeyleri kadın ve erkek öğretmenlerin her ikisinde de

anamlı çıkmıştır. Bu bulgu cinsiyet değişkeninin Türkçe öğretmenlerinin Anadolu ağızlarına yönelik tutumlarında her iki cinsiyetin de bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5

Türkçe Öğretmenlerinin Anadolu Ağızlarına Yönelik Tutum Puanlarının Çocukluğunun Geçtiği Yerleşim Yerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

	Değişken	n	%	\bar{X}	Ss
Çocukluğun Geçtiği Yer	1. Köy	38	%25	3.1244	,18447
	2. İlçe	48	%31	3.1042	,18325
	3. Şehir	65	%44	3.0944	,17221
	• Toplam	151	%100	3.1051	,17808
Varyans Kaynağı	sd	KO	F	p	
Gruplar Arası	0,22	,011	,338		,714
Grup İçi	4,735	,032			
Toplam	4,757				

Tablo incelendiğinde Türkçe Öğretmenlerinin çocukluklarının geçtiği yerler ile Anadolu Ağızlarına Yönelik Tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$F_{(5-1018)} = ,714 p > ,05$]. Araştırmanın bu bulgusu çocukluğunun geçtiği köy, ilçe ve şehir değişkeninin Türkçe Öğretmenlerinin Anadolu ağızlarına yönelik tutumları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6

Türkçe Öğretmenlerinin Anadolu Ağızlarına Yönelik Tutum Puanlarının Meslek Hayatında Çalıştığı Yerleşim Yerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

	Değişken	n	%	\bar{X}	Ss
Meslek Hayatında Çalıştığı Yerleşim Yeri	1. Köy	34	22%	3,139	0,18249
	2. İlçe	17	11%	3,0802	0,1932
	3. Şehir	11	7%	3,0909	0,17487
	4. Köy-ilçe	19	13%	3,1268	0,18716
	5. Köy-şehir	35	23%	3,0961	0,1804
	6. İlçe-şehir	21	14%	3,0952	0,17481
	7. Köy-ilçe-şehir	14	10%	3,0714	0,15818
	Toplam	151	100%	3,1051	0,17808
Varyans Kaynağı	sd	KO	F	p	Fark (scheffe)
Gruplar Arası	,082	,014	8,105	.000*	1-2
Grup İçi	4,675	,032			1-4
Toplam	4,757				

Tablo incelendiğinde Türkçe Öğretmenlerinin meslek hayatlarında çalıştıkları yerler ile Anadolu Ağızlarına Yönelik Tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(5-1018)} = 8,105 p < ,05$]. Anlamlı farklılıkların hangi yerleşim yeri arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre meslek hayatında köy yerleşim yerinde öğretmenlik yapanların ($\bar{X} = 3,1390$), ilçede ($\bar{X} = 3,0802$) ve hem köy hem ilçede ($\bar{X} = 3,1268$) ifadelerini işaretleyen Türkçe öğretmenlerinin Anadolu Ağızlarına Yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür.

Tablo 7

Türkçe Öğretmenlerinin Anadolu Ağızlarına Yönelik Tutum Puanlarının Anne Eğitim Durumuna İlişkin İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

	Değişken	n	%	\bar{X}	Ss
	1. İlkokul/ortaokul	97	%64	3,1153	,18194

Anne Eğitim Durumu	2. Lise	28	%28	3,0990	,17972
	3. Ön lisans/lisans	26	%18	3,0734	,16368
	4. Lisans Üstü	0	%0	-	-
	• Toplam	151	%100	3,1051	,17808
Varyans Kaynağı		sd	KO	F	p
Gruplar Arası		,037	,019	,583	,560
Grup İçi		4,720	,032		
Toplam		4,757			

Tablo incelendiğinde Türkçe Öğretmenlerinin anne eğitim düzeyleri ile Anadolu Ağızlarına Yönelik Tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. [$F_{(5-1018)} = ,714$ $p > ,05$]. Bu da bu değişkenin Anadolu ağızlarına yönelik tutumları üzerinde farklılaşma yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 8

Türkçe Öğretmenlerinin Anadolu Ağızlarına Yönelik Tutum Puanlarının Baba Eğitim Durumuna İlişkin İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Değişken		n	%	\bar{X}	Ss
Baba Eğitim Durumu	1. İlkokul/ortaokul	85	%55	3,1144	,18365
	2. Lise	46	%47	3,0978	,17433
	3. Ön lisans/lisans	20	%21	3,0818	,16789
	4. Lisansüstü	0	%0	-	-
	• Toplam	151	%100	3,1051	,17808
Varyans Kaynağı		sd	KO	F	p
Gruplar Arası		,021	,010	,323	,724
Grup İçi		4,736	,032		
Toplam		4,757			

Tablo incelendiğinde Türkçe Öğretmenlerinin baba eğitim düzeyleri ile Anadolu Ağızlarına Yönelik Tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. [$F_{(5-1018)} = ,724$ $p > ,05$]. Bu da bu değişkenin Anadolu ağızlarına yönelik tutumları üzerinde farklılaşma yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 9

Türkçe Öğretmenlerinin Anadolu Ağızlarına Yönelik Tutum Puanlarının Hizmet Yılı Durumuna İlişkin İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Değişken		n	%	\bar{X}	Ss
Hizmet Yılı	1. 1-5 yıl	74	,49	1161	,18401
	2. 5-10 yıl	41	,27	1031	,17546
	3. 10 yıl ve üzeri	36	,24	1046	,17151
	• Toplam	151	100	1051	,17808
Varyans Kaynağı		sd	KO	F	p
Gruplar Arası		,024	,012	,379	,685
Grup İçi		4,733	,032		
Toplam		4,757			

Tablo incelendiğinde Türkçe Öğretmenlerinin hizmet yılı değişkeni ile Anadolu Ağızlarına Yönelik Tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. [$F_{(5-1018)} = ,685$ $p > ,05$]. Bu da bu değişkenin Anadolu ağızlarına yönelik tutumları üzerinde farklılaşma yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 10

Türkçe Öğretmenlerinin Anadolu Ağızlarına Yönelik Tutum Puanlarının Kitap Sayısı Durumuna İlişkin İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Değişken		n	%	\bar{X}	Ss
Anadolu	1. Hiç yok	15	%9	3,1485	,18057

Ağızları	2. 1-5 arası	102	%68	3,1065	,18165
Kitap Sayısı	3. 5 ve üzeri	34	%23	3,0816	,16702
	• Toplam	151	%100	3,1051	,17808
Varyans Kaynağı		sd	KO	F	p
Gruplar Arası		,047	,024	,743	,477
Grup İçi		4,710	,032		
Toplam		4,757			

Tablo incelendiğinde Türkçe Öğretmenlerinin Anadolu ağızlarıyla ilgili kaç kitaba sahip oldukları ile Anadolu Ağızlarına Yönelik Tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. [$F_{(5-1018)} = ,477$ $p > ,05$]. Bu da bu değişkenin Anadolu ağızlarına yönelik tutumları üzerinde farklılaşma yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 11

Türkçe Öğretmenlerinin Anadolu Ağızlarına Yönelik Tutum Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Durumuna İlişkin İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.

Değişken		n	%	\bar{X}	Ss
Kitap Okuma Sıklığı	1. Her gün	112	%74	3,1124	,18181
	2. Haftada 1 gün	5	%3	3,1000	,18851
	3. Haftada birkaç gün	34	%23	3,0816	,16702
	4. Ayda 1 gün	0	%0	-	-
	5. Diğer	0	%0	-	-
	• Toplam	151	%100	3,1051	,17808
Varyans Kaynağı		sd	KO	F	p
Gruplar Arası		,025	,012	,391	,677
Grup İçi		4,732	,032		
Toplam		4,757			

Tablo incelendiğinde Türkçe Öğretmenlerinin kitap okuma sıklığı ile Anadolu Ağızlarına Yönelik Tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$F_{(5-1018)} = ,677$ $p > ,05$]. Bu da bu değişkenin Anadolu ağızlarına yönelik tutumları üzerinde farklılaşma yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12

Türkçe Öğretmenlerinin Anadolu Ağızlarına Yönelik Tutum Puanlarının Sosyal Çevrelerinde Anadolu Ağızları Kullanımına Göre t-test Sonuçları

	n	%	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Tutum Puanları (var)	140	%93	3,1080	3,10799	17982	205,233	,000
Tutum Puanları (yok)	11	%7	3,0636	3,06364	,15332	63,188	

Öğretmenlerin Anadolu Ağızlarına Yönelik Tutum Ölçeği sonucu oluşan tutum düzeylerine bakıldığında sosyal çevrelerinde ağız özellikleriyle konuşan kimselerin olduğu öğretmenler lehine anlamlı bir fark görülmüş, sosyal çevrelerinde böyle kişilerin olmadığı öğretmenlere göre tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu ağız hususiyetiyle konuşan bir çevrede yetişmiş olma değişkeninin öğretmenlerin Anadolu ağızlarına yönelik tutumlarında olumlu bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Görüşme Verilerine İlişkin Bulgular

Anadolu ağızlarının Türkçe dersinde kullanımına ilişkin öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen kod, kategori ve temalar Tablo 13’de sunulmuş, her bir kategori alt başlıklar halinde detaylı açıklanmış, desteklemek için öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 13

Görüş Formu Bulguları

1. Tema: Dil, Öğrenme ve Akademik Betimlemeler	2. Tema: Söz ve Yaşam
Ağız Kullanımı ve Eğitim Kategorisi	Alana Dair Yetkinlik ve Bilgi Kategorisi
<ul style="list-style-type: none">Gerekli olmaZorunluluklarİletişim kurma ihtiyacıÖğrenme ortamını zenginleştirmeKültürel iletişimKültürü tanımaKültür aktarımıKültürel kodlarİfadede kolaylıkStandart dile katkı sağlama	<ul style="list-style-type: none">Dil bilinciAğız çalışmalarına katkı sağlamaHayat boyu öğrenmeÖğretmen yetiştirmeFolklor, etnoloji, tarihDerleme ve tespit
	Duygusal Değerler Kategorisi
	<ul style="list-style-type: none">Kendini ifade etme becerisiTürkçe sevgisiSosyal ve işlevsel olmaAit olma/yabancılaşmamaKültür farkındalığıDil kullanımı ve tutum

Ağız Kullanımı ve Eğitim Kategorisine Ait Bulgular

Türkçe dersinde seçilecek metinlerin niteliği, ders içeriğinin yapılandırılması hususlarında yapılacak seçimlerin ve çalışmaların, öğrencilerin hem ulusal bir bilinç kazanmasında hem de kişiliğinin oluşmasında önemli bir etkiye sahip olacağı açıktır. Bu anlamda Türkçe ders kitaplarında ve öğrenme-öğretme ortamlarında Türkiye Türkçesi ağızlarına yer verilmesi, bu ağızların gösterilmesi ve bunlara dair bir farkındalık yaratılması konusunda; Türkçe öğretmenlerinin düşüncelerinin öğrenilmesi için sorular sorulmuş, tabloda gösterilen kod ve kategoriler bağlamında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Türkiye Türkçesi ağızlarıyla ilgili akademik düzeyde özellikle lisansüstü tezler, makaleler yayımlanmakla beraber bu eserler daha çok söz varlığını tespit, fonetik, morfolojik ve sentaktik unsurların ortaya çıkarılması ve örneklendirilmesi şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda Türkçe öğretmenleri; öğrencilerin zaten bu türden kullanımlarla hayatın her aşamasında karşılaştıklarını ve bunların ders kitaplarında da yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Türkçe ders kitaplarında Anadolu ağızlarına ait söz varlığını ihtiva eden metinlerin bulunması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğrenciler zaten gündelik hayatlarında hem kendi yöresinin ağız özelliklerini konuşan kişilerle karşılaşmakta hem de TV dizilerinde buldukları yörenin dışındaki başka ağız özellikleriyle konuşan kişileri görmektedir. (Ö3).

Türkçe ders kitaplarında da tıpkı Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında olduğu gibi lehçe, şive ve ağız özelliği gösteren metinlerin bulunması kanaatimce iyi olur. Burada hem orijinal metin hem de standart dile aktarılmış metin bir arada bulunabilir. Ayrıca bir sözlük de oluşturulabilir. Böylece öğrencilerin yöresel ağız kullanım örneklerini görmeleri sağlanabilir. (Ö2).

Türkçe öğretiminin özel amaçları içerisinde Türkiye Türkçesi ağız özelliklerinin yer aldığı metinlerin bulunmasının başta Türk dilinin inceliklerini, sosyal hayat ve coğrafi unsurlar içerisindeki değişimi ve görünümünü tanımlarına yardımcı olacağını belirtmişlerdir.

Alana Dair Yetkinlik ve Bilgi Kategorisine Ait Bulgular

Türkçe öğretmenliği programı ile ilgili ortaya konulan önermelerin başında dil dersi içeriklerinin, dilin daha sistemli ve tarihsel serüveninin anlaşılmasına olanak sağlayacak bir yapıda olması gelmektedir. Türk dili tarihinin ve kültürünün temel özelliklerini ve asıl başvuru kaynaklarını merkeze alan bir ders içeriğinin hâlihazırda olmaması Türkçe öğretmenlerinin dil, tarih ve kültür gibi olguları yeterince bilmeden lisans programlarından mezun olmalarına neden olmaktadır. Bununla beraber dil bilim derslerinin salt kuramsal boyutuyla ele alınması, uygulama merkezli bir yaklaşımın benimsenmemesi, alan dil derslerinin ders saati gibi yetersizlikler de yine sayılabilecek problemlerendir.

Ağız çalışmalarının en önemli yanı dil çalışmalarına yaptığı katkıdır. Ağız araştırmaları gerek malzemenin toplanıp değerlendirilmesi gerekse fonetik, morfolojik, leksik ve sözdizimi özellikleri itibarıyla uzmanlık gerektiren bir çalışma alanıdır. Bu nedenle ağız araştırmaları üniversitelerimizde daha çok lisansüstü çalışmalar olarak ele alınmaktadır. Ses, biçim, söz dizimi ve söz varlığına dair ölçütler başta olmak üzere dil konusunda artzamanlı ve eşzamanlı bir bilgi birikimine ve bu çalışmaların sosyo-kültürel amaçlarına vâkıf olmak gerekir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

Üniversitede aldığımız eğitim sırasında doğrudan Anadolu ağızlarına yönelik olarak bir ders almadım. Ayrıca ilgi duyduğum bir alan da değil. Türkçe öğretmenlerinin adı geçen kavramlar konusunda da yetkin olduğunu düşünmüyorum. Yine lisans eğitimim sırasında ders aldığım hocalarımın da kendi çalışma alanları dışında bu konular hakkında yüzeysel bir bilgiye sahip olduklarını düşünüyorum. (Ö15).

Türkçe öğretmenliği lisans eğitiminin amaçları içerisinde bu türden bir birikime sahip öğretmenler yetiştirilmesi gerektiğini düşünmüyorum. Bu nedenle fakültede verilen eğitimden dolayı da biz Türkçe öğretmenlerinin ağız araştırmaları ile ilgili yeterli seviyede olmadığımız kanaatindeyim. (Ö: 21)

Türkçe öğretmenleri ve bizi yetiştiren hocalar bu konuda yeterli değil. Çalışma alanlarının bu olmaması ya da başka nedenler olabilir. Ancak bu konular üzerine bir dersin bulunması da bence gerekli. Çünkü Anadolu bu çeşitlilik konusunda yeterince zengin bir coğrafya. (Ö11).

Türkçe öğretmenlerinin ağız bilim, ağız çalışmaları konusunda kendilerini yeterli görmedikleri tespit edilmiştir. Lisans eğitimi sırasında doğrudan Anadolu ağızları ile ilgili bir ders almadıklarından bu konuda asgari bir bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Aldıkları ders içeriklerinin ve akademisyenlerin de yeterli/yetkin olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Ağızlar üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmaların doğrudan doğruya dilin geçirdiği değişimleri gösteren bir yapıda olduğu görülecektir. Ağızların sınıflandırılması, başka ağızlarla benzerlikleri ve farklılıkları, ses ve şekil hususiyetleri yapılan çalışmaların temelini teşkil etmektedir. Ayrıca, ağızlar; ait oldukları toplumun ya da grubun kültürel değişimini ortaya koyar. Gemalmaz (1999) ağızların oluşumunda coğrafi koşullar, tarih ve etnik yapının varlığına vurgu yapar. Ağızların sınıflandırılması sürecinde göz ardı edilmemesi gereken bu faktörler aynı zamanda yukarıda ifade edilen kültürel olguların anlamlandırılması için de kapı aralamaktadır. Bu anlamda Türkçe öğretmenlerinden görüşler alınmıştır. Katılımcılar; bu konuda tarih, folklor ve etnografya vurgusu yapmış olmakla beraber öğretmenlerin de en azından derleme çalışmalarına katılıp bu anlamda yapılacak olan çalışmalara görev yaptıkları coğrafi zemin bağlamında katkı sağlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Yazı dilinde yer almayan birtakım sözcüklerin kültür değeri taşıdıkları açıktır. Yani ağızlarda yer alan sözcükler tarih ve halk bilim anlamında bir kaynak oluşturmaktadır. (Ö17).

Dil çalışmalarında olmasa bile kültüre dair malzemenin nasıl toplanacağı konusunda biz öğretmenlere eğitim verildiği takdirde, akademik çalışmalara katkı sağlayabiliriz. Derleme konusunda da eğitimler verilebilir. (Ö8).

Bu bağlamda katılımcılar; Türkçe öğretmenlerinin ağız çalışmaları, ağız çalışmalarının akademik söz varlığı, ağız araştırmalarının akademik benlik tasarımları içerisindeki yeri, dil araştırmaları dışında bu türden çalışmaların hangi değerleri ortaya koymaya yarayacağı yönünde birçok duruma dair görüşleri ifade edilen bulgulara yansımıştır.

Duygusal Değerler Kategorisine Ait Bulgular

Duyuşsal alan genel itibariyle; duyguların, inanç ve tutumların gerek bireysel gerekse sosyal becerilerin bir arada düşünüldüğü bir boyuttur. Duygular, yönelimler, arzular, değerler, bireysel tercihler hep bu alan içerisinde düşünülür. Kültürel faktörler de bu alanın etkilediği önemli yapılardan biridir. Araştırmada Türkçe sevgisi, ait olma duygusu, kültürel farkındalık gibi kodlar Türkiye Türkçesi ağızlarına yönelik duygusal unsurlar olarak bu çalışmaya yansımıştır.

Kültürel zümreler yer yer farklılıklarını korumuş olsa bile küresel dinamikler bu zümrelerin tamamını bir şekilde etkilemektedir. Küreselleşmenin uygulamak istediği ve topluma sunduğu kanon, ağız gibi kültürel bellek, bilgi, farklılık ve çeşitliliğin de ortadan kalkmasına neden olmaktadır. Bununla beraber daha seçkin yaşam alanları ve kültürel mekânlar bu kültürel zümrelerinin değişmesine yol açmaktadır. Bu durum hem toplumsal belleğin ve kimliğin inşasının önemli bir sacayağı olan dilin ölçünlü olmayan ancak iletişim yetisini ortaya koyan özelliğini ortadan kaldırmakta hem de yabancılaşmaya neden olmaktadır. Bu bağlamda bazı öğretmen görüşleri şu yöndedir:

Özellikle teknolojik gelişmelerin yoğun olmasının bu kültürel değerleri unutturduğunu düşünüyorum. Dil dersleri zaten milli bilincin en iyi aktarılacağı derslerden biridir. Bu nedenle bölge ağızlarının ders materyallerinde olması gerekir. (Ö28).

İlk görev yaptığım yer bir köy ortaokuluydu. Orada öğrenciler arasında ağız kullanımı yaygındı. İstanbul Türkçesini doğru kullanamadıklarından derse katılmakta sorun yaşıyorlardı. Ancak yöresel ağızlarını kullanmalarına izin verdiğimde derse de katılımın daha fazla olduğunu gözlemledim. Bu nedenle bazı durumlarda öğrencilerin ağız kullanmalarına izin verilebilir. (Ö19).

Derse karşı tutumun ve özgüvenin geliştirilmesinde eğitim ortamlarında kullanılacak birçok yöntemin olduğunu düşünüyorum. Duruma göre ağız özellikleri de kullanılabilir. (Ö7).

Araştırmada; eğitim-öğretim süreci içerisinde bölge ağızlarının öğrencilerin kültürel bilgi, millî bilinç, geleneğe dair duygusal gelişimine etkisi konusunda öğretmenlerin görüşü alınmıştır. Bu dilsel malzeme haliyle kültür kodlarına, gelenek ve ulusal bilince ait yapılar barındırmaktadır. Bu odakta katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Türkçe derslerinin içeriği ve ölçünlü dilin olanaklarıyla da milli bilinç ve kültür öğretilir, aktarılabilir. Bu nedenle sınıf içerisinde ağız kullanmanın milli bilince, kültürel bilginin artırılmasına ve gelenek bilgisine etki edeceğini düşünüyorum. (Ö4).

Ağızlarda yaşayan bazı sözcüklerin birer kültür unsuru olduğunu düşünüyorum. Bunlar dil bilinci bağlamında birer kültür yapısı olarak

kullanılabilir. Bunun da öğrencilerin dil ve kültür bilincine katkı yapacağını düşünüyorum. (Ö5).

Küreselleşme ile değişen kültür söylemi, dili toplumun bir yansıması olarak ele almaktan alıkoymamaktadır. Yine ağızların oluşmasındaki etkenler ifade edilirken coğrafya-dil ilişkisi içerisinde yüzey şekilleri gibi; tarih ile ilişkisinde, lehçe, şive gibi unsurlara yer verilir. Bu anlamda birçok değer dizisine sahip olan ağızların, kültür, iletişim, yabancılaşma, sosyal işlev ve Türkçe sevgisi gibi duygusal değerlerle bir arada düşünülmüş olması anlamlı ve önemlidir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Dil bir bağlam içerisinde gelişir ve öğrenilir/edinilir. Bağlamı oluşturan tüm bu dil, değer ve normlara kültür denir (Ünal, Taşkaya ve Ersoy, 2018). Kültür aktarımının en işlevsel aracı dildir; bir dili öğretmek o dilin konuşucusu olan toplumun kültürünü de öğretmektir. Dil üzerinden, kültürel kimliğin yaratılması sürecinde eğitim kurumlarının yeri yadsınamaz. Okullarda bu kimliğin gelişmesinde en önemli pay Türkçe dersi ve kitaplarıdır. Bu anlamda Türkçe ders kitapları başta kimlik inşası, millî duyarlılığın ve benliğin oluşması süreçleriyle beraber kültür aktarımında işlevsel bir faktördür.

Buna rağmen, Anadolu ağızlarının eğitim-öğretim sürecinin bir nesnesi olarak yer bulması neredeyse sadece lisans ve lisansüstü programlarında görülmektedir. Bununla ilgili yapılan çalışmalar ise yine lisansüstü çalışmalar düzeyinde olup elde edilen ağız malzemesinin kullanımı ise yine akademik ders kitapları başta olmak üzere bu konu üzerine yapılan çalıştaylar, kongrelerle sınırlıdır. Bununla beraber informal öğrenme ortamlarında yaygın olarak kullanılan ağız ve hususiyetleri aynı zamanda TV dizileri, radyo programları ve tiyatrolarda da kullanılmaktadır. Denilebilir ki formal ve informal öğrenme ortamlarında ağız kullanımıyla bireyler karşılaşmakta, bunları kullanmakta, kitle iletişim araçları vasıtasıyla bireyler sadece buldukları bölgenin ağız özellikleriyle değil; başka bölgelerin de ağız kullanım şekilleriyle karşılaşmaktadır.

Bugüne değin yapılan Türkiye Türkçesi ağızlarıyla ilgili çalışmalar genellikle şu şekildedir: Saha araştırmasına bağlı olarak elde edilen malzeme, metinler bağlamında ayrıntılı olarak incelenerek derlemenin yapıldığı yerin ağız özelliklerinin ortaya çıkarılması yönünde derleme ve inceleme çalışmalarının yanı sıra elde edilen malzeme dilbilgisi alanında incelenmiş ve sözlükler hazırlanmıştır. Bu çalışmalar bibliyografik eserler şeklinde de araştırmacıların dikkatine sunulmuştur. Bu konuda geniş bilgi için bkz. *Anadolu Ağızları Bibliyografyası* ve *Türkiye Türkçesi Ağızları Bibliyografyası* (Buluç, 1942; Gülensoy ve Alkaya, 2010). Bununla birlikte ağız araştırmalarının sorunları, derleme çalışmalarının yöntemleri, ağız-etnik yapı ilişkisini merkeze alan araştırmalar, yöntem sorunları, konuşma ve yazı dili ilişkileri, karşılaştırmalı ağız araştırmaları, ağız tezleri için öneriler, artsüremlî ve eşsüremlî çalışmalar da gerçekleştirilmektedir (Akar, 2006; Buran, 2002; Demir, 2012; Gülsevin, 2010; Karahan, 2000; Korkmaz, 1995).

Ağız özelliklerinin Türkçe öğretimindeki yeri farklı ve yeni bir alandır. Bununla ilgili olarak yükseköğretim düzeyinde; eğitim fakülteleri ve lisans sonrası eğitim-öğretim düzeyinde önerilere yönelik çalışmalar olsa da, Türkçe derslerinin beceri alanları, ders materyalleri ve öğrenme-öğretme ortamları için böylesi bir çalışma, Alyılmaz ve Alyılmaz'ın 2018 yılında gerçekleştirdiği 'Ağız bilimi çalışmalarının Türkçe öğretimi açısından önemi' adlı çalışma dışında, henüz söz konusu değildir. Bu anlamda bu çalışmanın alan yazına önemli katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu bağlamda taranan 5-8 Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde Türkiye Türkçesi ağızlarına dair yapılar yer verildiği tespit edilmiştir. Bu söz varlığının özellikle nesnelere bölgesel olarak adlandırılması ve ölçünlü Türkçe içinde yer alan bazı ünlem, yansıma söz ve fiil formlarının fonetik ve morfolojik bazı değişimlerle metinler içinde yer aldığı görülmüştür.

Bireylerin yetiştirilmesinde önemli sorumluluğu olan öğretmenlik mesleği, profesyonelliğin yanı sıra mesleğin gerektirdiği donanımlara, nitelik ve yeterliklere sahip olmayı gerektirir (Atunkeser

ve Ünal, 2015). Bu bağlamda, Türkçe öğretmenlerine uygulanan Anadolu Ağzlarına Yönelik Tutum Ölçeğinde; 'ağzların eğitimdeki yeri ve işlevi', 'ağız kullanıcılarına yönelik tutum', ağız kullanımına yönelik duygusal değer' ve 'ağzların statüsü' faktörlerinde öğretmenler genel itibarıyla olumlu bir tutum ortaya koymuşlardır. Bu da Türkçe öğretmenlerinin Türkiye Türkçesi ağzlarının, öğretim ortamlarının materyallerinde bir farkındalık unsuru olarak kullanılmasına yönelik olumlu duygusal bir tepki geliştirdiklerini göstermektedir.

Araştırmanın diğer önemli bir boyutu ise öğretmenlere dair sosyo-demografik değişkenlerin tutum puanlarıyla anlamlı bir ilişki ve fark ortaya koyup koymadığıdır. Yapılan analizlerde her iki cinsiyet ve tutum puanları; sosyal çevrelerinde ağız hususiyeti ile konuşan kişilerin varlığı ve tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tutum puanları ile meslek hayatının geçtiği yerleşim yerlerinden köy ve ilçede görev almış olan öğretmenler arasında Anadolu ağzları konusunda anlamlı bir fark ortaya çıkaran bir sonuç da elde edilmiştir. Bunların dışında kalan diğer değişkenlerle tutum puanları arasında anlamlı bir fark ve ilişkiye ulaşılamamıştır. Bu çalışmanın değişkenlerinin başka bir bölgede başka bir örneklem gruba uygulanması halinde anlamlı bir fark ve ilişki elde edilebileceği gibi yeni ve başka değişkenler işe koşularak öğretmenlerin Anadolu ağzlarına yönelik tutum puanlarıyla bu yeni değişkenler arasında anlamlı bir farkın ve ilişkinin olup olmadığı araştırılabilir.

Araştırmada görüşülen öğretmenlerden elde edilen veriler bağlamında yapılan içerik analizinde; Türkçe öğretmenlerinin eğitim-öğretimde, ağız özelliklerinin olduğu metinlerin öğretim materyallerine zenginlik kazandıracağını düşündükleri yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin Anadolu ağzları konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları görülmüştür. Ancak, kendilerine belli eğitimler verilip alan açıldığında en azından söz varlığı ve folklorik malzemenin derlenmesi konusundaki çalışmalara katılma hususunda isteklilik göstermişlerdir.

Günümüzde ağız çalışmalarının temelini derleme çalışmaları oluşturmaktadır. Bu derlemelerden elde edilen dilsel malzeme gerek ağız hususiyetlerinin belirlenmesinde gerekse bu söz varlığının ölçünlü dile kazandırılmasında başat bir rol üstlenmektedir. Dil çalışmalarının önemli bir basamağını oluşturan ağız araştırmaları hem dilin geçirdiği aşamaları göstermesi bakımından çok önemli bir yere sahiptir. Sadece dil alanına değil; varlık bulduğu coğrafya ve topluma dair çok değerli bilgiler sunmakta, toplumun geçirdiği kültürel değişimi gözler önüne sermektedir. Ancak, bağlı olduğu standart dilden anlam, şekil, ses ve dizim yönüyle ayrılık gösteren ağzlar; eğitim ve iletişim araçlarının yaygınlaşması ile beraber e neredeyse yok olma durumundadır. Hali hazırda ağzlar varolan, yazı dilinde yer almamış olan birçok deyim, sözcük ve kalıp sözün tespiti, kayıt altına alınması derlenip yazıya geçirilmesi ve geniş çevrelerce bilinmesinin hem bu bilginin hem de kültürün kaybolmaması için elzemdir (Uysal, 2017). Bu nedenlerle derleme çalışmaları önemlidir. Bununla beraber bu söz varlığının öğrenme-öğretme ortamlarına ölçülü, kontrollü ve farkındalık oluşturacak şekilde getirilmesi bu malzemenin kuşaklar boyu aktarılmasını da sağlayacaktır.

Türkçe öğretiminin konuşma becerisi alanındaki hatalarından biri de yerel ağız kullanımıdır. Sınıf ortamında her öğrencinin yerel ağız özellikleri ile konuşması bir sorun olarak görülme de öğrenme-öğretme ortamlarında ölçünlü konuşma ve yazı dilinin kullanılması hem bir zorunluluk hem de toplumun tamamına uyum için gereklidir. Bu doğrultuda, Türkiye Türkçesi ağzlarından Türkçe öğretiminde yararlanılmasının yolları araştırılmalı, ülkemizin bu zenginlik ve çeşitliliğine yönelik farkındalıklar da artırılmalıdır. Bununla birlikte, Türkiye Türkçesi ağız hususiyeti gösteren metinlerin eğitim-öğretim ortamının bir parçası haline getirilmesinde ve öğretmen, öğrenci farkındalıklarının artırılmasında şunlar yapılabilir:

- Öğretmenlik lisans programlarında, ağız bilimi ile derleme yöntem ve tekniklerine dair derslere yer verilebilir.
- Hizmet içi eğitim çalışmaları kapsamında üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı ve Türkçe bölümlerinin ilgili anabilim dallarıyla iş birliği yapılarak çalışmalar yürütülebilir.

- Ağız araştırmaları sırasında elde edilen ve belge niteliği taşıyan malzemeler ile yayımlanmış kitaplar elektronik ortamda öğretmenlerin istifadesine sunulabilir.
- Başta üniversiteler olmak üzere çeşitli kurumlar tarafından yapılan ağız araştırmaları ile ilgili bilgi şöleni, kongre, çalıştay, panel gibi etkinliklere Türkçe öğretmenlerinin katılımı sağlanabilir, Millî Eğitim Bakanlığı da bu konuda farkındalık oluşturacak çalışmalar düzenleyebilir.
- Türkçe ders kitaplarında Türkiye Türkçesi ağız özelliklerinin görüldüğü metinlere daha fazla yer verilebilir. Bu metinler araştırmamızda tespit ettiğimiz gibi edebî metinlerde var olduğu şekliyle kitaplarda gösterilebilir. Bu yapılırken işaretleme sorunu yani fonetik farklılaşma göz ardı edilmeli, seslerin fonetik işarete dönüştürülmesi yoluna gidilmemelidir. Ders kitabı hazırlık, etkinlik, tema değerlendirme soruları bölümleri farkındalık yaratacak şekilde düzenlenmeli ve sözlükle desteklenmelidir.
- TV dizileri, radyo programları, oyunlar, türküler gibi durumlarla ağız özellikleriyle bir şekilde karşılaşan öğrencilere en azından Eğitim Bilişim Ağı (EBA) vasıtasıyla Millî Eğitimin temel ilkeleriyle çelişmeyen dilsel malzeme sunulabilir.

Kaynaklar

- Akar, A. (2006). Ağız araştırmalarında yöntem sorunları. *Turkish Studies*, 1(2), 41-53.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Alyılmaz, S. ve Cengiz A. (2018). Ağız bilimi çalışmalarının Türkçe öğretimi açısından önemi. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 4, 7-38.
- Altunkeser, F. ve Ünal, E. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından yordanması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 1-15
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Buluç, S. (1942). Anadolu ağızları bibliyografyası. *Türkiyat Mecmuası*, 7-8(1), 327-333.
- Buran, A. (2002). Konuşma dili yazı dili ilişkileri ve derleme faaliyetleri. *Türkbilig*, 4, 97-104.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demir, N. (2010). Türkçede varyasyon üzerine. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 17(2), 93-106.
- Demir, N. (2002). Ağız terimi üzerine. *Türkbilig*, 4, 105-116.
- Demir, N. (2012). Türkçe ağız araştırmalarında bazı yöntem sorunları. *Diyalektolog*, 4, 1-8.
- Demir, N. ve Emine Y. (2010). *Türk dili el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Eker, S. (2015). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ekiz, D. (2015) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin derin yapısı*. Haz. Cengiz Alyılmaz ve Osman Mert. Ankara: Belen.
- Gülensoy, T. ve Alkaya, E. (2010). *Türkiye Türkçesi ağızları bibliyografyası*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gülsevin, G. (2010). *Yaşayan ve tarihî Türkiye Türkçesi ağızları*. İstanbul: Özel Kitaplar.
- Chambers, J. and Peter T. (1998). *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karahan, L. (2000). Ağız araştırmalarında sorunlar. *Türkçenin Ağız Araştırmaları Bildirileri*: 21-26. Haz. Sumru Özsoy ve Eser Taylan. İstanbul: Boğaziçi Yayınevi.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi.
- Korkmaz, Z. (1995). Anadolu Ağızları üzerindeki araştırmaların bugünkü durumu ve karşılaştığı sorunlar. *Türk Dili Üzerine Araştırmalar*, 2, 199- 221.
- Korkmaz, Z. (2007). Türk dilinin eski kültür mirasının Anadolu ağızlarındaki devamı. *Türk Dili Üzerine Araştırmalar*, 3, 641-650.
- Korkmaz, Z. (2017). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Pehlivan, A. (2012). Öğretmen adaylarının Anadolu ağızlarına yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bilig*, 63,135-157.
- Rickford, J. R. (2002). "How linguists approach the study of language and dialect. www.stanford.edu/Rickford/paper/173_reading_1. Doc.
- Ronelle, A. (2006). *Dialectology*. Erişim adresi: https://slaviccenters.duke.edu/sites/slaviccenters.duke.edu/files/media_items_files/8alexander.original.pdf. Erişim Tarihi: 04/01/2018
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şencan, H. (2005). *Güvenirlilik analiz yöntemleri. Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik geçerlilik*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Tekin, T. (2013). *Makaleler-çağdaş Türk dilleri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Türkçe Sözlük. (1988). Ankara: TDK Yayınları.
- Uysal, İ. (2017). Kuzuören (Konya-Bozkır) ağızından derleme sözlüğüne katkılar. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 79-85.
- Ünal, Ş. (2014). *Kültür ve dil*. Ankara: Nobel yayınları.
- Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Language allows people to communicate their tendencies, ideas, knowledge and emotions as well as to organize their ideas. Despite the various levels of Turkish education in Turkey, it is known that to students have difficulty in using their native language, expressing themselves orally and in writing (Alyılmaz, 2010). In this sense, it is known that there are many problems in teaching Turkish in the context of language-culture relationship. In particular, the fact that language teaching is also a culture teaching is not fully reflected in the curriculum and textbooks. There are structures that reflect the cultural values centuries ago and show that Turkish is a very rich language in terms of meaning (Ünalın, 2014). Not all of these structures exist in modest language, some of them live only in the dialects and variations, some of them have been compiled and have not become widespread even if they have been written.

Methodology

In this study, simultaneous mixed design was used, quantitative and qualitative data were collected and evaluated simultaneously. Attitude scale was conducted on 151 Turkish teachers, and a structured interview technique consisting of 13 questions developed by the researcher was carried out with 29 teachers out of the group. In addition, 2018-2019 academic year Turkish textbooks of 5th, 6th, 7th and 8th grades were examined in terms of vocabulary of the Anatolian dialects/variations.

The data obtained through structured interview technique were analyzed by content analysis method. Descriptive statistics were used to make the irregular data collected through measurement convenient for interpretation, and the frequency and percentage distributions of the obtained data are shown in tables. The Attitude Scale for Anatolian Dialects Scale was conducted on 151 people. The data were found to meet the general conditions of a parametric test, and the mean, median and standard deviation values of the scale were analyzed. In the analysis of quantitative data, one-factor analysis of variance and t-test in SPSS were used.

Findings

The texts in the 5- 8th Grade Turkish course books were scanned to see whether they include words or phrases that show Turkish dialects and shown in tables. These structures are; names, exclamations, conjunctions, onomatopoeic words and some verb forms that belong to certain regions. It was found that they were not used in only one or a few units, but were found randomly in the texts in many units. These texts can be one of the in-class texts of the related unit as well as one of the free reading texts. However, the vocabulary that belongs to variations is included in the genres such as poetry, story, memoir, conversation, essay, anecdotes.

The mean of the Attitude Scale towards Anatolian variations, which consist of 22 items, was analyzed in terms of median and standard deviation values. In order to determine the level of the scale items, Disagree 1.00-1.80, Disagree 1.81-2.60, Undecided 2.61-3.40, Agree 3.41-4.20, Strongly Agree 4.21-5.00 points intervals were taken into account. It can be said that participant Turkish teachers have a positive attitude towards Anatolian variations.

Finding of content analysis of interview forms were divided as; code, category and theme. Therefore; as a result we reached at 2 themes as;

- 1) Language, Learning and Academic Descriptions
- 2) Word and Life.

And 3 categories found are;

- 1) The Use of Language Variation and Education
- 2) Vocabulary Competence and Knowledge
- 3) Values

In this regard, the codes for the 1st category are; Necessity, Obligations, The need to communicate, The enrichment of learning environment, Cultural communication, Cultural transfer, Cultural codes, Ease of expression, Contribution to standard language.

The codes that found for the 2nd category are; Language awareness; Contribution to studies on linguistic variations; Lifelong learning; Teacher training; Folklore, ethnology, history; Compilation and identification.

The codes that found for the 3rd category are; Ability to express oneself; Love for Turkish; belonging / non-alienation; Being social and functional; Cultural awareness; Language use and attitude

Results, Discussion and Recommendations

Through this study, we concluded that the structures that belong to Turkish variations took place in the texts of Turkish course books of 5-8th grades. It has been seen that this vocabulary is especially included in the texts with some regional and phonetic and morphological changes of some forms of exclamation, onomatopoeic words and verbs in local variations of Turkish. Through the Attitude Scale towards Anatolian Dialects, it was concluded, teachers had a positive attitude in terms of place and function of local variations and their being used in Turkish courses through texts.

Another important aspect of the study is whether the socio-demographic variables of teachers reveal a significant relationship and difference with attitude scores. In the analyzes, both gender and attitude scores; it is concluded that there is a significant relationship between the presence of people who speak by using language varieties in their social environment and having positive attitude toward language varieties. In addition, a significant difference was observed between the attitude points and the teachers who worked in the villages and districts from the settlement. A significant difference and relationship between the other variables and attitude scores could not be reached. If the variables of this study were applied to another sample group in another region, a meaningful difference and relationship could be obtained, and new and other variables could be recruited and the teachers' attitude points towards the Anatolian dialects to investigate whether there was a significant difference or relationship between these new variables.

As result of content analysis, we concluded that Turkish teachers think that texts in which language varieties were used would enrich the teaching materials and also increase cultural awareness. The teachers did not have sufficient knowledge and equipment about Anatolian dialects. They are eager to participate in studies on vocabulary and compilation of folkloric material.

Recommendations are as follow:

Courses on dialect studies and compilation methods can be included in teaching undergraduate programs.

Within the scope of in-service training activities of teachers, studies can be carried out in cooperation with the relevant departments of the Turkish Language and Literature and Turkish departments of universities.

Çocuğu Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Annelerin Çocuklarına Değer Edindirme Sürecine Yönelik Görüşleri

Derya ARICI

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD Yüksek Lisans Öğrencisi, Kütahya
derya.arici@ogr.dpu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4912-7339>

Murat BARTAN

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Kütahya
murat.bartan@dpu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2947-5643>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.640496

Geliş Tarihi: 31.10.2019

Revize Tarihi: 09.12.2019

Kabul Tarihi: 25.12.2019

Atıf Bilgisi

Arıcı, D. ve Bartan, M. (2020). Çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin çocuklarına değer edindirme sürecine yönelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 279-294.

ÖZ

Bu çalışma okul öncesinde değerler eğitimi ile ilgili annelerin görüşlerine başvurmak amacıyla yapılmıştır. Nitel bir çalışmadır. Araştırmada veriler 15 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul'un Güngören ilçesindeki bir anaokulunda eğitim gören çocukların anneleri oluşturmaktadır. Araştırmada annelerin değerler eğitiminin ne olduğu ile ilgili temel düşünceden haberdar oldukları ancak tam olarak tanımlayamadıkları, bu eğitimi önemli gördükleri ancak yeterli eğitime sahip olmadıkları, çocuklarına değer edindirmede yeterli çaba gösterdikleri, dürüstlük, sevgi, saygı ve paylaşma değerlerinin annelerin öncelikle edindirmek istediği değerler olduğu, sorumluluk ve paylaşma değerlerini edindirmede zorluk çekildiği, rol model olma ile düz anlatımın sık kullanılan yöntemler olduğu, anne, baba ve aile büyüklerinden önemli ölçüde yararlanıldığı, kitaplarla çizgi filmlerden çoğunlukla yararlanıldığı, anne dışında öğretmen ve arkadaşların etkili olduğu, eş, anne ve babayla çoğunlukla çatışma yaşandığı, çoğunlukla öğretmenlerle işbirliği yapıldığı, olumsuz örnekler ve ebeveyn tutumlarının sorunlara yol açtığı, rol model olma, sabırlı olma, yeterli zaman ayırma ve eğitimin değer edindirmede anneler tarafından önerilenler arasında yer bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle annelerin eğitim almaları, kitap seçimlerinde kitabın içeriğine dikkat etmeleri, aile büyüklerden yararlanmaları ve çocukların arkadaş çevrelerine dikkat etmelerine önem vermeleri önerisinde bulunulmuştur. **Anahtar Kelimeler:** Anne, değer edindirme biçimi, değerler eğitimi, okul öncesi.

Opinions of Mothers, Whose Children Continue Their Preschool Education, Towards the Process of Having Values Acquired to Them

ABSTRACT

This study was conducted to consult the opinions of mothers about pre-school values education. It is a qualitative study. In the study, the data were collected with a semi-structured interview form consisting of 15 questions. The mothers of the children who were educated in a kindergarten in Güngören district of Istanbul in the 2018-2019 academic year constitute the study group of the research. It has been concluded that in the research, mothers are aware of the basic idea about what values education is, but they cannot define exactly, and they consider this training is important but do not have enough training, and they have made enough efforts to provide value to their children, and the values of honesty, love, respect and sharing are the values that mothers want to have their children acquire first, and they have difficulty in getting their children the values of responsibility and sharing, and being a role model and plain expression are frequently used methods, and significantly, mothers, fathers and family elders are benefited, and mostly books and cartoon are used, and except the mothers, teachers and friends are effective, and conflicts are mostly experienced with spouses, mothers and fathers, and negative examples and parental attitudes lead to problems, and role model, patience, devoting sufficient time and education are among those suggested by mothers. From this conclusion, it was suggested that mothers should be educated, pay attention to the content of the book in their book choices, benefit from their family elders and pay attention to circle of friends of their children.

Keywords: Mother, having value acquired style, values education, preschool.

Giriş

Değerler insanın karar verme, seçim yapma gibi bütün davranışlarını etkileyen kurallar olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir tanıma göre değer, arzulan, ihtiyaç hissedilen şeye karşı beslenen düşünce (Bolay, 2004) toplumda yaşayan ve fertler tarafından kabul gören ve kısa sürede değişmeyen tutum ve davranışlar veya toplumun bireylerden yapılmasını istediği uygulamalar olarak bahsedilmektedir (Türk, 2009). Değer kavramı hakkında en fazla çalışma yapan araştırmacılardan Rokeach (1973) değeri ne tümüyle durağan ne de tümüyle değişken olan bireyin yaşama ilişkin davranış ve düşüncelerine rehberlik eden çok yönlü standartlar olarak ifade ederken, Schwartz (1994) ise bireylerin veya diğer sosyal oluşumların yaşamında onlara rehberlik eden, davranış ve durumları yönlendiren ilkeler olarak ifade etmektedir.

Değer kavramının tanımı gibi değerlerin sınıflandırılması ile ilgili birçok gruplama yapılmıştır. Bunların arasında kabul gören sınıflamaların başında Spranger, Rokeach ve Schwartz'ın yaptığı sınıflandırmalar gelmektedir. Spranger değerleri, estetik, kurumsal, ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değerler olarak sınıflarken Rokeach ise değerleri amaçsal" ve araçsal değerler olarak ikiye ayırmaktadır Schwartz değerleri, özyönelim, uyarım, hazcılık, başarı, güç, güvenlik, uygunluk, geleneksellik, merhamet ve evrensellik başlıkları altında sınıflandırmıştır (Özgüven, 2003; Sapsağlam, 2015)

Eğitimin toplumsal işlevleri arasında temel değerlerin kazandırılması yer almaktadır. Bireyin veya toplumun iyi oluşunu sağlayacak değerler öğretiminin, bir plan ve program dâhilinde yürütülmesi önem kazanmaktadır. Bu anlamda değerlerin öğretimi sürecinde okullara da büyük iş düşmektedir (Şahin, 2010). Çocukların değerlerle ilgili ilk bilgi ve deneyimleri okul öncesi dönemde başlamaktadır. Bu dönemde sunulan nitelikli bir eğitim programında akademik becerilerle birlikte değerler eğitimi programlarında ele alınması gerektiği ifade edilmektedir (Balat Uyanık ve Dağal Balaban, 2011). Okul öncesi dönemde değerler eğitiminin kapsamı dikkatli bir şekilde oluşturulmalıdır. Ahlaki, toplumsal ve bireysel değerleri çocukların gelişimine uygun olarak ele alan bir eğitim olması gerekmektedir. Bu şekilde çocuk hem evrensel değerleri benimseyebilecek hem de yetişkinliğe doğru kendisini ve yaşadığı toplumu anlama yeterliliği geliştirecektir (Dinç, 2011). Değer eğitiminin hayati devam ettirme ve gelişmek olmak üzere iki amacı bulunmaktadır. Çocuklara verilecek değerler o toplumun ve bireyin özellikleri dikkate alınarak verilmelidir çünkü çocuklar hayata başladıkları andan itibaren buldukları toplumun değerleri ile büyümektedirler (Çağlar, 2005). Ancak bu eğitimin eğiticileri olarak sadece öğretmenler değil aileler de model olarak görülmelidir (Balat Uyanık ve Dağal Balaban, 2011).

Aile değer eğitiminin başlangıç noktası ve aynı zamanda en etkili yeridir. Toplumun değer yargıları ve beklentilerine uygun bireylerin yetişmesinde aile önemli rol oynamaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2010). Aile içindeki bireyler özellikle anne ve baba çocuğun ilk olarak model aldığı ve onları taklit ederek doğru davranışları öğrenmeye çalıştığı kişilerdir (Balat Uyanık ve Dağal Balaban, 2011). Çocuklar yaşamı öğrenirken, ilk bilgilerini ve algılarını ailesinden özellikle de annesinden almaktadır. Anne, çocuğun ilk öğreticisidir, onun aracılığı ile çocuk, dünyayı kavramaya çalışmaktadır. Anne, çocuğun yol göstericisi ve ona ışık tutanı olarak ifade edilmektedir (Çiftçi, 1991). Anne çocuk ilişkisinin bir başka boyutu ise toplumsal değerlerin, kültürün devamlılığın, bir toplumun üyesi olma durumunun temellerinin atılmasıdır. Çocuk kendi kültürünü, değerlerini aile içinde öğrenmektedir ve bu öğrenmelerde anneler önemli yer tutmaktadır (Smith ve Hart, 2004).

Alan yazın incelendiğinde erken çocukluk döneminde değerler ve değer eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaların belli başlıklar altında toplandığı belirlenmiştir. Bu çalışmalar daha çok çocuklara yönelik bir değerler eğitimi programının geliştirilmesi ve bu programların etkisinin incelendiği (Atabey, 2014; Erikli, 2016; İbiş, 2017; Öztürk Samur, 2011; Sapsağlam, 2015; Uzunkol, 2014) çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmaların ulaştıkları ortak sonuç hazırlanan değerler eğitimi programlarının erken çocukluk döneminde etkili olduğu yönündedir. Bir başka konu ise öğretmen adayı ve öğretmenlerin değerler ve değer eğitimi ile ilgili düşünceleri inceleyen araştırmalar (Aktepe ve Yel, 2009; Bartan, 2018; Erkuş, 2012; Kara, 2017; Karasu ve Aktepe, 2009; Kurtdede Fidan, 2009; Tokdemir, 2007; Üner, 2011; Yıldırım, 2009) olduğu görülmektedir. Bu

araştırmalarda da ulaşılan ortak sonuçlar öğretmenlerin değerler hakkında benzer düşüncelere ve bilgilere sahip olduklarıdır. Ancak alan yazınında değerler eğitimi kapsamı altında anneler ile ilgili yapılan araştırmaların (Neslitürk, 2013; Neslitürk, Özkal ve Dal, 2015) az sayıda olduğu ve bu araştırmalarında bir eğitim programının etkisinin incelendiği çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu bağlamda yapılan araştırmanın okul öncesi dönemde değerler eğitimi konusuna anneler boyutu ile katkı getireceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı Okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin değer ve değer eğitimi hakkındaki düşünceleri ile değer kazandırma sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Okul öncesinde annelerin çocuklarına değer edindirmeleri ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik bu çalışma, nitel araştırmanın olgubilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Olgubilim deseni bildiğimiz ama ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız durumları ele alan çalışma desendir. Olgubilim araştırmaları nitel araştırmanın özünde olduğu gibi genelleme kaygısı olmayan araştırma desendir. Ancak bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyduğu ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri nitel araştırmalarda kullanılan örneklem belirleme yollarından biridir. Patton (1987) amaçlı örneklemin zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak sağladığını ifade etmiştir (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2006). Kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ise araştırmacıların araştırma boyunca rahatlıkla ulaşabileceği bireylerden çalışma grubu oluşturması olarak ifade edilmektedir (Baltacı, 2018). Bu araştırmanın çalışma grubu İstanbul'un Güngören ilçesindeki bir anaokulunda eğitim gören 20 okul öncesi eğitimi alan çocuğun annesinden (n=20) oluşmaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya katılan annelere ilişkin bilgiler

	f	%	
Annelerin yaşları	20-25 yaş	1	5.00
	26-30 yaş	3	15.00
	31-35 yaş	7	35.00
	36-40 yaş	7	35.00
	41-45 yaş	2	10.00
	Toplam	20	100.00
Annelerin öğrenim durumu	İlkokul	2	10.00
	Lise	2	10.00
	Önlisans	3	15.00
	Lisans	8	40.00
	Yüksek lisans	4	20.00
	Doktora	1	5.00
Toplam	20	100.00	
Annelerin sahip olduğu çocuk sayısı	Tek çocuk	8	40.00
	2 çocuk	9	45.00
	3 çocuk	2	10.00
	4 çocuk	1	5.00
	Toplam	20	100.00

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada annelerin bazı kişisel bilgilerini belirlemek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ayrıca annelerin değer ve değer eğitimi hakkındaki düşünceleri ile değer kazandırma sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşleri

alınarak düzenlenmiş 15 soruluk görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin görüşme formunun soruları hazırlanırken soruların kolay anlaşılması, yönlendirici olmaması, çok boyutlu olmaması gibi ilkelere dikkat edilmiştir. Araştırmacı tarafından alan yazın taranarak taslak olarak hazırlanan sorular iki alan uzmanının görüşüne başvurularak yapılandırılmıştır. Daha sonra soruları sınamak amacıyla iki anneyle pilot uygulama görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşme sonrasında iki soruya açıklayıcı alt sorular eklenerek değişiklikler yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanıma hazır hale gelmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde ise amaç, toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak ilişkilere veya temalara ulaşmaktır. İçerik analizinde yapılan işlem temelde birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırma sürecinde toplanan veriler kategorilere dönüştürülmüştür. Tablolarda kodlanmış olan anahtar kelimelerin karşılıklarına annelerin açık ifadelerinden örnekler verilmiştir. Araştırmaya katılan annelere A1, A2 şeklinde kodlar verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesinde çocuğu olan annelere sorulan soruların cevapları içerik analizi yapılarak tablolar oluşturulmuş ve sunulmuştur.

Tablo 2

Annelerin Karakter / Değer Eğitiminin Ne Olduğuna İlişkin Görüşleri

Kategori	Frekans	Örnek İfadeler
Olumlu davranış kazandırma	8	A2 - Çocuğa erdemli davranışların kazandırılması. A7 - Çocuklarımıza iyi ve güzel davranışları kazandırmak.
Millî ve manevi değerlerin kazandırılması	7	A3 - Çocukların maddi değerlerin yanı sıra empati, sosyal, düşünsel ve manevi kültürel değerlerimizle yetiştirilmesi için verilen eğitim. A12 - Çocuklarımıza millî ve manevi değerleri aşlamak gelenek ve göreneklerimizi öğretmek aklıma geldi.
Dini ve ahlaki değerlerin kazandırılması	6	A4 - Dini ve ahlaki gibi sosyal ilişkilerin düzeltilmesini anlıyorum. A9 - Toplumsal, ahlaki ve kültürel değerlerin aktarımı ile ilgili eğitim.
Kendine değer vermek	1	A5 - Çocukların kendilerini değerli görmelerini sağlamak.

Tablo 2 incelendiğinde Değer ve karakter eğitiminin tanımına ilişkin annelerin verdiği cevapların dört farklı kategori altında toplandığı görülmektedir. Bunlar; olumlu davranış kazandırma, millî ve manevi değerlerin verilmesi (kültürel değerler), dini ve ahlaki değerlerin kazandırılması ve kendine değer vermek şeklindedir. Tablo incelendiğinde anneler en çok (n=8) değerler eğitimi “olumlu davranış kazandırma” şeklinde tanımlamışlardır. Annelerin değer ve karakter eğitiminden ne anladıklarına ilişkin ele aldıkları diğer bir kategori (n=7) “millî, manevi ve kültürel değerlerin verilmesi” şeklindedir. Bazı anneler (n=6) değer ve karakter eğitimini “dini eğitim ve ahlaki değerlerin kazandırılması” olarak tanımlamıştır. Son olarak karakter ve değer eğitiminden “kendine değer vermek” bir anne tarafından ifade edilmiştir.

Tablo 3

Annelerin Değerler Eğitimi Önemli Görmeye İlişkin Görüşleri

Kategori	Frekans	Örnek İfadeler
Doğru davranışa sahip olmak için	10	A2 - Çocuğuma doğru davranışları edinmeye yardımcı olduğu için A4 - Çocuklara güzel ve doğru olan davranışları kazandırdığı için

İyi insan olmak için	5	A3 - Çocuğun kendine, ailesine ve topluma faydalı olarak yetişmesi için A10 - Çocuğumun daha iyi bir insan olabilmesi için önemlidir.
Dini bilgiler ve kültür edinimi için	3	A12 - Değerlerimiz bizim kültürümüzü yansıtıyor bu açıdan önemli. A17 - Önemlidir. Çünkü dini bilgileri ve İslam ahlakını kazandırdığımı düşünüyorum.
Değerleri fark etmek için	2	A5 - Çocukların kendi değerlerinin farkına varmalarını sağladığı için A20 - Evet önemlidir. Değer dediğimiz kavramda çocuğun öz gelişimi için önemli olan etkenlerin en önemlileri var. Sevgi, saygı, yardımlaşma okul öncesinde çocuğa yansıtılır.
Toplumun huzuru için	2	A7 - Toplumun huzuru için de çok önemlidir. A8 - Kesinlikle önemlidir. Çocukların ve toplumun huzurunu sağladığımı düşünüyorum.

Tablo 3 incelendiğinde annelere sorulan “Değerler eğitimi önemli görüyor musunuz?” sorusuna ilişkin bütün annelerin (n=20) “önemli” görüşünde birleştikleri görülmektedir. Önemli görmelerinin sebepleri ise beş farklı kategori altında toplanmıştır. Bunlar; “Doğru davranış kazandırmak” (n=10), “iyi insan olmak” (n=5), “dini bilgiler ve kültürel edinim” (n=3), “Değerleri fark etmek” (n=2) ve “toplumun huzurunu sağlamak” (n=2) ifadesini kullanmışlardır

Tablo 4

Annelerin Okul Öncesinde Çocuklara Hangi Değerlerin Mutlaka Kazandırılması Gerektiğine İlişkin Görüşleri

Kategori	Frekans	İfade eden
Dürüstlük	12	A1, A2, A4, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A13, A14, A15
Sevgi	11	A1, A5, A3, A6, A7, A10, A12, A15, A16, A18, A20
Saygı	10	A1, A5, A10, A15, A13, A16, A17, A18, A19, A20
Paylaşmak	9	A1, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A11
Sorumluluk	4	A7, A9, A10, A15
Temizlik	4	A2, A9, A15, A19
Adalet	3	A13, A15, A20
Dini eğitim	3	A4, A7, A18
Merhamet	3	A12, A6, A19
Hoşgörü	3	A1, A5, A10
Güzel ahlak	2	A14, A17
Sabır	2	A14, A19
Yardıms severlik	2	A1, A11
Nezaket	1	A19

Tablo 4 incelendiğinde annelere yöneltilen “Size göre okul öncesinde çocuklara hangi değer veya değerler mutlaka kazandırılmalıdır?” sorusunun cevabı olarak annelerin on dört farklı değer ifade ettikleri görülmüştür. Bunlar; dürüstlük, sevgi, paylaşmak, saygı, sorumluluk, temizlik, dini eğitim, hoşgörü, merhamet, adalet, yardıms severlik, güzel ahlak, sabır ve nezakettir. Annelerin mutlaka kazandırılması gerektiğini düşündüğü değerlerin başında “dürüstlük” gelmektedir. Annelerin yarısından çoğu (n=12) bu değer kazandırılması gerektiği görüşündedir. Kazandırılması gereken diğer değerler sırasıyla; “Sevgi” (n=11), “Saygı” (n=10), “Paylaşmak” (n=9), “Sorumluluk” (n=4), “Temizlik” (n=4), “Adalet” (n=3), “Dini eğitim” (n=3), “Merhamet” (n=3), “Hoşgörü” (n=3), “Güzel ahlak” (n=2), “Sabır” (n=2), “Yardıms severlik” (n=2) ve “Nezaket” (n=1), anneler tarafından mutlaka kazandırılması gerekli görülen değer olarak görülmüştür.

Tablo 5

Annelerin Çocuğa Hangi Değerlerin Kazandırılmasında Zorlandığına İlişkin Görüşleri

Kategori	Frekans	Örnek İfadeler
Sorumluluk	12	A7- Sorumluluk kazandırmada zorlanıyorum. Çok konuşmak ve baskı yapmak ters tepki yapıyor, yapacağı varsa da yapmıyor. İnatlaşıyor. A20- Sorumluluk. Bunun sebebi olarak baskı yapmak diye düşünüyorum.
Paylaşmak	5	A4- Paylaşmak ve sorumluluk. Bence çok söylemek ve kızmak yapması gereken davranışı yapmamasına neden oluyor. A9- Çevrenin etkisinden dolayı paylaşmak konusunda zorlanıyorum.
Temizlik	2	A7- Temizlik ve sorumluluk alışkanlıklarını kazandırmada zorlanıyorum. A17- Temizlik ve sorumluluk.
Empati	2	A5- Empati A14- Empati, sabır ve sorumluluk
Yardımsverlik	1	A11- Yardımsverlik. Bunun kardeş kıskançlığından kaynaklandığını düşünüyorum.
Dini değerler	1	A18- Dini değerleri vermekte zorlanıyorum. Bence aşırı söylemek ve öğrenmesi için baskı yapmak.
Sabırlı olmak	1	A14- Empati, sabır ve sorumluluk.
Hoşgörü	1	A1- Hoşgörü ve paylaşmak. Bunun nedeni olarak anne babanın farklı tutumu olabilir. Baba aşırı özgür bırakıyor. Ben kuralcıyım.
İsraf etmemek	1	A3- İsraf etmemek, sorumluluk benden kaynaklı olabilir yani ben önceden yeterli açıklama yapmamış olabilirim.
Hiçbiri	1	A19- Zorlandığım bir değer yok.
Çoğu	1	A10- Değerlerin çoğunu vermekte zorlanıyorum. Bunun nedenini yaşının küçük (3,5) olmasına bağlıyorum.

Tablo 5 incelendiğinde “Çocuğunuza hangi değeri veya değerleri kazandırmada zorlanıyorsunuz?” sorusuna anne görüşlerinin yedi kategoride toplandığı görülmüştür. Annelerin yarısından çoğu (n=12) “sorumluluk” değerini edindirmede zorlandıklarını ifade etmiştir. Annelerin kazandırmada zorlandıkları diğer değerler ise sırası ile “paylaşmak” (n=5), “empati” (n=2), “temizlik” (n=2), “dini değerler” (n=1), “yardımsverlik” (n=1), “sabırlı olmak” (n=1), “hoşgörü” (n=1), “israf etmemek” (n=1), ve “Zorlandığım bir değer yok.” (n=1), ifadesini kullanırken bir anne ise “Değerlerin çoğunu vermekte zorlanıyorum.” şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 6

Annelerin Çocuklarında Hangi Değerlerin Geliştiğine İlişkin Görüşleri

Kategori	Frekans	İfade eden
Paylaşmak	8	A5, A7, A8, A10, A11, A12, A13, A14
Sevgi	8	A5, A1, A6, A10, A12, A13, A16, A20
Yardımsverlik.	5	A1, A4, A6, A7, A8
Dürüstlük	5	A1, A4, A7, A9, A11
Merhamet	4	A9 A12 A13 A20
Saygı	3	A16, A18, A20
Hoşgörü	2	A18, A20
Empati	2	A2, A3
Arkadaşlık	1	A15
Dini değerler	1	A17
Çoğu	1	A19

Tablo 6 incelendiğinde “Çocuğunuzda hangi değerlerin geliştiğini gözlemlediniz?” sorusuna anneler; “Paylaşmak” ve “Sevgi” değeri en çok (n=8) gözlemlenen değerler olarak ifade etmişlerdir. Annelerin diğer ifadeleri ise (n=5) “Yardımsızlık” (n=5), “Dürüstlük” (n=5), “Merhamet” (n=4), “Saygı” (n=3), “Hoşgörü” (n=2), “Empati” (n=2), şeklindedir. Tablo incelendiğinde birer anne ise “arkadaşlık”, “dini değerler” ve “Çoğunu gözlemliyorum.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 7

Annelerin Değerleri Kazandırırken Nasıl Bir Yol İzlediğine İlişkin Görüşleri

Kategori	Frekans	Örnek İfadeler
Rol model olma	13	A1 - Örnek olmaya çalışıyorum. A5 - Model olmaya çalışıyorum.
Düz anlatım	11	A12 - Konuşarak değerleri öğretmeye çalışıyorum. A15 - Karşılıklı konuşuyorum.
Kitap okuma	3	A4 - İyi kitaplar seçmeye dikkat ediyorum. A10 - Değerler eğitimi ile ilgili kitap okuyorum.
Çizgi film izleme	2	A1 - Çizgi film izletirken seçici davranıyorum. A16 - Çizgi filmlerde seçici davranıyorum.
Ödüllendirme	1	A7 - Güzel davranışlarında ödüllendiriyorum.
Geleneksel yolla	1	A18 - Ailemden gördüklerimi çocuklarıma uygulamaya çalışıyorum.
Medya, internet yoluyla	1	A19 - Değerler eğitimi ile ilgili internetten araştırma yapıyorum ve bunları uyguluyorum.

Tablo 7 incelendiğinde, annelerin “Çocuğunuza değerleri kazandırırken nasıl bir yol izliyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevapların yedi farklı kategori altında toplandığı görülmektedir. Bunlar, “rol model olma”, “düz anlatım”, “kitap okuma”, “çizgi film izleme”, “ödüllendirme” “geleneksel yolla” ve “medya, internet yoluyla” şeklindedir. Annelerden çoğunluğu (n=13) çocuklarına değer edindirmede “rol model” olduklarını ifade etmişlerdir. Annelerin diğer görüşleri sırasıyla; “düz anlatım” (n=11), “Kitap okuma” (n=3), “çizgi film izleme” (n=2) konusunu dile getirmiştir. Birer anne tarafından söylenen yöntemler; “ödüllendirme”, “geleneksel yolla öğretme” ve “medya internet yoluyla öğretme” şeklindedir.

Tablo 8

Annelerin Değerleri Kazandırırken Kullandıkları Materyallere İlişkin Görüşleri

Kategori	Frekans	İfade eden
Kitaplar	17	A1, A3, A4, A6, A7, A8, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20
Çizgi filmler	9	A1, A7, A8, A10, A12, A13, A14, A15, A20
Video, film, cd.	4	A6, A7, A18, A20
Oyuncaklar	3	A1, A13, A19
Yok	2	A2, A5
Dini materyaller	1	A9
Bitkiler	1	A7

Tablo 8 incelendiğinde annelerin “Çocuğunuza değerleri kazandırırken kullandığınız materyaller var mı? Varsa nelerdir?” sorusuna altı farklı kategoride cevap verdikleri görülmüştür. İlgili soruya annelerin tamamına yakını “kitap” (n=17) okuyarak değer kazandırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. “Çizgi filmler” (n=9) değer edindirmede çizgi film izletmeye dikkat ettiklerini söylemiştir. Annelerden üçü “video, film ve cd” (n=4) ve “oyuncaklar” (n=3) cevabını vermiştir. Annelerden biri “Dini materyal kullanarak değer vermeye çalışıyorum.” derken yine bir anne “bitki yetiştirmek” ifadesini kullanmıştır.

Tablo 9

Annelerin Değerleri Edindirmede Anne Dışında Kimlerin / Nelerin Etkili Olduğuna İlişkin Görüşleri

Kategori	Frekans	İfade edilen
Öğretmen	9	A2, A3, A7, A9, A13, A14, A15, A16, A18
Arkadaşlar	8	A3, A4, A7, A13, A14, A15, A17, A19
Aile büyükleri	3	A1, A8, A20
Çevre	3	A1, A10, A20
TV, medya, çizgi film	2	A1, A15
Okul	2	A2, A20
Akrabalar	2	A17, A19
Komşu	2	A15, A19
Kitaplar	1	A15

Tablo 9 incelendiğinde değerleri edindirmede sizin dışınızda kimlerin / nelerin etkili olduğunu düşünüyorsunuz? sorusuna annelerin üç farklı kategoride cevap verdiği görülmektedir. Bunlar önem sırasına göre “öğretmen”, “arkadaşlar”, “aile büyükleri”, “çevre”, “TV, medya, çizgi film”, “okul”, “akrabalar”, “komşu” ve “kitaplar” olmuştur. Anneler kendilerinin dışında en çok (n=9) “öğretmen”lerin etkili olduğunu düşünmektedir. Değer edindirmede önemli görülen diğer etken “arkadaş” olmuştur. Görüşmeye katılan sekiz anne bu düşüncede birleşmiştir. İlgili soruda “aile büyükleri” ve “çevre” etkenini söyleyen anneler üçer kişidir. İkişer anne “TV, medya, çizgi film”, “okul”, “akrabalar” ve “komşu cevabını vermiştir. Bir anne ise kitaplar demiştir.

Tablo 10

Annelerin Değerleri Edindirmede Eş, Anne ya da Babayla Çatışma Yaşanıp Yaşanmadığına İlişkin görüşleri

Kategori	Frekans	Örnek İfadeler
Evet	11	A14 - Evet bazen babası ve babaannesi ile çatışma yaşıyoruz. Benim kurallarımın tersini yapıyorlar. A20 - Evet yaşıyoruz. Ben kural koymak isterken babası bunu istemiyor.
Hayır	6	A17 - Sorun yaşadığımızı sanmıyorum. A18 - Hayır, yaşamıyoruz.

Tablo 10 incelendiğinde değerleri edindirmede eşiniz, anne ya da babanızla çatışma yaşıyor musunuz, nasıl? Sorusuna anneler üç farklı kategoride cevap vermişlerdir. Bunlar, “Evet, çatışma yaşıyorum.”, “Hayır, yaşamıyorum.” ve “Bazen yaşıyorum.” şeklindedir. Annelerin çoğunluğu (n=11) çatışma yaşadıklarını ifade etmiştir. Değer edindirmede çatışma yaşamayan annelerin sayısı altıdır (n=6).

Tablo 11

Annelerin Değerleri Edindirmede Öğretmen ile İşbirliğine İlişkin Görüşleri

Kategori	Frekans	Örnek İfadeler
Evet	15	A17 - Evet. Yanlış olan bir davranışını öğretmeni ile paylaşıyorum. A20 - Evet. Sürekli çocuğumun hakkında konuşuyorum ve olumsuz davranışlarını söylemesini istiyorum.
Hayır	5	A12 - Hayır, yapmıyoruz. A16 - Hayır, yapmıyoruz

Tablo 11 icelendiğinde değer edindirmede öğretmen ile iş birliği yapıyor musunuz, nasıl? Sorusuna anneler iki farklı kategoride cevap vermişlerdir. Bunlar; Öğretmeni ile konuşuyorum ve hayır. Konuşmuyorum olmuştur. Annelerin büyük çoğunluğu (n=15) öğretmeni ile konuşuyorum demiştir. Annelerden dördü (n=5) öğretmeni ile konuşmadıklarını söylemiştir.

Tablo 12

Annelerin Değer Edindirmede Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Kategori	Frekans	Örnek İfadeler
Olumsuz örnekler	4	A1- Evet, değerlerle ilgili davranışın tam tersi yanlış bir davranış görünce kafası karışıyor. Yanlışa yönelebiliyor. A13 – Evet, parktaki çocuklardan etkilenebiliyor. Biz evde çaba göstersek de parkta oynadığı çocuklar paylaşmayınca oda paylaşmak istemeyebiliyor.
Ebeveyn tutumu	3	A7 - Benden kaynaklı olarak sorun yaşıyorum. Tutarsız davranıyorum. Bu yüzden özellikle sorumluluk duygusunu kazandırmada zorlanıyorum A12 - Evet özellikle babası ile ilgili sorunlar yaşıyorum tutarsız davranışları çocuğun davranışlarını etkiliyor.
İnatlaşma	3	A11 - Evet var. Bazen inatla kendi bildiği doğruyu yapmaya çalışıyor. A16 - Evet bazen çocuğumla sıkıntı yaşayabiliyorum. Yapma dediğim şeyleri yapıyor ama sonradan özür diliyor
Yetersizlik	2	A10 - Yaşı küçük olduğu için (3,5 yaşında) seviyesine inip somutlaştıramadığım için sorun yaşıyorum. Mesela kitaplarda kötü karakterleri örnek alabiliyor. Karakterlerin iyi ya da kötü olduğu ayrımını yapamıyor. Bende somutlaştıramıyorum. A19 - Değerlerin temeli ailede atılır. Aileler bu değerleri biliyor olabilir ama nasıl aktaracakları konusunda sorun yaşayabilirler. Bu yüzden sorun yaşamamak için eğitim almalılar
Sorun yok	2	A5 - Hayır, yaşamıyorum. A8- Hayır, yaşamıyorum.
Büyükler ve internet	1	A9 - Bazen aile büyüklerinin etkisi, sanal ortamlar değer edindirmemde olumsuz tesir ediyor.

Tablo 12 incelendiğinde değer edindirmede yaşadığınız sorunlar var mıdır? Varsa nelerdir? Sorusuna annelerin verdikleri cevap altı kategoride toplanmıştır. Bunlar sırası Annelerin dördü (n=4) bu soruda” olumsuz örnek” konusunu dile getirmektedirler. Tutarsız anne-baba tutumu üç anne (n=3) tarafından sorun olarak görülmüştür. Çocuğun değer edindirmede “inatlaştığı” sorununu söyleyen üç anne (n=3) vardır. İki anne (n=2) “yetersizlik” sorununu yaşadığını söylemektedir. Değer edindirmede sorun yaşamadıklarını söyleyen anneler (n=2) de bulunmaktadır. “Geniş ailenin olumsuzlukları ve internet” yaşanan başka bir sorun olarak bir anne tarafından ifade edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin değer ve değer eğitimi hakkındaki düşünceleri ile değer kazandırma sürecine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada sonuçlar alan yazını ile tartışılarak aşağıda verilmiştir. Araştırmaya katılan anneler değerler eğitimi “iyi karakterli ve güzel ahlaklı davranışları kazandırmak” olduğu şeklinde görüş belirtmişlerdir. Değerler eğitimi, duyuşsal boyutunun bir parçası olması dolayısıyla aile ve okul eğitiminde değerlerin farkında, kişiliği gelişmiş, davranışları olgunlaşmış bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Kantar, 2014). Annelerden bazıları değerler eğitimi “maddi, manevi ve kültürel değerlerin verilmesi” olduğunu milli ve manevi değerlerin aşılınması ve aktarılması gelenek ve göreneklerimizin çocuklara öğretilmesi olarak ifade etmektedirler. Araştırmaya katılan annelere göre değerler eğitiminin önemini, doğru davranışı kazandırmak, iyi insan olmak, faydalı olmak, değerleri fark etmek, huzuru sağlamak, kültürümüzü öğretmek olarak ele aldıkları belirlenmiştir. Yaka, Yalçın ve Denizli (2014) okul öncesi eğitimde verilecek öncelikli değerlerle ilgili veli görüşlerini inceledikleri çalışmada özgüven sahibi olma, dürüst olma, sorumluluk sahibi olma, saygılı olma, çalışkan olma şeklinde olduğu görülmektedir. Doğanay (2007)’a göre gerekli değerlerle donatılmamış kişiler sahip oldukları bilgilerle insanlığa ve çevreye zarar getirebilecek davranışlar sergileyebilirler. Değerler eğitiminin verilmesi bu açıdan önemlidir. Değerler eğitimi ile bireylerde insani, ahlaki, kültürel, ruhsal, toplumsal ve evrensel boyutlarda duyarlılıkların oluşturulmasını sağlamak gerekir (Yaman, 2012).

Anneler çocuklarına değer edindirmede yeterli çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan annelerden büyük çoğunluğu yeterli çaba gösterdiklerini söylerken bir kısım anne bu konuda az çaba gösterdiklerini belirtmiştir. Araştırmaya katılan anneler okul öncesinde kazandırılması gereken değerleri önem sırasına göre şu şekilde sıralamışlardır: Dürüstlük, sevgi, paylaşmak, saygı, sorumluluk, temizlik, dini eğitim, hoşgörü, merhamet, adalet, yardımseverlik, sabır, nezaket olarak belirtilmiştir. Uyanık Balat, Özdemir Beceren ve Özdemir Adak (2011) okul öncesinde çocukların sahip olmasını istedikleri evrensel değerleri sırayla dürüstlük, sorumluluk, saygı, mutluluk, adalet, merhamet ve güvenilirlik, iyi vatandaş olma ve barış şeklinde sıralamıştır. Alpöge (2011), okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışılması uygun düşen değerler arasında doğru seçim yapabilme, dürüstlük, saygı, cesaret, iyilik, sorumluluk, adil olmak, arkadaşlık ve barışıklık (huzur) olduğunu ifade etmiştir. Yuvacı (2013) yaptığı okul öncesi değerler eğitimi uygulayan okullardan seçilen değerlerin ve etkinliklerin incelenmesi araştırmasında da öğretmenlerin evrensel değerlere önem verdiği görülmektedir. Benzer çalışmalarda Bulach ve Butler (2002), Memiş ve Gedik (2010) yaptığı çalışmalarda da görülmektedir. Annelerin de okul öncesi öğretmenleri gibi evrensel değerleri ön planda tuttuğu görülmüştür.

Annelerin çocuklarına kazandırmakta zorlandıkları değerlerin başında “sorumluluk “değerinin olduğu görülmüştür. Diğer değerler sırası ile paylaşmak, empati, yardımseverlik, dini değerler ve hoşgörü olmuştur. Ayrıca tüm değerleri veren ve tüm değerlerde zorlanan annelerde görüş bildirmişlerdir. Değer edindirme sürecinde yaşanan zorlukların çocukların gelişim özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların zihinsel yapıları, ahlak gelişiminin soyut kavramlarını anlayabilecek düzeyde olmadığı ifade edilmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2002). Araştırmaya katılan annelerin büyük çoğunluğu çocuklarına “paylaşmak” değerini verdiklerini bildirmişlerdir. Kazandırdıkları diğer değerler sırasıyla Sevgi, Yardımseverlik, Dürüstlük, Merhamet, Saygı, Hoşgörü, Empati, Arkadaşlık Dini değerler ve çoğunu gözlemliyorum olarak ifade edilmiştir. Aile fertleri çocukların öğrenme için ihtiyaç duyduğu ilk rol modellerdir. Çocuklar kendi anne babasının ailesinin kişilik özelliklerini taklit ederek değer edinme sürecine başlamaktadır (Morgan, 1998). Araştırmaya katılan anneler çocuklarına değer edindirmek için “annenin kendi davranışını düzeltmesi” olduğu yönünde görüş bildirmektedir. Annelere göre değer edindirmek için öncelikle annenin kendi davranışlarına dikkat etmesi, model olması gerekir. Bu bağlamda anneler kendi davranışları ile değer edindirme süreci arasında bir bağ kurdukları görülmektedir. Doğru rol model oldukları takdirde doğru değerleri de vereceklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan annelerin ebeveynlerin değer edindirmedeki rollerine ilişkin yeterli farkındalıkta olduğu düşünülmektedir.

Değerler eğitimi yapılırken çocukların yakın çevresinden uzak çevresine kadar birçok değişkenin dikkate alınması gereklidir. Çocuğun ailesi, arkadaşları kadar medyanın ve okuldaki örtük programın da değer edinme sürecine etkisi olmaktadır (Uyanık Balat ve Balaban Dağal, 2011). Araştırmanın sonuçları arasında annelerin değer edindirmek için öncelikli olarak kitap, çizgi film, TV, video, oyun/oyuncaklardan yararlandıkları görülmektedir. Oruç ve arkadaşları (2011) yaptıkları araştırmada çocukların çizgi film izlemeleri ve izledikleri çizgi filmlerdeki kahramanları model almalarının çocuklar üzerinde olumlu özellikleri olduğu yönünde bir sonuca varmışlardır. Benzer çalışmalarda da bu sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Kurtdede Fidan (2009) yapmış olduğu çalışmada değer öğretiminde ders verici hikayeler anlatılması gerektiğini, öğrencilerin kendi değerlerinin farkına varmalarını sağlamak için sorular sorulması gerektiğini, değer öğretiminde değer boyutu olan sinema filmi, tv filmi ve tiyatro önerilmesi gerektiğini, Akbaş (2004) ise değer edindirme sürecinde film, tiyatro vb yöntemlerin kullanılabilirliğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan anneler çocuğa değer edindirme anne dışında önemli olan etkenleri “öğretmen, arkadaş ve okul” ,“Çevre, televizyon, aile büyükleri” ve “akraba” olarak sıralamışlardır. Değerler bireyin toplumla uyumunu sağlar ve birey değerleri aileden, yakın çevreden, yazılı ve görsel materyallerden taklit, model alma ya da okuma yolu ile öğrenmektedir (Şen, 2008). Değer edindirme aile için de çatışma yaşıyor musunuz sorusuna araştırmaya katılan anneler özellikle eşleri ile çatışma yaşadıklarını belirtmişlerdir. Anne baba arasında tutarsızlıkların olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazını incelendiğinde ailenin çocuk yetiştirmedeki tutumu çocuğun değer kazanım sürecini etkilediği ifade edilmektedir (Tuzcuoğlu, 2003). Bir kısım anne ise çatışma yaşamadıklarını söylemiştir. Aile eğitimi konusunda yoğun olarak ele alınan hususlardan bir diğeri ise ebeveynlerin kendi aralarındaki ve çocuklarıyla kurdukları iletişim

ve ilişkilerdir (Özgüven, 2000). Bu çerçevede yapılan çalışmalara bakıldığında ebeveynler arasında doğan iletişim bozukluklarına odaklanıldığı görülmektedir. Anne–babanın “dengesiz ve karasız” tutumu, çocuğun eğitim ve gelişimini olumsuz yönde etkiler. Burada ki dengesizlik ve tutarsızlık, anne baba arasında görüş ayrılığından olabileceği gibi, anne babanın gösterdikleri değişken davranış biçiminde de görülebilir (Yavuzer, 2007).

Araştırmada ulaşılan sonuçlara bağlı olarak aileler için, annelerin çocuklarına değer edindirmede daha iyi eğitim verebilmeleri ve çocukların olumlu davranış kazanması açısından eğitim almaları uygun görülebilir. Annelerin kitap seçimlerinde kitabın içeriğine dikkat etmeleri önerilebilir. Değer edindirmede anne ve babanın davranışlarında tutarlı olması uygun anne baba tutumları hakkında bilgilendirilmeleri önemli görülebilir. Annelerin çocuklarının olumlu-olumsuz davranışlarıyla ilgili olarak öğretmenle görüşmeleri yararlı olabilir. Araştırmacılar için ise şu öneriler sunulabilir; bu araştırma annelerin değer edindirme sürecine odaklanmıştır babalar ile ilgili araştırmalar yapılabilir. Bu araştırma nitel bir araştırma olarak yapılmıştır yeni çalışmalarda annelerle nicel bir çalışma yapılarak daha fazla anneye ulaşılabilmektedir, annelere değer eğitimi hakkında eğitimler verilerek deneysel bir çalışma yürütülebilir.

Açıklamalar: Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın hazırladığı “Çocuğu Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Annelerin Çocuklarına Değer Edindirme Süreçlerinin İncelenmesi” isimli Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynaklar

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim u. kademedeki gerçekteşme derecesinin değerdendirilmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilgileri Dergisi*, 7(3), 607-622.
- Alpöge, G. (2011). *Okul öncesi dönemde değer eğitimi*. İstanbul: Bilgi.
- Atabey, D. (2014). *Okul öncesi sosyal değerler kazanımı ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal değerler kazanımına etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balat Uyanık, G. (2012). Okul öncesinde değerler eğitimi içinde. G. Balat Uyanık (Ed.), *Okul öncesinde değerler eğitimi ve etkinlik örnekleri* (s. 2-33). Ankara: Pegem A.
- Balat, G. U. ve Dağal Balaban, A. (2011). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bartan, S. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi hakkındaki görüşleri ile sınıf içi uygulamalarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Bolay, S. H. (2004). Değerlerimiz ve günlük hayat. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 1(1), 13-19
- Bulach, C.R. and Butler J.D. (2002). The occurrence of behaviors associated with sixteen character values. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 41, 200-214.

- Cevherli, K. (2014). *Okul öncesinde değerler eğitimi: Boğaziçi eğitim modeli*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Ankara: Nobel.
- Çağlar, A. (2005). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. M, Sevinç (Ed.) *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 2* (s.304-310). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(2), 363-382.
- Dinç, B. (2011). Okul öncesi dönemde değerler eğitiminin yeri ve önemi içinde. A. Arıkan, (Ed.) *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Doğanay, A. (2007). Değerler eğitimi içinde. C. Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* (ss. 255-286). Ankara: Pegem A.
- Erikli S. (2016) *Development and Implementation of A Value Education Program For PreSchool Children*.Yüksek Lisans Tezi, Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Erkuş, S. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Gander, J. M. and Gardiner, H. W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: İmge.
- Güven, G. ve Azkeskin, K. E. (2010). Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim. H. İ. Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* (ss. 2-50). Ankara: Pegem Akademi.
- İbiş, E. (2017). *Değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kantar, Ş. (2014). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde 100 temel eser yoluyla değerler eğitimi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kara, B. (2017). *İlköğretim okullarında değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karasu, M ve Aktepe, V. (2009). *Öğretmenlerin Değerler Eğitimine Bakış Açılıarı*. 8.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, 21-23 Mayıs, s. 397-413.
- Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(2), 1-18.
- Memiş, A. ve Güney Gedik, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 123-145.
- Morgan, C. (1998). *Psikolojiye giriş*. (H. Arıcı ve Diğerleri, Çev.), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji.

- Neslitürk, S. ve Deniz M. E. (2013). Anne değerler eğitimi programının 5- 6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(4), 103-116.
- Neslitürk, S., Özkal N. ve Dal, S. (2015). 5-6 yaş çocuklarının değer kazanım süreçlerine anne değerler eğitimi programının etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 883-899.
- Oruç, C., Tecim, E. ve Özyürek, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler. *Ekev Akademi Dergisi*, 15(48), 281-299.
- Özgüven, İ. E. (2000). *Evlilik ve aile terapisi*. Ankara: PDREM.
- Özgüven, İ. E. (2003). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM.
- Öztürk Samur, A. (2011). *Değerler Eğitimi Programının altı yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage.
- Sapsağlam, Ö. (2015). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı.
- Şahin, F. N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 71-83.
- Şen, Ü. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitimde değerler öğretimi üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tonga, D. (2017). Rol Model Olarak Sosyal Bilgiler Öğretmeni. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2). 17-29.
- Tokdemir, M. A. (2007) *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Tuzcuoğlu, N. (2003). *Bir aile olmak: anne baba olmanın altın kuralları*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Türk, İ. (2009). *Değerler eğitiminde saygı*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Empati Düzeylerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yaka, Ş. Yalçın, D. ve Denizli, E. (2014). Okul öncesi eğitimde verilecek öncelikli değerlere ilişkin veli görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(28), 169-192.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, K. (2009). Türk sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin deneyimleri: Fenomonolojik bir yaklaşım. *Eğitim Araştırmaları*, 35, 165-184.

Yuvacı, Z. (2013). Okulöncesi değer eğitimi uygulayan okullardan seçilen değerlerin ve etkinliklerin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Extended Abstract

Introduction

Values are defined as the rules that affect all behaviours of people such as decision making and choice. According to another definition, value is the thought nurtured against what is desired and needed (Bolay, 2004). And also, it is mentioned as attitudes and behaviours that are accepted by individuals and do not change in a short time or practices that the society wants from individuals (Türk, 2009). Rokeach (1973), one of the researchers who have done the most work on the concept of value, expresses value as versatile standards that guide the behaviour and thoughts of an individual who is neither completely stable nor fully variable, while Schwartz (1994) expresses value as principles that guide and guide behaviours and situations in the lives of individuals or other social entities.

Acquisition of basic values is among the social functions of education. It is becoming more and more important to carry out the teaching of values that will ensure the well-being of the individual or society within a plan and program. In this sense, schools have a great role than ever in the process of teaching values (Şahin, 2010). In the preschool period, children begin to gain their first knowledge and experience about values. At this level and in this period, a well-qualified education program should include academic skills as well as values education programs. However, as teachers of this training, not only teachers but also families should be seen as models (Balat Uyanık and Dağal Balaban, 2011).

Method

Research Model: This study was carried out using the phenomenological design of qualitative research to determine the opinions of the mothers who had pre-schooler children about making their children gain the values. The phenomenological design focuses on phenomena that people are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding of. Generally, the phenomenological research may not produce definitive and generalizable results in accordance with the nature of qualitative research. However, it is stated that it provides examples, explanations and experiences that will provide results which will help people to know and understand a phenomenon better (Yıldırım and Şimşek, 2006).

Study group: In this study, easily accessible case sampling which is one of the purposeful sampling methods was used. Purposeful sampling methods have emerged within the tradition of qualitative research. According to Patton (1987), “purposeful sampling allows in-depth study of situations that are thought to have rich knowledge” (As cited in Yıldırım and Şimşek, 2006). The study group consisted of the mothers of 20 pre-school children who were attending a kindergarten located in Güngören district of Istanbul.

Data collection tools and Data Analysis: In this study, in order to determine some personal information of mothers, a personal information form was used. In addition, a 15-question interview form which was developed by the researcher and based on expert opinions was used to determine the opinions of mothers about value and value education and their opinions about the process of making their children gain value. In the research, content analysis, which is one of the qualitative data analysis methods, was used in the analysis of the data obtained from the interviews.

Result, Discussion and Conclusion

The mothers who participated in the study stated that values education was “to gain good character and good moral behaviours” and to give the right behaviour for the importance of values education and to be a good person. Mothers stated that they made enough efforts to gain value for their children. Mothers in this study stated the values that should be gained in the preschool period, in order of importance, like honesty, love, sharing, respect, responsibility, cleaning, religious education,

tolerance, compassion, justice, helpfulness, patience and kindness. It was seen that “responsibility” is the most important value that mothers find difficult to make their children gain. According to mothers, in order to gain value, the mother should pay attention to her own behaviour and be a model. Mothers stated that they primarily used books, cartoons, TV, video, games/toys to make their children gain value. The mothers who participated in the study listed the factors other than the mother as “teachers, friends and schools”, “environment, television, family elders” and “relatives”.

Based on the results of the research, the recommendations which were developed are as follows.

It may be appropriate for mothers to be educated in order to provide better education for children to gain value and to gain positive behaviour for their children. The mothers who were mentioned in this study may be advised to pay attention to the content of the book when choosing a book related to the field that they are interested in.

Destructive Leadership: “Boss From Hell”, How Not To Be One?

Can BİÇER

Karabük Üniversitesi, Safranbolu MYO, Safranbolu, Karabük
canbicer@karabuk.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7270-7417>

Derleme Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.623157

Geliş Tarihi: 22.09.2019

Revize Tarihi: 03.03.2020

Kabul Tarihi: 11.03.2020

Atf Bilgisi

Biçer, C. (2020). Destructive leadership: “Boss from hell”, How not to be one? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 295-308.

ABSTRACT

Leaders should motivate and inspire employees at the same time mitigating their discrepancies and creating synergy for the organizational goals. On the other hand, bosses and employees come and go but the negative effects of the destructive- toxic leadership will still remain in the organization. Destructive leadership might be regarded as positive if the organization is observed and evaluated as peaceful when all the works done in the nick of time, associated with the rules and the regulations of the organization. However, if the individuals reach a consensus that they are mistreated at workplace, they begin to sit on pins and needles and feel themselves unsecure and stressed. When the employees realize that they experience unacceptable, unfair and uncivil behaviors from the leaders or coworkers, then they feel worthless and disrespected, and begin to think about leaving and it leads to employee turnover. So, such negative outcomes may cause huge hidden costs like the organization will lose its reputation and its business contacts because of the leaving, offended employees. In this conceptual study, toxic, destructive leadership will be identified in detail through a literature overview and its consequences and countermeasures will be explained and major solutions will be offered.

Keywords: Leader, destructive leadership, narcissistic leader.

Yıkıcı Liderlik: “Cehennemden Gelen Yöneticiler”, Nasıl Onlardan Birisi Olunmaz?

ÖZET

Liderler çalışanları motive edip ilham kaynağı olurken, aynı zamanda onların farklılıklarını dengelerken örgütsel hedefler için aralarında sinerji oluştururlar. Öte yandan, yöneticiler ve çalışanlar gelir giderler ama geriye, yıkıcı-zehirli liderliğin olumsuz sonuçları örgütte varlığını sürdürür. Yıkıcı liderlik, işler örgütün kuralları dâhilinde, zamanında yapıldığında, örgüt huzurlu olarak gözlemlendiğinde ve değerlendirildiğinde, olumlu olarak düşünülebilir. Ancak, bireyler iş yerinde kendilerine kötü davranıldığı konusunda hem fikir olduklarında, kendilerini diken üstünde hissetmeye başlarlar ve örgütte kendilerini güvensiz ve stresli olarak hissederler. Çalışanlar yöneticilerinden veya iş arkadaşları tarafından kabul edilemez, haksız ve saygısız davranışlar gördüklerini anladıklarında, o zaman kendilerini değersiz ve kendilerine saygı gösterilmediğini düşünürler ve işten ayrılmayı düşünürler ve bu da işgücü devrine yol açar. Böylelikle, örgütler itibarını kaybetme, küskün olarak ayrılan çalışanlarla birlikte kaybolan iş bağlantıları gibi gizli büyük zararlara yol açan olumsuz sonuçlara yol açabilir. Bu çalışmada, yıkıcı liderlik tanımlanarak literatür araştırmasıyla açıklamalar desteklenecek ve yıkıcı liderliğe karşı alınacak tedbirler açıklanarak, detaylı çözüm önerilerinde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Lider, yıkıcı liderlik, narsist lider.

Introduction

Employees, as community-residing persons, often have problems from minor to major ones in their personal lives. They usually consist of family, financial, emotional or psychological problems. Sometimes they cannot leave these at the door. Moreover, employees may stressful or frustrated with daily routine at work because of the duties they are assigned fixed at a deadline, when the organizational resources are scarce or they feel themselves as victims when they confront workplace incivility from the coworkers or leaders. In addition to them, the victims of the “boss from hell” also have in common that at least one leader (sometimes a couple of leaders) who makes/has made their lives hell. There is a common saying that, you cannot forget the things you have learnt from the strict teachers while you were at school or university easily. And, it’s regarded that, the strict bosses who make employees’ lives hell, have helped them to be more successful in the long term and to make fewer mistakes, that is to say, by mobbing or torturing them at workplace. In fact, these kinds of

expressions might not reflect the truth as well. Because, destructive leaders cause dissatisfaction followers, create stress in employees and de-motivate them in the organization. Oğlak and Durmaz (2018) highlighted that stress is often caused by psychological, social, cultural, or physical agents and since work life directly affects individuals' physical and mental health, work stress may affect work efficiency and job satisfaction negatively by affecting the health of individuals especially when it is experienced at an intense level. According to Lange, Borman and Rowold (2018), destructive leaders often engage in behaviors such as humiliating their subordinates, displaying anger and hostility, showing favoritism and acting differently towards different people or breaking promises that have destructive effects on employees' attitudes and behaviors at workplace. For example, Schyns and Schilling (2013) stated in their study that since destructive leadership affected nearly 13.6% of U.S. employees negatively and led to employee absenteeism, employee turnover and lowered effectiveness, it also led to huge burden at a cost of \$ 23.8 billion annually for US-companies consequently. Besides, destructive leadership mainly results in interpersonal deviance on work teams and negative view in the job and organization on the whole. Schyns and Schilling (2013) stated in their study that since destructive leadership affected nearly 13.6% of U.S. employees negatively and led to employee absenteeism, employee turnover and lowered effectiveness, it also led to huge burden at a cost of \$ 23.8 billion annually for US-companies. More than any organizational structure, it's clear that military based structures highly rely on the effective leadership at all. Furthermore, as Pradhan and Jena (2017) stated in their study, certain organizations in military and healthcare sectors are more susceptible to bad leadership than other sectors since they are characterized by extremely high job pressure, risk involved, and higher costs associated with failure as a matter of life or death. In addition, Reiter and Wagstaff (2018) emphasized that the importance of positive and effective leadership in determining military effectiveness is the key element in obtaining the organizational goals. However, Erickson, Shaw, Murray and Branch (2015) reported that, nearly 30 the United States (U.S) soldiers committed suicide because of their leaders in Iraq. It's hard to maintain that they committed suicide only because of the toxic leaders but plus the tension and the pressure for securing people's lives, destructive leadership's toxic behaviors led to this disaster. In addition, it can be inferred from the horrific experience that the case of toxic leadership in the U.S army is just like a classic triangle of destructive leaders, susceptible followers and a conducive environment and likely to appear in every organization as well. According to Padilla, Hogan and Kaiser (2007), the concept of the toxic triangle consists of a confluence of leader, follower, and environmental factors that make destructive leadership possible in organizations and when they all have become together, problematic or even disastrous outcomes will certainly be experienced at workplaces. Within this concept, this study focuses on the destructive leadership that can be very toxic and its major antecedents and outcomes in organizations. Moreover, solutions will be offered dealing with the ways for not being one of the destructive leaders and recommendations will be made for preserving the work climate, organizational identity and culture from the negative effects of the destructive leadership in the end of the paper. First, leader and leadership will be defined, and then destructive leader and destructive leadership will be examined through definitions and the methods the destructive leaders apply will be described.

Leadership and Destructive Leadership

In this section, first, leader and leadership will be defined, and then bad leader and destructive leadership will be examined through definitions and then, the methods the destructive leaders often apply will be described.

Leader and Leadership

Firstly, as a definition, a "leader is someone who defines the needs, concentrates on thinking and has an impact on others to form change by coordinating actions toward a common goal or number of shared purposes in a complicated work environment" (Clark and Gruber, 2017, p. 4). Sometimes, it might be assumed that good leaders are born, namely it is associated with the personality traits but that's not always true. Because "being an effective leadership can be learnt and developed by the experiences and a competent leader can achieve organizational goals by understanding the role of the

subordinates' role and enhancing their diverse gifts, abilities, and skills in the organization and flourishing their spiritual, emotional, and physical energy and drive them into one direction" (Gandolfi and Stone, 2018, p. 263). According to Caramela (2017), leaders are very important for the organizations because employees look for somebody to imitate or look to, learn from and thrive with good model behaviors. Leadership is unique for everybody because any leader has got their own style, ideas and strategy. Furthermore, it's stated in the study that leadership styles and methods may change depending upon outside influences, cultural codes and personal challenges of the individual.

Hougard (2019) interviewed with Dalai Lama and according to the well-known guru, leaders should be mindful, selfless and compassionate. Moreover, he added that leaders, whatever field they work in, have a considerable effect upon people's lives and on the way the world develops. Scott (2017) underlines that leaders' leader must be helpful, humble, offer guidance in person and quick, praises in front of other employees, criticize in private. Effective leaders build cohesion within the organization, achieve outcome that everybody can appreciate at workplace. Besides, Day, Fleenor, Atwater, Sturm, and McKee (2014) maintained that, conscientiousness might be a powerful predictor of leader performance and a leader's level of experience plays a role in designating how much he/she will learn, but at the same time, because it's so natural that all leaders don't learn at the same level or in the same way. It's underlined that there are mainly six skills associated with creative problem solving of high-level leaders are as follows:

- General problem solving,
- Planning and implementation,
- Solution construction and evaluation,
- Social judgment,
- Metacognitive processing.

According to Kruse (2013), leadership is the process of social influence that boosts the efforts of the people towards a certain goal. Goleman (2000) underlined that there are six types of leadership; first one is coercive leaders who demand immediate compliance, second authoritative leaders who can mobilize people toward a vision, third one is affiliative leaders that create emotional bonds and harmony, fourth one is democratic leaders who can build consensus through participation, fifth is pacesetter leaders that expect excellence and self-direction, and the last one is coaching leaders who develop people for the future. The significant features of the leadership are displayed in Figure 1. below:



Figure 1. Significant Features of Leadership (Caramela, S. 2017, 4 Ways to Define Leadership. Business News Daily, p. 1).

“Leaders are influential in sealing the fate of their organizations with their decisions they make, strategies they form, and influence power on other people” (Dinh, Lord, Gardner, Meuser, Liden and Hu 2014, p. 55). On the other hand, every leader is not the desired, authentic one. Adolf Hitler might be regarded as a leader but he was not the one because he ruled Germany for years, he was a powerful man of being followed by millions of people but he abused the goodwill of many people, indeed he absolutely failed to start and develop “lasting, meaningful opportunities for the quest of happiness for the people” (Padilla, Hogan and Kaiser, 2007). However, welcoming and accepting and even promoting the ambiguity, surprise, conceivability, and open-endedness are the striking features of the leaders. “Mostly appreciated leadership occurs among group dynamics and in the spontaneously self-organizing political and organizational learning processes through that innovation forms flexible, rapid, thus real leaders are adaptive counteract to changes related to an unsteady and often imponderable world” (Uhl-Bien and Arena, 2018, p. 95). In order “to define the term “leadership” effectively, following aspects should be taken into consideration:

- Leadership is a process (between leaders and followers),
- Leadership involves inspiration and influence,
- Leadership forms in groups,
- Leadership involves organizational common goals” (Clark and Gruber, 2017, p. 4).

Furthermore, real leadership comprises of “continuing processes that leaders and followers achieve self-awareness and develop open, transparent, confiding and real relationships that might be formed and affected by planned interventions in advance such as training sessions” (Day, Fleenor, Atwater, Sturm and McKee, 2014). Figure 2 shows the practices that real leaders apply.

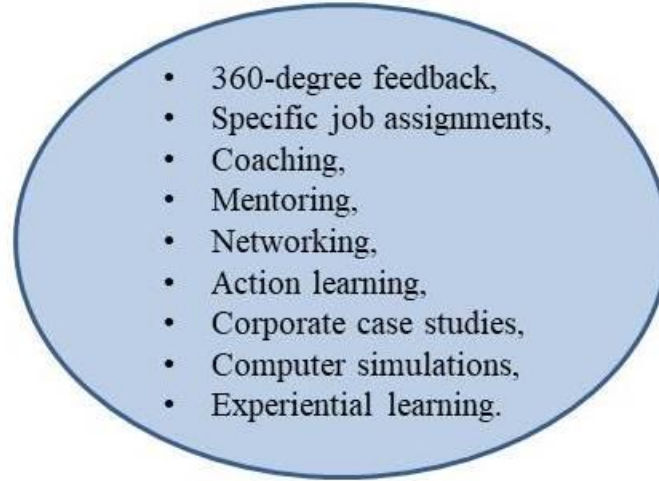


Figure 2. Practices of Leadership (Dalakoura, A. 2010. Differentiating leader and leadership development: A collective framework for leadership development. Journal of Management Development, 29 (5), p. 434).

“Moreover, there are two common forms of effective leadership within the organizations”; they are as follows (Einarsen, Skogstad and Aasland, 2017, p. 3):

“Constructive leadership: These types of leaders often show both pro-organizational and pro-subordinate behaviors with the legitimate interests of the organization, promoting and showing efforts for the strategy of the organization when at the same time motivating and supporting their followers via considerate behaviors, inspiration, and the involvement and participation in decision-making processes. In sum, they both concentrate on the optimal use of organizational resources to achieve legitimate organizational goals.

Laissez-faire leadership: These types of leaders do not often interfere till problems are either straightly brought to their attention or the problems become so hazardous that any action is demanded and can no longer be prevented given the responsibilities related with their duty or position.”

Building and maintaining effective teams which compete successfully and fairly with others is one of the major skills of the competent leaders. Additionally, “competent, effective leaders *have the ability* to motivate employees and they always care for their subordinates’ needs, ideas, abilities, and aspirations” (Nelson and Hogan, 2009, p. 10). According to Özdemir (2019), when the employees are well-motivated, their emotional commitment will certainly increase and then, they will think that they are one of the important parts of the organization and they hardly ever intend to quit or search for another job. In sum, leaders empower their team by inspiring and playing a good role model at workplace. John C. Maxwell implies it in brief as, “A leader is one who knows the way, goes the way, and shows the way” (Zioagas, 2019, p.1).

Destructive Leader and Leadership

“Destructive leader and leadership are also defined as toxic leader and toxic leadership. Since everything has one unwanted or dark side, leaders have one too, “destructive, toxic leaders. While, effective and authentic leaders involves in mutually agreed upon goals with followers working based on organizational objectives, a destructive leader is somebody who influences other people for the primary purpose of obtaining personalized power, especially for the power which is not shared with others, in order to meet his/her selfish goals/interests, and that result in negative outcomes for their followers, and colluders over the long-term” (Vorster, 2019, p.1). “Destructive leadership is an extensive inclusive phenomenon involving various types of misbehaviors by managers, supervisors, and leaders in their power and playing role as a superior” (Einarsen et al., 2017). “Although

destructive leaders and their uncivil behaviors are the ones that are never desired within organizations, destructive leadership is so common in the workplaces and it's estimated that the level of destructive leaders in organizations is at approximately 25% witnesses or targets of destructive leader behaviors" (Erickson et al., 2015). Table 1 (Erickson et al., 2015, p. 2; Padilla et al., 2007, p.178; Thoroughgood, Sawyer, Padilla and Lunsford, 2018, p. 628; Mathieu, Neumann, Hare and Babiak, 2014, p. 83). displays some common features and traits of destructive leaders:

Table 1

Common Features and Personality Traits of Destructive Leaders

Abusive	Incompetent	Bullying
Tyrannical	Intemperate	Toxic
Evil	Rigid	Bad
Callous	Insular	Narcissistic
Hostility	Malice	Unethical
Coercion	Theft	Corruption
Liar	Harassment	Ridiculing

"While reviewing the term "destructive leader or leadership", researches pointed out that some leaders shouldn't be regarded as bad ones until hard mentoring or strict tactics don't last so long or last for the short term in order to reach the organizational goals in time. One single mistake by any leader shouldn't be regarded as determinant of a destructive leadership manner. But, if such mistakes happen again and again, then it's certain that they serve as destructive leadership beyond regardless of its objectives or reasons" (Einarsen et al., 2017, p.3). For example, Erickson et al. (2015) stated that it's sometimes hard to define whether someone is a good or a bad leader. The key to determine best is "when enough becomes too much". For instance, a leader who eminently or carefully monitors the performance of employees and mentors them perfectly to do their job might be regarded as engaging in effective leader behavior. However, when that monitoring and mentoring turns into exaggerated, unbearable limits, the leader is possibly accused of micromanaging and as a destructive leader. Again, it's maintained that before labelling someone as a destructive leader, his/her behaviors should be evaluated first as systematic, volitional and repeated over a long period of time. In addition, Padilla et al. (2007) maintained that, destructive leader personalities are often associated with positive effects, at a minimum in the short term but it is the long-term negative ramifications that prompt the "destructive" label. So it might be inferred from the ideas that destructive leader behaviors may be formed on a basis ranging from selfish, ineffective/incompetent to unethical/evil. Furthermore, Vorster (2019) argued that some undesired personality traits that are related with destructive behaviors (e.g. arrogant, selfish etc.) are perceived highly acceptable when choosing someone as a leader for their businesses. For example, arrogant, narcissistic tendencies and high levels of selfishness might seem attractive to the people at interviews and they might be assessed as higher self-confidence, self-assuredness, or high self-efficacy, that personality traits that are rewarded for leadership positions. Behery, Al-Nasser, Jabeen, Rawas and Said, (2018) emphasized in their study that destructive, toxic leaders may be effective and competent in their profession at workplace in the short-sighted sense but they often intent to manipulate the work climate with their followers and they usually choose to succeed in by tearing others down. In brief, "destructive, toxic leadership lead to:

- Decrease in employee job performance,
- Increase in employee workplace deviancy,
- High levels of psychological distress,
- Low levels of job satisfaction and organizational commitment,
- Extreme levels of work-family conflict" (Mathieu et al., 2014, p.83).

Also, “abusive, toxic leadership may result in assisting increased politics perceptions among employees at workplace. The undesirable perceptions often affect employee attitudes and behaviors in a negative way” (Harvey, Stoner, Hochwarter, and Kacmar, 2007, p. 275).

“Bosses from hell” often adopt behaviors such as undermining, bullying and abuse that lead to omnipresent form of mistreatment, supervisor social undermining, which happens when a leader or a boss intentionally tries to hinder employees' successes at workplace, intervenes with their ability to maintain positive interpersonal relationships, indeed efforts to destruct their reputation. “The destructive impacts of supervisor social undermining is incontestable, case in the host of negative consequences for targeted employees such as reduced self-efficacy and job satisfaction and increased health issues and for organizations jeopardize work climate, employee counterproductive behaviors, withdrawal, and turnover intentions” (Booth, Shantz, Glomb, Duffy, and Stillwell, 2019, p. 1). Consequently, it's true that leaders have a significant effect on employee commitment levels too. And there's a famous quote supporting this idea that “People don't quit jobs, they quit bad leaders”.

Discussion, Conclusion and Solutions

“Regarding the recent researches, 89 percent of bosses believe employees leave because they would like to earn more and/or want more money but it's certainly not true. However, the truth is, merely 12 percent of employees really leave an organization for more money. Additionally, 79 percent of people leave their jobs because of ‘lack of respect and appreciation’ and 58 percent of people claim that they rely on strangers more than their own bosses” (Sturt and Nordstrom, 2018, p. 1). According to Reina, Rogers, Peterson, Byron and Hom, (2018), as a result of the survey, it was concluded that 42 percent of 10.000 job seekers left their jobs because of the bad, toxic managers. Then, it means that it's a huge employee turnover rates and since turnover leads to work climate destruction gradually and a total reduction in organizational effectiveness, it might be too costly for the organizations. Distrust of leadership becomes a worrying phenomenon for the employees and unfortunately toxic leaders often legitimates this famous saying “People don't leave companies, they leave bosses”. McCallaghan, Jackson and Heyns (2019) also maintained in their study that negative follower feelings and attitudes, negative follower behaviors, and almost all negative organizational outcomes are related with the destructive leadership in organizations. In sum, Pradhan and Jena (2017) pointed out that major negative effects on an employee's job behavior and performance like sharp decrease in job satisfaction, decrease in organizational commitment, limited organizational citizenship behavior and reduced job engagement that cause higher intention to leave, increased sense of helplessness, increase in employee's role conflict, and higher turnover intention in organizations. Therefore, in order not to be one, leaders or candidates of leaders should weigh the following advice and solutions:

Leadership Training and Development Sessions

Tafvelin, Hasson, Holmström and von Thiele Schwarz (2019) claimed in their study that the leadership training is an effective way to promote and develop leadership skills and the efforts and financial resources that are invested in leadership trainings are worthwhile for the organizations because leaders who participate in leadership training can have developed leadership skills compared to those who do not participate in training. For example, Watts, Steele and Mumford (2019) concluded in their study that through leadership stories in executive education programs, analyzing real stories and leader development training, the sense making and the underlying cognitive mechanisms of the leaders can be developed and so, they can have promoted formation and articulation of better viable leader visions. It's true that leaders are born but the candidates of managers or leaders can be taught or learnt about being effective leaders. We the people all have inherited goodness or have goodwill inside. Nourishing them via leadership training programs, self-awareness and insight can be developed and mitigating and/or overcoming the negative effects of the personality traits of employees might be easier for the leaders. “Again, “for example, one of the significant dark sides of the leadership, “narcissism” might be unfolded and its possible unwanted outcomes can be displayed and defined through self-awareness and emotional intelligence training sessions”. As, Nelson Mandela underlined, “Education is the most powerful weapon which you can use to change the world” (Quek and

Kaufman, 2019, p. 1), an insight and being respectful for other people's rights and ideas can be gained through trainings and education.

Showing Mutual Respect

Gils, Van Quaquebeke, Borkowski and van Knippenberg (2018) maintained that respectful leadership is the strongest restorative effect on employee performance and signals them that they are accepted and have status within the team in the organization. Plus, they concluded that respectful leadership can play a vital role in reducing the negative effects of gender differences and role incongruity and increasing employees' belongingness and motivation to perform their tasks. Therefore, it's so obvious that before employees walking out the door, just before the last straw to break the camel's back, they feel themselves so bad that they haven't been regarded as not respected an employee and/or even a human being. If the employees feel themselves uncared or disrespected, either they are not treated well or obstacles aren't cleared from their paths, they might be lost. If they think their voices are heard or appreciated, they will to go on their job as far as they can. However, they should care for the decisions the management took and commit their work until they encounter rude or unfair practices. That means mutual respect that whether employees or leaders choose to be compassionate, committed, truthful and honest and the employees never think of fearing of losing the relationship or the job.

Selfish Leaders

Selfish leaders are the ones who only look after themselves. They seem to pursue organizational goals and aligning the teams within the organizations but the only thing in his mind is getting good with his/her superiors for promotions, bonuses or further prestigious positions. Selfish leaders only care for getting ahead, accomplishing things, earning credit, but they are expected to be selfless, to put others' needs before their own and advocate for what's best for the individuals in the organization. However, they never praise for the team, never celebrate everyone's success or appreciate the contributions of the team members for the achievement. Indeed, leaders should form an adaptive social structure to support the mission and their people, generate trust and optimism within the organization and appreciate the efforts of the team members. Indeed, Salas-Vallina and Alegre (2018) discussed in their study that a selfish leader who disregards the human side of management and show less empathy causes lots of medium and long-term negative consequences on followers and organizations on the whole. Besides, they maintained that unselfish climate of fair treatment toward followers and employees enhance working environment where experimentation and risk-taking, interaction with the external environment, and participative decision-making are supported.

Leaders Who Are Always Right

Pelletier (2010) argued that destructive leaders often ignores the comments and ideas of the subordinate and they think that they always have all the answers and they rarely trust smart, talented employees who are capable of doing their jobs instead of letting them perform their duties. However, only developing strategic, operational or financial excellence, leaders should also develop themselves for moral principles and human-centered relations. One can never always right, as human beings, whatever position people work, we may learn from others. If a leader never listen subordinates' ideas or views then, creativity and learning new things never happen in the organization. Effective leaders never adopt the saying that "I'm right, therefore you are wrong". Employees expect to be respected for their ideas or solutions when it's time to tell their thoughts. Effective leaders try to understand the employees' point of view and when the individuals think that their thoughts are also being considered by the management, and then, the potential for building a sustainable organizational structure is more likely rather than the potential of flourishing conflict and division in the organization.

Leaders Who Fall in Love with Themselves (Narcissistic leaders)

Initially, narcissistic leaders might be regarded as enthusiastic, attractive and humorous. Moreover, narcissistic leaders have powerful vision and a great ability to attract and inspire followers. That's true but, that doesn't mean narcissism can be a useful leadership trait for the organizations. However, narcissistic leaders might cause huge costs for the organizations sooner or later. At the expense of their people/group members in organization, their priority is only themselves. One of the "Darkest Triad" traits, narcissism dates back to ancient times, depending on a Greek mythology, Narcissus who loved everything beautiful and fell in love with himself when he was gazing his reflection in the water, and finally fell into the water and drowned. As implied in the myth, narcissistic leaders might jeopardize everything even themselves in the end. Because, they are emotionally isolated and highly distrustful, they are often poor listeners and they lack of empathy and respect. They can tell lies easily and never think of negative outcomes of the lies, plus, they often trigger rage in the organization resulting in the destruction of healthy work climate. They are seldom empathetic people so; they never care for the thoughts feelings and emotions and the demands of their employees. They never hesitate to devalue or humiliate others publicly with no sense of remorse so, job satisfaction of the employees decrease and then, they often think of leaving. In sum, narcissistic personality disorder requires medical attention and narcissistic leaders/managers can ruin their career and the organization itself. Last but not least, as Hellmich and Hellmich (2019) alleged in their study that narcissistic leaders can easily be regarded as they are charismatic and appealing and it is usually difficult for organizations to extricate them before it's too late but they also claimed that identifying narcissistic leaders can be figured out through thoughtful interview questions and reference checks by getting in touch them.

Once again, as Gini and Green (2012) highlighted in their study that, destructive and unethical leadership might flourish for a time, but consequently, it destructs the values that sustain organizations and community. In conclusion, the leaders of today or tomorrow must comprehend the global and social changes well and keep pace with the technological breakthroughs. Besides, being truly effective and inspirational 21st century leaders highly depend on showing regard to the past experiences dealing with the leadership and overcoming the previously discussed problems within the organizational structure in this study. Briefly, all leaders/bosses/managers should remember to live by the golden rule of management: "Manage as you would like to be managed" if you don't want to be one of destructive leaders.

References

- Behery, M., Al-Nasser, A. D., Jabeen, F., Rawas, E. and Said, A. (2018). Toxic leadership and organizational citizenship behavior: a mediation effect of followers' trust and commitment in the Middle East. *International Journal of Business & Society*, 19(3).
- Booth, J. E., Shantz, A., Glomb, T. M., Duffy, M. K. and Stillwell, E. E. (2019). Bad bosses and self-verification: The moderating role of core self-evaluations with trust in workplace management. *Human Resource Management*, 1–18. Doi: 10.1002/hrm.21982.
- Caramela, S. (2017). *4 Ways to define leadership*. *Business News Daily*, <https://www.businessnewsdaily.com/3647-leadership-definition.html/>
- Clark, M. G. (2017). *Deconstructing leader development: An introduction*. Clark, M. G., and Gruber, C. W. (Eds.), *Leader development deconstructed* (p. 4). Cham, Switzerland, Springer International Publishing AG.
- Dalakoura, A. (2010). Differentiating leader and leadership development: A collective framework for leadership development. *Journal of Management Development*, 29(5), 432-441.

- Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E. and McKee, R. A. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 63-82.
- Dinh, J. E., Lord, R. G., Gardner, W. L., Meuser, J. D., Liden, R. C. and Hu, J. (2014). Leadership theory and research in the new millennium: Current theoretical trends and changing perspectives. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 36-62.
- Einarsen S.V., Skogstad A. and Aasland M.S. (2017). Destructive Leadership. In: Poff D., Michalos A. (Eds.) *Encyclopedia of Business and Professional Ethics (p.1)*. Cham, Switzerland, Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-23514-1>
- Erickson, A., Shaw, B., Murray, J. and Branch, S. (2015). Destructive leadership: Causes, consequences and countermeasures. *Organizational Dynamics*, 44(4), 266-272.
- Gandolfi, F. and Stone, S. (2018). Leadership, leadership styles, and servant leadership. *Journal of Management Research*, 18(4), 261-269.
- Gini, A. and Green, R. M. (2012). Bad leaders/misleaders. *Business and Society Review*, 117(2), 143-154.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78(2), 4-17.
- Harvey, P., Stoner, J., Hochwarter, W. and Kacmar, C. (2007). Coping with abusive supervision: The neutralizing effects of ingratiation and positive affect on negative employee outcomes. *The Leadership Quarterly*, 18(3), 264-280.
- Hellmich, D. and Hellmich, L. (2019). Narcissistic Leadership: When Serving Self Eclipses Serving Mission. *New Directions for Community Colleges*, 185, 53-63.
- Hougaard, R. (2019). *The Dalai Lama on why leaders should be mindful, selfless, and compassionate*. *Harvard Business Review*. Retrieved on 13.07.2019 from <https://hbr.org/2019/02/the-dalai-lama-on-why-leaders-should-be-mindful-selfless-and-compassionate>
- Kruse, K. (2013). *What Is Leadership?* *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/kevinkruse/2013/04/09/what-is-leadership/#4437b66c5b90>
- Lange, S., Bormann, K. C. and Rowold, J. (2018). Mindful leadership: mindfulness as a new antecedent of destructive and transformational leadership behavior. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 49(2), 139-147.
- Mathieu, C., Neumann, C. S., Hare, R. D. and Babiak, P. (2014). A dark side of leadership: Corporate psychopathy and its influence on employee well-being and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 59, 83-88.
- McCallaghan, S., Jackson, L. T. and Heyns, M. M. (2019). Examining the mediating effect of diversity climate on the relationship between destructive leadership and employee attitudes. *Journal of Psychology in Africa*, 29(6), 563-569.
- Nelson, E. and Hogan, R. (2009). Coaching on the dark side. *International Coaching Psychology Review*, 4(1), 9-21.
- Oğlak, S. and Durmaz, E. (2018). The Relationship of stress and workaholism to demographic variables and occupational status in health care workers. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 4(2), 112-122.

- Özdemir, H. Ö. (2019). Konaklama işletmelerinde çalışan personelin örgütsel bağlılıklarının çeşitli açılardan incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (AEÜSBED), 5(2), 237-250.*
- Padilla, A., Hogan, R. and Kaiser, R. B. (2007). The toxic triangle: Destructive leaders, susceptible followers, and conducive environments. *The Leadership Quarterly, 18(3), 176-194.*
- Pelletier, K. L. (2010). Leader toxicity: An empirical investigation of toxic behavior and rhetoric. *Leadership, 6(4), 373-389.*
- Pradhan, S. and Jena, L. K. (2017). Effect of abusive supervision on employee's intention to quit and the neutralizing role of meaningful work in Indian IT organizations. *International Journal of Organizational Analysis, 25(5), 825-838.*
- Reiter, D. and Wagstaff, W. A. (2018). Leadership and military effectiveness. *Foreign Policy Analysis, 14(4), 490-511.*
- Quek, M. and Kaufman, R. (2019). *Nelson Mandela: A man of words, deeds, and service*. Retrieved on 11.07.2019 from <https://ronkaufman.com/on-the-personal-side-of-life/nelson-mandela-a-man-of-words-deeds-and-service/>
- Reina, C. S., Rogers, K. M., Peterson, S. J., Byron, K. and Hom, P. W. (2018). Quitting the boss? The role of manager influence tactics and employee emotional engagement in voluntary turnover. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 25(1), 5-18.*
- Salas-Vallina, A. and Alegre, J. (2018). Unselfish leaders? Understanding the role of altruistic leadership and organizational learning on happiness at work (HAW). *Leadership & Organization Development Journal, 39(5), 633-649.*
- Schyns, B. and Schilling, J. (2013). How bad are the effects of bad leaders? A meta-analysis of destructive leadership and its outcomes. *The Leadership Quarterly, 24(1), 138-158.*
- Scott, K. (2017). *Radical candor: Be a kick-ass boss without losing your humanity. St. Martin's Press.*
- Sturt, D. and Nordstrom, N. (2018). *10 Shocking workplace stats you need to know. Forbes, Leadership*. Retrieved on 15.07.2019 from <https://www.forbes.com/sites/davidsturt/2018/03/08/10-shocking-workplace-stats-you-need-to-know/#30c9704f3afe>
- Tafvelin, S., Hasson, H., Holmström, S. and von Thiele Schwarz, U. (2019). Are formal leaders the only ones benefitting from leadership training? A shared leadership perspective. *Journal of leadership & organizational studies, 26(1), 32-43.*
- Thoroughgood, C. N., Sawyer, K. B., Padilla, A. and Lunsford, L. (2018). Destructive leadership: A critique of leader-centric perspectives and toward a more holistic definition. *Journal of Business Ethics, 151(3), 627-649.*
- Uhl-Bien, M. and Arena, M. (2018). Leadership for organizational adaptability: A theoretical synthesis and integrative framework. *The Leadership Quarterly, 29(1), 89-104.*
- Vorster, P. (2019). *What is toxic/destructive leadership? The Ethics Institute*. <https://www.tei.org.za/index.php/resources/articles/ethics-opinions/7213-what-is-toxic-destructive-leadership>

- Van Gils, S., Van Quaquebeke, N., Borkowski, J. and van Knippenberg, D. (2018). Respectful leadership: Reducing performance challenges posed by leader role incongruence and gender dissimilarity. *Human relations*, 71(12), 1590-1610.
- Watts, L. L., Steele, L. M. and Mumford, M. D. (2019). Making sense of pragmatic and charismatic leadership stories: Effects on vision formation. *The Leadership Quarterly*, 30(2), 243-259.
- Zioagas, J.G. (2019). *11 powerful traits of successful leaders*. <https://medium.com/personal-growth/11-powerful-traits-of-successful-leaders-9556785f6df1#:~:targetText=American%20bestselling%20author%2C%20speaker%20and,see%20the%20way%20to%20go>

Geniş Özet

Giriş

Lider beraber çalıştığı ve yönettiği insanlara ilham verebilen ve onların çalışma hayatlarında olumlu etki bırakabilen özelliklere sahiptir. Etkili ve gerçek bir lider, en önce, liderlik yaptığı bireylerin mutluluğunu ve refahını düşünmek, fikirlerine ve tercihlerine saygı duymak gibi önceliklere sahiptir. Bununla birlikte herkesin lider olamayacağı, lider olarak doğduğuna dair yaygın görüşler bulunmaktadır ancak her insanın özünde sahip olduğu olumlu değerler ve yaşamsal tecrübeyle elde ettiği kötüyü değil iyiyi tercih etme eğilimi bazı eğitimsel ve kişisel farkındalık gelişim çabalarıyla liderlik vasıfları kazandırılabilir veya geliştirilebilir. Liderlere ait diğer önemli özelliklerinden biri de bireyleri etkileyebilmek ve arkasından sürüklemektedir. Tarihte çok etkin liderler görülmüş, devletleri veya büyük şirketleri yönetebilmişlerdir. Ancak her lider arkasından sürüklediği kitleleri, asıl amacı onları refaha ulaştırmak olması gerekirken, örneğin Adolf Hitler gibi bir lider, sahip olduğu kişilik özellikleri veya verdiği bazı kararlar neticesinde arkasından sürükledikleri toplumlara ve kendilerine felaketle sonuçlanan olayları yaşatmışlardır.

Başarılı veya etkin bir lider, kendini iyi tanıyan, yani farkındalıkları oldukça yüksek insanlardır. Bu tanım, liderlerin kendi zayıf ve güçlü yönlerini bilmelerini kapsamaktadır ve ortak özellikleri ise kendilerine ve başkalarına karşı dürüst olmalarıdır. Ayrıca gerçek liderler konuşmaktan çok dinlemenin daha önemli olduğunu bilirler ve kendilerine söylenenleri dikkatlice dinledikten sonra, her zaman haklı olan değil, başkalarından da bir şeyler öğrenebileceğinin bilincinde olarak, sürekli kendilerini geliştirme ve yenileme yolunu tercih ederler. İyi bir lider, birlikte çalıştığı grubu etkin bir şekilde çözümler, duygularına ve düşüncelerine değer verdiğini hissettirir, onlara esin kaynağı olarak, ortak bir fikir ve amaç birliği oluşturarak gösterdiği yolda birlikte yürür. İyi bir lider yeniliklere ayak uydurabilen, yaşanan toplumsal ve teknolojik gelişmeler direnç göstermeksizin sürekli gelişme kaydetmeye odaklanan bir kişiliğe sahiptir. Kendi çıkarları örgütsel ve toplumsal çıkarların önüne hiçbir zaman geçmez.

Liderlerin önceliklerinden biri örgütler için bir vizyon oluşturmaktır. Ayrıca lider, birlikte çalıştığı bireylere belirlenen vizyonun ne olduğunu açık ve net olarak anlatabilmeli ve çalışanların atılacak yeni adımlara karşı isteksiz veya kararsız olduklarını hissettiğinde onların duygu ve düşüncelerini doğru anlayarak ve yorumlayarak, vizyon doğrultusunda, onları istekli ve uyumlu hale getirmenin yollarını tespit eder. Bu yüzden, lider örgütlerde davranışlarıyla rol model olmalı, sinerji yaratarak ve yapmış olduğu uygulamalarda adalete ve şeffaflığa verdiği öneme bireylere hissettirerek, kendini kanıtlamalı ve belirlenen vizyon doğrultusunda istekli olmaları için çalışanların güvenini kazanmalıdır.

Öte yandan yıkıcı, aynı zamanda zehirli olarak da nitelen liderlik, tarihsel süreçte örgütlerin aynı zamanda daha büyük kitlelerin çok büyük yıkımlara yol açmıştır. Devletleri yıkımına da sebep olabilen kötü veya başarısız liderlik, günümüzde oldukça çok tartışılan bir konu haline gelmiştir. Örneğin işten ayrılmayı düşünen ve ayrılmış çoğu çalışan, işyerinde kötü veya haksız muameleye maruz kaldığından şikâyet etmiştir. Ancak çoğu yönetici, işten ayrılanların sadece daha fazla kazanç gözettiklerini ve kötü bir yönetimin olmadığını savunmaktadırlar.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yıkıcı liderlerin sahip oldukları kişilik özellikleri, ilk başlarda örgütsel hedeflere ulaşma konusunda olumlu olarak algılansa da, çalışanların üzerinde hissettikleri baskı ve olumsuz duygular artmaya başladıkça yıkıcı liderliğin yol açabileceği zararlar da gün yüzüne çıkmaya başlamaktadır. Yıkıcı liderler, başkalarından veya onların deneyimlerinden bir şeyler öğreneceklerini veya ders çıkarabileceklerini düşünmezler. Yine yıkıcı liderler, bireyleri başarısızlıkları veya eksikleri konusunda azarlar, herkesin gözü önünde küçük düşürürler veya fikirleriyle alay ederler. Zira bir lider bireylere olumlu bir örnek olmalı, birlik duygusunu aşılıyarak bireyleri ve onların çabalarını belirli

yönde veya belirlenen vizyona uyumlu olarak harcamalarını sağlaması gerekirken, yıkıcı liderler, çalışanların moralini bozarak, iş memnuniyetlerini hızla azaltma yoluna gitmektedirler.

Yıkıcı, zehirli liderler işe başlamadan önce, gösterdikleri kişilik özellikleri ve oldukça titiz ve hatasız çalışma odaklı yönleriyle çoğu zaman bireyleri olumlu yönde etkilerler. Lakin çalışanlar işlerini yürütürken çok yakından takip edilmeyi, sürekli gözetim altında olmayı ve devamlı olarak üstlerine rapor sunulması konusunda isteksizdirler ve bu şartlar altında kendilerini baskı altında hissederek daha verimsiz hale gelmektedirler. Bunlara ek olarak, örgüt içerisinde algılanan örgütsel politikaların çalışanlar üzerinde yaratmış olduğu endişe ve stres, toplumsal bir hayatın bir parçası olarak yaşadıkları ailevi ve ekonomik sorunlarla bir araya geldiğinde, çalışanlar genellikle işten ayrılmayı düşünmektedirler. Bu da işgücü devrine yol açmakta ve örgütlere fazladan mali yükler getirmektedir. Zira işten ayrılan bir çalışan demek, sahip olduğu bilgi ve tecrübelerinde kendisiyle birlikte kaybolması demektir ve bu da örgütte bir iş kaybına yol açarak kendisi vasıtasıyla kurulan diğer işletmelerdeki bağlantıların ve iletişimin de tehlikeye girmesi anlamına gelmektedir. Ayrıca, işgücü devri ne kadar çok olursa, işletmenin itibar kaydı da o kadar fazla olabilecektir.

Tüm bu bilgilerin ışığında, 21. Yüzyılın etkin bir lideri, sürekli olarak kendini bilmeli ve çevresine ve bireylere karşı farkındalık düzeyini artırmalıdır. Çünkü toplumsal gerçeklikler teknolojik gelişmelere paralel olarak sürekli değişmekte ve evrensel gerçeklikler de buna benzer şekilde devrim göstermektedir. Günümüz veya yarının lideri sürekli kendini geliştirmeli, yeniliklere açık olmalı ve bireylerin farklı fikir ve görüşlerine, yaşam biçimlerine ve tercihlerine saygı duymayı bilmelidir. Ayrıca iyi bir lider, empati duygusuna sahip olmalıdır ve yükselirken kullandığı "merdiveni" beraberinde götürmemeli, beraber çalıştığı bireylerin, insani değerleri ve adaleti benimsemiş çalışanların da kendilerini geliştirmelerine olanak sağlamalı ve onlara liderlik yolunda destek olmalıdır.

Öğretmenlerin Yaptıkları Meslek Hatalarının Meslekî Öğrenme Bağlamında İncelenmesi

Taner ATMACA
Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Düzce
taneratmaca@duzce.edu.tr
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9157-3100>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.673360

Geliş Tarihi: 10.01.2020

Revize Tarihi: 18.03.2020

Kabul Tarihi: 18.03.2020

Atf Bilgisi

Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin yaptıkları meslek hatalarının meslekî öğrenme bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 309-326.

ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı çeşitli kademelerde görev yapan öğretmenlerin meslek hayatlarında yaptıkları farklı türden hataların meslekî gelişim ve öğrenme kapsamında incelenmesidir. Bu bağlamda, çalıştıkları eğitim kademesi, branşları ve kıdemleri birbirinden farklı toplam 38 öğretmenden nitel araştırma yöntemi çerçevesinde veri toplanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden *durum çalışması (örnek olay)* deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan form aracılığı ile elde edilmiştir. Formda öğretmenlerin meslek hayatlarında yaptıkları ve kendilerinde iz bırakan, mesleki gelişimlerine katkı sunduğunu düşündükleri olay ya da olayları detaylıca betimleyerek anlatmaları istenmiştir. Araştırma bulguları öğretmenlerin özellikle mesleğin ilk yıllarında pek çok mesleki hata yaptıklarını ve bu hataların daha çok öğrencileri rencide edici türden olduğunu göstermektedir. Ayrıca anlatılarda ve bulgularda, yapılan kimi hataların öğrencilerde uzun süre iz bırakan nitelikte olduğu yer almaktadır. Öğretmenlerin hata yapmalarına neden olan faktörler arasında en çok deneyimsizliğin, okul idaresi ile olan iletişimsizliğin, öğrenciyi, okul çevresini ve aileleri yakından tanımamanın yer aldığı görülmektedir. Ortaya çıkan bulgulara göre öğretmenler yaptıkları hataları mesleki öğrenme çerçevesinde değerlendirmekte ve kendi mesleki gelişimleri doğrultusunda ele almaktadırlar. Özellikle mesleğin ilk yıllarında rastlanan bu hataların önüne geçebilmek için öğretmenlere lisans eğitimi ve adaylık eğitimi yıllarında hataları en aza indirecek nitelikte tecrübeli yönetici, akademisyen ve öğretmenler tarafından rehberlik yapılması isabetli olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki hata, mesleki gelişim, mesleki öğrenme.

Examination of Professional Mistakes Made by Teachers in the Context of Vocational Learning

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the different types of mistakes in the professional life of the teachers working in various levels in terms of professional development and learning. In this context, data were collected in the framework of qualitative research methods from a total of 38 teachers whose education levels, branches and seniorities were different from each other. In the study, case study research pattern of qualitative research methods was preferred. The data of the study was obtained by the researcher. In the form, teachers were asked to describe the events that they made in their professional lives and left traces in their lives, which they thought contributed to their professional development. Research findings show that teachers made many professional mistakes especially in the first years of the profession and these mistakes mostly caused the students to have a breaker characteristic. In addition, the findings show that some of the mistakes made by the students are long-term. Among the factors that cause teachers to make mistakes are mostly inexperience, lack of communication with the school administration, lack of familiarity with students, school environment and families. Also, according to the findings, teachers take the mistakes they made in the framework of professional learning and deal with their professional development. In order to prevent these mistakes, especially during the first years of the profession, it would be appropriate to provide guidance to teachers by experienced administrators, academicians and teachers who are qualified to minimize mistakes in undergraduate and candidate education years.

Keywords: Professional mistake, professional development, professional learning.

Giriş

Uzmanlık gerektiren pek çok meslekte belirli bir yetkinliğe erişinceye kadar insanlar çeşitli mesleki hatalar yapabilmektedir. Bu hatalar, kimi zaman mesleki beceri ve yetkinliğin yetersizliğinden kaynaklı olabileceği gibi kimi zaman da işin kendisinden, kişiden ve çevreden de kaynaklı olabilmektedir. Ancak profesyonellik gerektiren bir iş olarak öğretmenlik mesleğinde yapılan mesleki

hataların olumsuz etkileri diğer mesleklere göre fazla olabilmektedir. Çünkü bu mesleğin odağında topluma ve hayata hazırlanan insanlar bulunmaktadır. Bu öğrenme yolculuğunda özellikle öğretmenler tarafından yapılan hataların kimisinin telafisi zor etkileri olabilmektedir. Zira öğretmenler bireyin eğitim hayatında en çok etkileşim kurulan, bireyi toplumsallaştıran, pedagojik dönüşümü gerçekleştiren ve insanların hayatında en çok etki ve iz bırakan kişiler olarak kabul edilmektedir (Özer, Gelen, Alkan, Çınar ve Duran, 2016). Bu bağlamda ele alındığında öğretmenlere düşen mesleki sorumluluğun da büyüklüğü daha net görülebilmektedir. Bu sorumluluğu taşıyabilecek kişilerin de pedagojik bilgi ve donanımlarının yeterli olması, kişiliğinin öğretmenlik mesleğine uygun olması, etkili iletişim becerilerini gerçekleştirebiliyor olması, liderlik yönünün güçlü olması, çatışma yönetim becerilerine sahip olması beklenir.

Öğretmenlerin profesyonelce işlerini yürütebilmeleri için mesleki yeterlikleri sağlamış olmaları gerekmektedir. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen bu yeterlik alanları üç ana başlık ve on bir alt başlık altında Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1
Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A. Meslek Bilgisi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
<i>A1. Alan Bilgisi</i>	<i>B1. Eğitim-Öğretimi Planlama</i>	<i>C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler</i>
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim ve öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
<i>A2. Alan Eğitimi Bilgisi</i>	<i>B2. Öğrenme Ortamlar Oluşturma</i>	<i>C2. Öğrenciye Yaklaşım</i>
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleştirilebileceği sağlıklı ve güvenli öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
<i>A3. Mevzuat Bilgisi</i>	<i>B3. Öğretme ve Öğrenme Süreçlerini Yönetme</i>	<i>C3. İletişim ve İşbirliği</i>
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve işbirliği kurar.
	<i>B4. Ölçme ve Değerlendirme</i>	<i>C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim</i>
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır	Öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Kaynak: Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, 2017.

Eğitimde Yapılan Mesleki Hatalar

Öğretmenlerin yeterli mesleki yeterlik ve pedagojik donanımla görevlerine başlamamaları veya mesleklerini gerçekleştirirken mesleki gelişim ve öğrenmeye yeterince zaman ayırmamaları çeşitli mesleki hataların oluşmasına yol açabilmektedir. Öğretmen yetkinliği, alan yazında öğretmenlerin belirli bir bağlam içerisinde öğretme görevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek ve öğrenci davranışlarını değiştirebilmek için gerekli davranışları gösterebilme konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Tschannen Moran, Woolfolk ve Hoy, 1998; Akt. Atıcı, 2001). Bu yetkinlik düzeyine özellikle mesleğin ilk yıllarında henüz erişememiş öğretmenlerin çeşitli mesleki hatalar sergilemeleri yüksek bir ihtimaldir. Yapılan mesleki hatalara bağlı olarak da çeşitli kalıcı veya geçici olumsuz etkilerin ortaya çıkması da kaçınılmaz bir durumdur.

Öğretmenlerin yaptıkları hatalar kişiden kişiye, okuldan okula, toplumdan topluma farklılık gösterebilmektedir. Yapılan hataların kimisi öğrenciye yönelik olduğu gibi kimisi meslektaşlara,

yöneticilere, velilere ve başka paydaşlara yönelik de olabilmektedir. Alan yazında yapılan çeşitli araştırmalar öğretmen hatalarının oldukça geniş bir yelpazede olabileceğini göstermektedir (Özer, Gelen, Alkan, Çınar ve Duran, 2016). Yapılan önemli bazı öğretmen hataları arasında uygun olmayan disiplin yöntemleri, saldırgan tutumlar, öğrenciye mobbing yapma, yalnızlaştırma, alay etme, kayırmacılık yapma sayılabilir. Ayrıca çeşitli istismar davranışları yapma, seviyesi uygun olmayan öğrenci-öğretmen ilişkisi kurma, aşağılama, adil olmama, uygun öğretim metotları kullanmama, adil olmayan ölçme ve değerlendirme kullanma gibi durumlar da öğretmenlerden kaynaklı mesleki hatalar arasındadır. Bunların yanında, duyarsızlık, alanında yetkin olmama, zayıf liderlik ve yönetim becerileri, etik olmaya davranışlar gösterme, uygun olmayan tepkilerde bulunma, aslı olmayan suçlamalarda bulunma gibi davranışlar da eklenebilir (Orange, 2007). Sayılan bu hataların çeşitli nedenleri de bulunmaktadır. Bu nedenler arasında öğretmenin pedagojik yeterlik düzeyinin düşüklüğü, liderlik ve yönetim becerilerinin zayıflığı, etkili iletişim dilini kullanmama, mesleği sevmeme, tecrübesizlik, çeşitli önyargılar, iş yükü fazlalığı, stres, öğretmenin kişilik özellikleri, okul yönetiminden, çevreden ve ailelerden kaynaklı tetikleyici unsurlar vb. sayılabilir (Shallenberger, 2015; Yariv, 2011). Meslek hataları öğretmenlerin mesleki hayatlarının çeşitli evrelerinde çeşitli biçimlerde görülebilir. Ancak meslek hayatında yapılan bu hataların yeniden tekrarlanmaması veya bir hatanın farklı hatalara daha yol açmaması için yapılan hatalardan mesleki anlamda bir öğrenmenin öğretmenlere mesleki bir kazanım sağlayacağı düşünülmektedir.

Hatalardan Öğrenme

Hatalar, verili normların dışında yapılan sapma davranışları olarak tanımlanabilmektedir (Oser ve Spychiger, 2005). Normlar belirli toplumsal ve kurumsal işleyişin sağlanmasında ortaya konulan ve kabul edilen, kültürden kültüre değişiklik gösterebilecek yapıdadır. Norm dışı davranışlar ise yanılma, hata veya sapma davranışı olarak ele alınmakla birlikte alan yazında negatif bilgi teorisi çerçevesinde de irdelenmektedir. Negatif Bilgi Teorisi toplum hayatında çoğunlukla zararlı, kaçınılması gereken veya avantajı bulunmayan bilgi olarak kabul edilen eylemlerden hareketle profesyonel öğrenme edinimine odaklanmaktadır (Gartmeier, Bauer ve Regensburg, 2008). Ayrıca, negatif bilgi bireyin karar verme sürecinde hangi durumun doğru hangisinin yanlış ve nelerden uzak durulması gerektiği noktasında genellikle deneme-yanılma yoluyla ve informal yollarla edinilen bilgidir (Akpınar ve Akdoğan, 2010). Negatif bilgi, doğru ve yanlış eylemlerin sınırını belirlemek ve bunun farkında olmak, hedefe gitmeyen rotaları bilmek adına gerekli görülmektedir. Ancak bireyler her zaman yaptıkları hataların etkileri üzerinde düşünmeyebilirler veya buradan bir öğrenme edimi yoluna gitmeyebilirler (Gartmeier, Bauer, Gruber ve Heid, 2008; Rach, Ufer ve Heinze, 2013).

Lambe (2006), negatif bilgiyi dört temel boyuttan ele almıştır (Akt. Akpınar ve Akdoğan, 2010). Bunlar a) Kişinin neyi bilmediğini bilmesi (yetkinliğin farkındalık), b) Kişinin ne yapılmayacağını bilmesi c) Başarısızlıklar ve hatalar (hatalardan öğrenme) d) Bilgiyi çerçeveleme. Bu bağlamda ele alındığında negatif bilginin öğrenme-öğretme süreçlerinde oldukça yararı görülmekte ve “eğitici hatalar” bu sürecin önemli bir parçası olmaktadır. Kişisel özelliklerden, sosyal çevreden, çalışılan kurumdan vb. kaynaklı meslek hatalarının meydana gelmesi her ne kadar kaçınılmaz olsa da alan yazında bu hatalardan mesleki gelişim ve öğrenme sağlandığına ilişkin pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür (McGregor, 2006; Schoemaker, 2011; Ulssperger, 2008). Yapılan mesleki hataların bireylerin kendilerine özeleştirme yapmasına, kendi eylemleri hakkında yansıtıcı düşünme geliştirmelerinde, kendilerini yenilemede, empati becerilerini güçlendirmede katkısı olabilmektedir (Shallenberger, 2015).

Her mesleğin kendi içinde çeşitli zorluk düzeyi bulunmakla beraber öğretmenlik mesleğinin en zor taraflarından birisi birbirinden farklı mizaca, aile yapısına, toplumsal kökene, karakter ve kişiliğe, farklı gelişim özelliklerine sahip onlarca öğrenciyi yönetebilmektir. Bu süreç içerisinde hem öğretmenden hem çalışılan bölgeden hem de öğrenciden ve okul ikliminden kaynaklı durumlar zaman zaman çeşitli hataların yapılmasına zemin hazırlayabilmektedir. Alan yazındaki çalışmalarda genellikle yapılan hataların ne olduğuna değinilmiş ancak hangi durumlarda ve nasıl gerçekleştiğine dair ayrıntılı bir betimlemeye rastlanmamıştır. Bu çalışmanın temel amacı öğretmenlerin meslek

hayatları içerisinde daha çok hangi türde hataları hangi koşullar altında gerçekleştiğini ve bu hatalardan ne gibi bir mesleki kazanım elde ettiklerini ortaya koyabilmektedir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tekli durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Bu desende bir duruma ilişkin etkenler (ortamlar, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine araştırılmakta ve bu etkenlerin belirlenen durumu nasıl etkilediğinin üzerine odaklanılmaktadır. Bütüncül tekli durum deseni daha önceden ortaya konan çeşitli teorilerin test edilmesi, doğrulanması ya da çürütülmesinde kullanılan desen türleri arasında yer almaktadır. Bunun yanında genel standartlara uymayan, aşırı, aykırı ya da kendine özgü durumların çalışılmasında da bütüncül tekli durum deseni tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca durum çalışmalarının diğer önemli bir özelliği ise okuyanı durumun içine ve deneyime götürmesidir (Patton, 2014). Öğretmenlerin meslek hayatlarında yaptıkları farklı hatalar mesleki bir durum olarak ele alınmış ve bu araştırma desenine uygun olduğu düşünüldüğünden bütüncül tekli durum çalışması desenini tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın odağını mesleki hatalar ve deneyimler oluşturduğu için öğretmenlik mesleğini belirli bir süredir yapan kişilerden veriler toplanmıştır. Verilerin toplanmasında belirli (en az üç yıl) mesleki tecrübesi bulunan ve araştırmaya gönüllü olan, unutamadığı ve kendisinde iz bırakan hatası ya da hataları olmuş öğretmenlere ulaşılmak istenmiştir. Çeşitli branş ve kıdeme sahip, farklı okul türlerinde ve şehirlerde çalışan toplamda 38 öğretmenden araştırma verileri elde edilmiştir. Çalışma grubu belirlenirken maksimum çeşitliliğe (branş, kıdem, kademe, cinsiyet yönünden) önem verilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin bazı demografik veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Grubuna İlişkin Çeşitli Demografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Çalıştığı okul sayısı	İl	Okul kademesi
Ö1	Erkek	Sosyal B.	46	24 yıl	10	Ankara	Ortaokul
Ö2	Erkek	Elektrik	46	22 yıl	1	İstanbul	Meslek Lisesi
Ö3	Erkek	Sınıf Öğr.	47	21 yıl	7	İstanbul	İlkokul
Ö4	Kadın	İngilizce	33	10 yıl	5	Ankara	Ortaokul
Ö5	Erkek	Türkçe	36	13 yıl	4	İstanbul	Ortaokul
Ö6	Kadın	Sınıf Öğr.	30	10 yıl	6	İstanbul	İlkokul
Ö7	Kadın	Sınıf Öğr.	29	6 yıl	3	İstanbul	İlkokul
Ö8	Kadın	Matematik	26	4 yıl	2	İstanbul	Ortaokul
Ö9	Erkek	Fen B.	31	10 yıl	3	İstanbul	Ortaokul
Ö10	Erkek	Din K.	49	23 yıl	7	İstanbul	Ortaokul
Ö11	Kadın	Sınıf Öğr.	32	9 yıl	3	İstanbul	İlkokul
Ö12	Erkek	Elektrik	45	20 yıl	2	İstanbul	Meslek Lisesi
Ö13	Kadın	Okul Önc.	47	17 yıl	6	Ankara	Okul Öncesi
Ö14	Kadın	Edebiyat	49	24 yıl	7	Ankara	Anadolu Lisesi
Ö15	Kadın	Rehberlik	51	25 yıl	3	Ankara	Ortaokul
Ö16	Kadın	Edebiyat	44	22 yıl	9	Düzce	Anadolu Lisesi
Ö17	Kadın	Okul Önc.	30	8 yıl	3	Düzce	Okul Öncesi
Ö18	Kadın	Matematik	37	17 yıl	4	Ankara	Ortaokul
Ö19	Erkek	Türkçe	39	17 yıl	7	Ankara	Ortaokul
Ö20	Erkek	Sınıf Öğr.	33	9 yıl	5	İstanbul	İlkokul
Ö21	Kadın	Fen B.	45	20 yıl	7	Ankara	İmam H. Lisesi
Ö22	Kadın	Matematik	35	13 yıl	4	Ankara	Ortaokul
Ö23	Kadın	İngilizce	36	14 yıl	3	Düzce	Meslek Lisesi
Ö24	Kadın	Biyoloji	42	18 yıl	4	Düzce	Anadolu Lisesi
Ö25	Kadın	Giyim Tek.	49	28 yıl	3	Düzce	Meslek Lisesi
Ö26*	Erkek	Tarih	44	22 yıl	4	Düzce	Meslek Lisesi
Ö27	Kadın	Felsefe	37	10 yıl	9	Düzce	Meslek Lisesi

Ö28	Kadın	Beden Eğ.	39	15 yıl	3	Düzce	Anadolu Lisesi
Ö29	Erkek	Teknoloji	38	14 yıl	5	Düzce	Özel Eğitim
Ö30	Erkek	Din K.	63	36 yıl	10	Düzce	Özel Eğitim
Ö31	Erkek	Teknoloji	35	13 yıl	2	Düzce	Özel Eğitim
Ö32	Erkek	Elektrik	54	31 yıl	4	Düzce	Meslek Lisesi
Ö33	Erkek	Sınıf Öğr.	61	40 yıl	5	Düzce	İlkokul
Ö34	Erkek	Biyoloji	48	24 yıl	4	Düzce	Fen Lisesi
Ö35	Kadın	Matematik	40	18 yıl	3	Düzce	Anadolu Lisesi
Ö36	Kadın	Fizik	40	20 yıl	5	Düzce	Anadolu Lisesi
Ö37	Kadın	Okul Önc.	42	19 yıl	5	Düzce	Okul Öncesi
Ö38	Kadın	Almanca	31	8 yıl	3	Düzce	Anadolu Lisesi

Tablo incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin 16'sının erkek, 22'sinin kadın olduğu görülmektedir. Katılımcı gruptaki öğretmenlere branşları açısından bakıldığında 6 sınıf öğretmeni, 1 fizik öğretmeni, 1 tarih öğretmeni, 4 matematik öğretmeni, 2 biyoloji öğretmeni, 1 Almanca öğretmeni, 2 İngilizce öğretmeni, 2 Din Kültürü öğretmeni, 2 Fen Bilimleri öğretmeni, 2 Türkçe öğretmeni bulunmaktadır. Ayrıca, 1 Sosyal Bilgiler öğretmeni, 3 elektrik öğretmeni, 2 teknoloji-tasarım öğretmeni, 1 Beden Eğitimi öğretmeni, 1 felsefe öğretmeni, 1 Giyim Teknolojileri öğretmeni, 3 okul öncesi öğretmeni, 2 edebiyat öğretmeni ve 1 rehberlik öğretmenin çalışma grubunda yer aldığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin yaş aralığının 26-63 arasında değiştiği görülmektedir. Kıdem yönünden bakıldığında en az kıdeme sahip öğretmenin 4 yıl, en fazla kıdeme sahip öğretmenin ise 40 yıl kıdeminin olduğu anlaşılmaktadır. Çalışılan okul sayısına göre bakıldığında öğretmenlerin 1 ile 10 farklı okulda şimdiye kadar görev yaptıkları görülmektedir. Görev yapılan ile bakıldığında ise 9 öğretmenin Ankara'da, 18 öğretmenin Düzce'de ve 11 öğretmenin ise İstanbul'da görev yaptığı anlaşılmaktadır. Çalışılan okul kademesi türünde ise 6 öğretmenin ilkokullarda, 10 öğretmenin ortaokullarda, 7 öğretmenin Anadolu Liselerinde, 7 öğretmenin meslek liselerinde, 3 öğretmenin engellilere yönelik eğitim veren özel eğitim veren meslek liselerinde, 1 öğretmenin fen lisesinde, 1 öğretmenin imam hatip lisesinde, 3 öğretmenin ise okul öncesi kurumlarda çalıştığı görülmektedir. Örneklem içinde yanında (*) işareti bulunanlar aynı zamanda okul yöneticisidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan form aracılığı ile elde edilmiştir. Form oluşturulmadan önce alan yazında öğretmenlerin meslek hataları ile ilgili çeşitli araştırmalar okunmuş ve bazı anahtar kavramlar (tecrübe, yetkinlik, pedagojiye hâkimiyet vb.) belirlenmiştir. Bu anahtar kavramlar etrafında öncelikle 3 soruluk bir görüşme formu tasarlanmış ve branşları birbirinden farklı beş öğretmenden pilot veriler elde edilmiştir. Elde edilen cevaplar doğrultusunda soru formu tekrar düzenlenmiş ve tek bir ana soruya bağlı alt sorular şeklinde oluşturulmuştur. Formun en son hali öncelikle alan uzman olan iki öğretim üyesine ve bir dil bilimciye incelenmiş, bazı düzeltmelere bu görüşler sonunda yer verilmiş ve son haline böylelikle karar verilmiştir. Formda katılımcı öğretmenlere şu soru(lar) yöneltilmiştir:

1. Meslek hayatınızda yaptığınız ve unutamadığınız hata ya da hatalar nelerdir? Bu hatayı ya da hataları yaptığınız zamanı düşünerek olayın öncesini, olay anını ve sonrasını detaylıca betimleyiniz. (Bu ana soruyu şu alt sorular etrafında düşünerek cevaplayınız.)

Alt sorular: Hatayı-hataları yaptığınızda nasıl bir okuldaydınız? Çalışma şartları nasıldı? Okulun bulunduğu konum, çevresi ve velileri ne durumdaydı? Kaç yıllık öğretmendiniz? Hatayı kime karşı yaptınız? Bu hata ya da hatalardan siz ya da başkası maddi-manevi zarar gördü mü? Bu hata ya da hatalardan neler öğrendiniz? Meslek hayatınıza ve mesleki gelişiminize ne gibi katkı sundu? Sizi olumlu-olumsuz dönüştürdü mü?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler Eylül-Kasım 2019 döneminde toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği tercih edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayacak çeşitli kavramlara erişmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ortaya çıkan bulgulara bağlı olarak çeşitli ana temalar, alt kategoriler ve kodlar oluşturulmuş ve bunları destekler nitelikte doğrudan doğruya katılımcı görüşlerinden alıntılara da yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini test etmede öncelikle katılımcı teyidi esas alınmıştır. Katılımcı teyidi, verilen derlendiği kişilere erişilerek ortaya çıkan bulgular hakkında geri bildirim istenmesine dayanmaktadır. Araştırmacının ortaya çıkan bulgular etrafında yaptığı yorumların katılımcının söylemek istedikleri ile örtüşüp örtüşmediği bu aşamada kontrol edilerek araştırmanın geçerlik düzeyi yükseltilir (Merriam, 2013). Geçerliliği ve güvenilirliği artırmada kullanılan farklı bir yöntem ise uzman görüşüne başvurmadır. Çalışmanın verilerine dayalı olarak ortaya çıkan tema, alt tema ve kodlar ilgili alanda uzman 3 akademisyene incelenmiş ve onların da aynı ifadelerle aynı kodları verip vermeyeceği ve oradan da hareketle alt-tema ve temalara ulaşım ulaşmayacağı kontrol edilmiştir. Eğitim bilimleri alanındaki 3 uzmanın geri bildirimleri ile Miles ve Huberman (1994) görüş birliği ve görüş ayrılığı katsayılarına göre güvenilirliği 0,88 olarak hesaplanmıştır.

Çalışmanın Etik İzni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Etik kurul izin bilgileri aşağıda sunulmuştur:

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurulun Adı: Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik Değerlendirmenin Tarihi: 13.03.2020

Etik Değerlendirmenin Sayısı: 2020-52

Bulgular

Araştırmada ortaya çıkan bulgulara ilişkin tema, alt temalar ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmenlerin Öğrencilere Karşı Yaptığı Hatalar

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	f
Öğrenciye Karşı Yapılan Hatalar	Kontrolsüz Öfkeli Davranış	Bağırma, hakaret etme, tehdit etme	22
	Rencide etme	Eksik yönlerini teşhir etme, küçük düşürme, hassas ailevi durumları bilmeme	12
	Şiddet uygulama	Tokat atma, dövme	6
	Yanlış öğretim metotları	Aşırı ödev verme, olması gerekenden fazla görev yükleme, pedagojik bilgi eksikliği	2

Öğrencilere Karşı Yapılan Hatalar ve Etkileri

Öğretmenler tarafından yapılan mesleki hataların büyük bir kısmının etkileneni öğrenciler olmaktadır. Anlatılardan anlaşıldığı kadarıyla yapılan hataların çoğunluğu öğretmenlerin meslek hayatlarının ilk yıllarına denk gelmektedir. Farklı bir anlatımla mesleki deneyimin az olduğu meslek yıllarında öğrencilere yönelik yapılan hatalar çoğunlukta olmakla birlikte bu hataların etki büyüklüğü de o nispette fazla olmaktadır. Söz konusu hedef kitle küçük yaş grupları olduğunda ise hataların etkisi daha farklı olabilmektedir. Ayrıca, öğretmene oldukça değer verilen ve öğretmenden her şeyin beklendiği bir çalışma ortamında hatalardan öğrenme maliyeti ve bu hataların neden olduğu olaylar

dizini de farklı olmaktadır. Söz gelimi aşağıda yer verilen örnek olayda bu duruma oldukça uygun düşmektedir:

“Ağrı merkezde görev yaptığım dönemdi. Okulun son günleriydi. Ortaokul öğrencileri (6. Sınıf) kendi aralarında bir otobüs tutarak geziye gitmek istiyorlardı. Bir sabah beni de oyuna getirerek geziye katılmamı sağladılar. Bu geziye, yıl boyunca beni diğer öğretmenlerden daha çok seven bir kız öğrencim de katılmıştı. Okula 10-15 km uzaklıkta bir yere gitmiştik. Gezide bahsettiğim kız öğrenci ile diğer öğrencilerim arasında bir problem olmuştu. Benden sürekli ilgi bekliyordu. Kız öğrencimin yaşanan tartışmada haksız olduğunu düşündüğüm için herkesin ortasında ona çok kızdım. Dolayısıyla aşırı alınganlık gösterdi. Çok üzüldü, ağladı ve küstü. Gezi yerini terk etti. Koşarak kaçtı. Buğday tarlalarından onu yakalamaya çalıştık. O sinirle yakalayınca bir de tokat attım. Geziyi üzgün bitirdik ama öğrenciyi de ailesi pek okutmak istemiyordu. O günden sonra okula gelmediği haberini aldım. Okulu bıraktı dediler. Bu durum hala içimde bir yara olarak yer almaktadır. O tokadı atmamalıydım. O öğrencinin diğer arkadaşları yanında sevdiği bir öğretmenden tokat yemesi benim çok büyük bir hatamdı. Eğer öğrenci psikolojisini bilseydim bu olay yaşanmazdı.” (Ö1)

Bu örnekte görüldüğü üzere öğretmenin yeterli pedagojik donanımdan yoksun olması, bulunduğu yerin sosyolojik gerçekliğinden, aile yapılarından yeterince haberdar olmayışı bu önemli hatayı yapmasına neden olmuş ve hatanın sonucu öğrenci açısından oldukça ağır olmuştur. Farklı bir öğretmenin aşağıdaki anlatısı ise benzer şekilde mesleki formasyonun yetersizliğinden, sınıf kontrolünü sağlayamamaktan ve sınıf içi etkileşim metotlarını bilmemekten kaynaklı görünmektedir:

“Afyon’un bir kasabasında bir ortaokulda görev yapıyordum. Görevdeki ilk yılımdı. Bu yüzden sınıflarımda disiplin sağlamada zorlanıyordum. Hatırladığım kadarıyla 6. sınıflarda bir gün öğrencilerin aşırı davranışlarından dolayı çok sinirlendim. Kendimi çaresiz hissediyordum. Bir türlü disiplini sağlayamıyordum sınıfta. Sınıftan çıktım ve öğretmenler odasına gidip sinirden ağladım. Okul küçük bir okuldu ve bu yüzden ağladığımı gören Türkçe öğretmeni arkadaş kendine bir görev çıkardı ki sınıftan en yaramaz öğrencileri alıp yanıma getirdi. Onlara önümde hakaret etti, onları tehdit etti. Öğrenciler dersimde sessiz durmaya başladılar ama hatam şu oldu ki benden değil başkasından çekindikleri için bunu yapıyorlardı. Niçin bu olmuştu? Onların dikkatini çekemiyordum galiba. Öğrencilik yıllarımda sınıf yönetimiyle ilgili acaba yeterli donanıмым oluşmamış mıydı?” (Ö4)

Ö4 kodlu öğretmenin ifadeleri hata yapmasına neden olarak yetersiz mesleki donanıımı, sınıf içi etkinliklerde tekdüzeliği, öğrencilerin dikkatini çekecek etkinliklere yer vermemeyi işaret etmektedir. Ayrıca başka bir öğretmenin olaya müdahil olması ise kendi mesleki yetersizliğinin öğrenciler nezdinde yeniden pekiştirilmesi olarak da yorumlanabilir. Öğretmenleri hataya sevk eden farklı bir faktör ise öfke kontrolünün yeterince sağlanamaması ve buna bağlı olarak da ortaya çıkan şiddet içeren eylemlerdir. Öğretmenlerin öğrencilere karşı sert bir görüntü sunarak onları kontrol altına alma düşüncesi bazı hataların da meydana gelmesine neden olmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kendi öğrencilik yıllarında hatırlarında kalan öğretmen rol ve davranışlarının sosyal öğrenme yoluyla kendilerine de etki ettiği anlaşılmaktadır. Aşağıda yer verilen örnek olay bu durumu doğrular niteliktedir:

“Öğretmenliğimin ilk yıllarıydı. Henüz tecrübe edinmemiş bir öğretmenken kendi öğrencilik yıllarıımızdaki öğretmenlerimizden gördüğümüz davranış kalıplarının etkisiyle öğrencilerimi çok seviyor olmama rağmen şımarıklıkları için dayak attığım öğrencilerim oldu. Hatta dayağı abarttığım zamanlar da oldu. Oysaki ben öğrencilerim için okul idaresine tavır koyuyor, onlar için okul idaresiyle kavga bile ediyordum. Harçlığı biten öğrenci benden rahatlıkla harçlık bile isterdi. Tüm dertlerini benimle paylaşırlardı. Onlara dayak attığım için benden uzaklaşmadılar ancak attığım o dayaklardan dolayı kendimi kötü hissediyorum ve unutamıyorum.” (Ö10)

Yukarıdaki anlatıda öğretmenin kendi içinde rol çatışması yaşadığı da görülmektedir. Bir yandan koruyucu-kollayıcı bir öğretmen rolü sunarken diğer yandan ise öğrencilerine karşı şiddet içeren davranışlar sergilemesi kendi içinde bir çelişki olarak görülebilir. Bu durum yine, deneyimsiz olmanın, öfke kontrolünü yapamamanın, fevri davranmanın ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarını ortadan kaldırmak için en etkili çözüm olarak öğrenciye yönelik şiddeti ilk olarak ele almanın bir uzantısı olarak değerlendirilebilir. Öğretmenleri öğrencilerine karşı hataya sevk eden diğer önemli bir faktör ise önyargılar ve bir durum hakkında etraflı bilgi sahibi olmadan yapılan ezberlenmiş ani davranış kalıpları olmaktadır. Öğrencilerin içinde bulunduğu ailevî ve toplumsal gerçekliğin farkında olmadan, her birini homojen ve mekanik bir statüde ele aldıklarında öğretmenlerin çeşitli hatalar yapabildikleri görülmektedir. Benzer şekilde, rol-model öğrenmeyle edinilmiş öğretmen davranışlarına aşağıda sunulan olay da iyi bir örnek olarak verilebilir:

“1994 yılında 6 yıllık öğretmenken ikinci çalıştığım okulda müdür yardımcısı olarak göreve başladım. Görev yaptığım okul büyük bir meslek lisesiydi. İki bin beş yüz civarında öğrencimiz vardı. Okulun kalabalık olması ve gelen öğrencilerin okuma isteği olmayan öğrenciler olmasından dolayı disiplin olayları oldukça fazlaydı. Ben de idareciliği bağırarak, çağırarak, kızmak, affetmemek olarak biliyordum. Çünkü öyle görmüştüm, öyle yaptım. Öğrencilerimin haklı olabileceklerini düşünmeden sırf disiplin olsun diye kararlar veriyordum. Bir zaman geldi ki öğrenciler beni gördüğünde yolunu değiştirmeye, saklanmaya çalıştıklarını fark ettim. Öğrencilerimin benden korkudan yardım dahi isteyemediklerini fark ettim. Anladım ki derdini bilmediğim öğrencinin problemini çözemeyecektim. O gün idareciliğin böyle olmaması gerektiğini anladım. Öğrencileri dinlediğimde ne dramlar, ne öyküler olduğunu gördüm.” (Ö32)

Yukarıda söz edilen anlatı yine benzer şekilde yanlış modelleme ile edinilen davranış kalıplarının yansımaları olarak okunmalıdır. Okul yöneticilerini sert, otoriter, aşırı disiplinli insanlar şeklinde bilişsel şemasına kodlayan öğretmenin kendisinin de aynı role girmesi beraberinde çeşitli hataların da oluşmasına neden olmuştur. Ancak öğretmenin hatasını fark etmesi ve bu hatadan dönerek öğrencileri yeniden kazanma yolunda hareket etmesi ise mesleki kazanım ve öğrenme anlamında oldukça değerlidir. Öğretmenleri hata yapmaya zorlayan farklı bir etken ise çeşitli önyargılar olabilmektedir. Öğrencilerin ve ailelerinin içinde buldukları durumdan haberdar olmadan aşırı ve önyargılı tepkiler geliştirmek beraberinde hataların da oluşmasına yol açabilmektedir. Aşağıdaki *olay* bu yönde bir örnek oluşturmaktadır:

“Hatayı kendi öğrencime önyargılı davranarak yaptım. Öğrenci ders çalışmıyor, defter kitap getirmiyordu. Öğrencimi sorumluluğunu bilmeyen, tembel biri olarak kodlamıştım. Bir defasında aşırı tepki gösterdim ve ailesini de aradım. Ancak öğrendim ki öğrencinin ailesi dağılmış ve maddi zorluklar içerisinde. Evlerinde elektrik ve su dahi yok. Öğrencinin defter alacak parası yokmuş ve okul dışında ailesine bakmak için bir işte çalışıyormuş. Çok üzüldüm ve kendime kızdım. Ama öğrendim ki her şeyden önce öğrencilerimi ayrıntılı tanımalıyım.” (Ö12)

Öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yaptıkları hataların öğrencileri rencide edici tarafları bulunmaktadır. Deneyimsiz olmanın ve sonucu kestirememenin yol açtığı bu durum kimi zaman öğrencilerin hayatlarında uzun süreli olumsuz etkiler bırakabilmektedir. Öğrencilerin olumsuz örneklerini diğer akranları önünde pekiştirerek teşhir etmenin öğrencilerde oluşturacağı psikolojik ve pedagojik yıkım bu türden hataların uzantıları olarak gerçekleşebilmektedir. Söz gelimi, aşağıda sunulan *olay* bu duruma önemli bir örnek oluşturmaktadır:

“Kız Meslek Lisesine yeni atandığım dönemlerde öğrencilerimize etek dikimi yaptırıyorduk. Öğrencimin bir tanesine etek dikimi yaparken beline geçirdiği lastiğin uçlarını üst üste getirerek dikmesini belirtmişim. Öğrenci dikmek yerine lastiği düğüm atarak kocaman bağlamıştı. Ben de öğrencimin yanlışını bütün sınıfta örnek olsun diye

gösterip öyle bağlanmaması gerektiğini, bu şekilde babaannelerimizin yaptığını belirtip sınıfın önünde onu rencide ettim. Tabi ben bu olayı yıllar sonra unuttum. Aradan 4-5 yıl geçti. Sonra başka öğrencilerimle bir fabrikada işbaşı eğitim için bulunduğumuzda bu eski öğrencimle karşılaştım. Orada şef olarak çalışıyordu. Bana kendisini tanıtırken onu rencide ettiğim o günü hatırlattı. O an anladım ki örnek verirken öğrencilerimin onurunu ve gururunu kırmamam gerekiyor. Şimdi yılların verdiği tecrübe ile daha dikkatli davranıyorum.” (Ö25)

Başka bir örnek olayda ise öğrencilerin özel durumlarından ve hassasiyetlerinden haberdar olmaktan kaynaklı öğretmen hatalarının olduğu görülmektedir. Bu anlatı aynı zamanda öğrencilerin ailelerini ve yaşam şartlarını yakından tanımanın ne kadar önemli olduğunu da göstermektedir:

“Mesleğimde beşinci yılımdı. Bir ortaokulda çalışıyordum. Merkeze bağlı bir kenar mahalle okuluydu. Veliler genellikle okula uğramaz, toplantılara katılmaz, çocuklarıyla pek ilgilenmezlerdi. Bundan dolayı kendimin rehber öğretmeni olduğu sınıfın dışındaki çocukların velilerini pek tanıımıyordum. Hangisi ölmüş hangisi yaşıyor pek fikrim yoktu. İşte tam da bu nedenle bu hatayı yaptım. Beşinci sınıf öğrencilerime aile konusu işledikten sonra aile bireylerini tanıma ödevi vermiştim. Ertesi gün derste ödevlerini sunuyorlardı ki bir öğrenci derse çok ilgisizdi. Ödevini yapmıştı ama okumak istemiyordu. Okuması için zorladım onu. Annesini, diğer büyüklerini ve kardeşlerini tanıttı. Ama babasını tanıtmadı. Tekrar sorduğumda gözlerinden ateş fışkırtıyordu. Koşarak sınıftan çıktı. Diğer öğrencilere sorduğumda babasının olmadığını öğrendim ve başımdan kaynar sular dökülmüştü. Yıllar önce babasını kaybetmiş ve bu konuda çok hassasmış. O öğrencimle o gün daha hiç konuşamadım. Başka bir gün konuştum. Babasını çok özlediğini dile getirdi bana. O öğrencim sayesinde öğrencilerin aile durumlarını bilmenin ne kadar önemli olduğunu öğrendim. Öğretmen olarak başarılı olmanın öğrenciyi her yönüyle tanımaktan geçtiğini idrak ettim. Bu olaydan sonra sınav sorularında dahi anne-babalarla ilgili sorular sormuyorum.” (Ö23)

Yukarıdaki örnekte olduğu gibi öğrencilerin psikolojik yıkım yaşayacağı, acılarını tazeleyeceği durumların ortaya çıkmaması için öğretmenlerin bu gibi hassas durumların farkında olması oldukça önemli görünmektedir.

Öğretmenlerin Hata Yapmasına Neden Olan Faktörler

Öğretmenlerin yaşadıkları örnek olaylardan ve yapılan hatalardan hareketle bu hataların yapılmasına yol açan temel faktörler sekiz başlık etrafında toplanmaktadır. Bu faktörler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmenlerin Mesleki Hata Yapmalarına Neden Olan Faktörler

Faktörler	f
Pedagojik yetersizlik	18
Tecrübesizlik	17
Aileyi, öğrenciyi ve çevreyi yeterince tanımama	10
Öğrencinin gelişim özelliklerini yeterince bilmeme	10
Önyargılar	8
Öfkeyi kontrol edememe	7
İş yükü fazlalığı	4
Stres	3

Yukarıda sayılan faktörlere ve anlatılan örnek olayların yaşandığı dönemlere bakıldığı zaman öğretmenlerin meslek hayatlarının ilk yıllarındaki pedagojik yetersizliklerinin ve tecrübesizliklerinin onları önemli ölçüde hata yapmaya sevk ettiği anlaşılmaktadır. Örnek olaylarda pedagojik yetersizliğin iki farklı durumu söz konusu olmaktadır. Birincisi öğretmenlerin eğitim fakültelerinden yetersiz

donanım ile mezun olmaları iken ikincisi ise öğrencinin psiko-sosyal gelişim özelliklerini yeterince bilmemelerinden kaynaklı görünmektedir. Söz gelimi Ö1 kodlu öğretmenin “*Öğrencilerin davranış psikolojilerini yeterince bilmediğim için ve formasyonun gerektirdiği davranışı yapmaktan dolayı öğretmenliğin ilk yıllarında beni hala etkileyen hatayı yaptım.*” sözleri bu duruma önemli bir örnek oluşturmaktadır. Ö10 kodlu öğretmenin söylediği “*Kendi öğrencilik yıllarımızda öğretmenlerimizden gördüğümüz davranış kalıplarının etkisiyle öğrencilerimi çok sevmiş olmama rağmen şımarıklıkları için dayak attığım öğrencilerim oldu*” ifadeleri henüz olgunluğa erişmemiş pedagojik bilginin eksikliği ile çeşitli hataların işlendiğini göstermektedir. Ö5 kodlu öğretmenin “*Üniversiteden yeni mezun birisi olarak kendimi köy okulunda yapayalnız hissediyordum. Her ne kadar fakültede bir şey görmüş olsak da gerçek hayatta kazın ayağının öyle olmadığını anladım. Son sınıfta gittiğimiz stajda da rehber öğretmenlerin bize fayda sağlamadığını gördüm*” ifadeleri yetersiz pedagojik donanımın öğretmenlerde çeşitli durumlar karşısında uygun davranış geliştirememelerini anlatması bakımından önemlidir. Ö9 kodlu öğretmenin “*Geçmişte sınıf yönetimi için öğrencilere sert davranmak gerektiğini, çok yüz vermemek gerektiğini düşünüyordum. Bu yüzden sınıfta çok gülmüyorum, sevgimi, insani yönlerimi göstermemeye çalışıyordum*” sözleri de geleneksel davranış kalıplarının sürdürülmesi, eski pedagojik anlayışın devam ettirilmesi şeklinde değerlendirilebilir.

Tecrübesizlik ise diğer bir önemli hata kaynağı olarak öğretmenler tarafından vurgulanmaktadır. Özellikle sınıf yönetimi ve kontrolü sağlama konusunda mesleğin ilk yıllarında yaşanan sorunlar ve buna bağlı olarak ortaya çıkan mesleki hatalar büyük ölçüde mesleki tecrübe eksikliğinden kaynaklı görünmektedir. Söz gelimi Ö4 kodlu öğretmenin “*Afyon’un bir kasabasında yine bir ortaokulda görev yapıyordum. Görevdeki ilk yılımdı. Bu yüzden sınıflarımda disiplini sağlamada zorlanıyordum.*” ifadeleri bu yönde değerlendirilebilir. Ö8’in “*Tecrübesizlikten ya da öğretmenliğe başladığım dönemlerde acemilikten çeşitli hatalarım olmuştur*” sözleri de tecrübesizliğin hata olasılığını artırdığına ilişkin ipuçları sunmaktadır. Pedagojik yetersizlikle birlikte tecrübesizlik ele alındığında her ikisinin de mesleğin ilk yıllarında keşif oluyor olması ve bazen de ikisinin anlatılan aynı örnek olaylarda bir arada bulunması telafisi zor sonuçları olan hataların yapılmasına da sebep olduğu görülmektedir.

Öğretmenleri hataya sevk eden diğer önemli bir faktör ise görev yaptıkları yerin toplumsal gerçekliğini, ailelerin ve çocukların varsa özel durumlarını bilmemek olarak görülmektedir. Bu durum özellikle aile büyüklerinden birini ya da birden fazlasını kaybetmiş öğrencilere aileleri ile ilgili öğretmenleri tarafından soru sorulduğunda ya da çeşitli ödevler verilip bunu sınıf içerisinde dile getirmeleri istendiğinde ortaya çıkmaktadır. Yaşanan travmaların bu tür durumlarla yeniden tazelenmesi öğrencilerin duygusal ve psikolojik olarak olumsuz etkilenmelerine yol açabilmektedir. Bu durum yine tecrübesizlik ve pedagojik yetersizlik ile iç içe geçmiş şekilde de ele alınabilir. Bu duruma örnek olarak Ö16 kodlu öğretmenin şu ifadeleri verilebilir:

“Mesleğimin ilk yılıydı. Bir ilköğretim okulunda Türkçe öğretmeni olarak görev yapıyordum. Öğrencilerle tanışma esnasında adlarını, soyadlarını, anne-baba mesleklerini vb. sordum. Bir öğrencim bu esnada hıçkırıkla ağlamaya başladı. O kadar çok ağladı ki... O gün kahrımdan kendi kendimi yedim. Meğer annesi vefat etmiş. O günkü üzüntümü anlatamam. O günden sonra karar verdim bir daha hiçbir zaman anne-babayla ilgili sınıfta özel soru sormamaya. Toplum içinde bu tip soruların yıkımı çok oluyor.” (Ö16)

Benzer şekilde Ö23’ün üst paragraflarda yaşadığı örnek olay da bu kategori içinde ele alınmalıdır. Ö17 kodlu öğretmenin Ağrı’da görev yaparken yaptığı hata (üst paragraflarda geçtiği üzere öğrenciye tokat atma şeklindedir) ise öğrencinin eğitim hayatının bitmesine yol açmıştır. Kız çocuklarının okula gönderilmesine yönelik var olan ailevi ve toplumsal tabulardan haberdar olmadan yapılan hatanın bedeli ağır olmuştur. Bu duruma farklı bir örnek ise öğrencilerin ve ailelerinin içinde buldukları çeşitli ekonomik sıkıntılardan haberdar olmadan öğrencilerden beklentileri yüksek tutmak ve beklentilerin karşılanmaması halinde ise ortaya çıkan hatalar ve istenmeyen durumlar sayılabilir. Örneğin Ö22 kodlu öğretmenin şu ifadeleri bu yöndedir:

“Öğrencime yaptığım o hatayı unutamıyorum. Matematik branşının yükü var. Mesleğimin ikinci yılıydı. İstanbul’da çalışıyorum. Ödev konusundaki hassasiyetimi sürekli vurguluyorum. Bir öğrencim ödev yapmadan gelmiş. O an öfkeleniyorum ve ağzıma ne gelirse sayıyorum. Mesleğimin ikinci yılıydı. İstanbul’da çalışıyorum. Ödev konusundaki hassasiyetimi sürekli vurguluyorum. Bir öğrencim ödev yapmadan gelmiş. O an öfkeleniyorum ve ağzıma ne gelirse sayıyorum. Oysaki öğrencimin maddi durumu çok yetersiz ve öğrencim okula çok zor şartlar altında geliyormuş. Arkasındaki nedeni araştırmadan o anlık duyduğum öfke ile bu hatayı yaptım.” (Ö22)

Farklı ve trajik bir örnek ise şu şekildedir:

“Mesleğimin ilk yılıydı. Zorunlu hizmet bölgesine çalışıyordum. Okulumun öğrencileri ve aileleri yoksuldu. İlk dönemin ikinci sınavı yaparken bir kız öğrencimin kopya çektiğini gördüm. Kendisinden sınav kâğıdını istediğimde hocam yazacaklarını bitireyim, öyle vereyim dedi. Fakat ben hisşimla kâğıdı önünden çektim. Kâğıt biraz yırtıldı. O kadar sinirlendim ki ona ben bu derse girdiğim sürece zor geçersin diyerek de tehdit ettim. Yani işi şahsileştirdim. Hakikatinde o öğrencimden dolayı tüm sınıfın sorularını zorlaştırmıştım. Ama bunu yapmamam gerekiyordu. Yaz tatilinde o öğrencimin böbrek yetmezliğinden vefat ettiğini öğrendiğimde dakikalarca üzüntümden ağladım. Pişmanlık duydum. Bu olaydan sonra hiçbir sorunu şahsileştirmemeye gayret ediyorum.” (Ö26)

Öğretmenlerin hata yapmasına yol açan diğer farklı bir etken ise öğrencinin psiko-sosyal, bilişsel ve davranışsal gelişim seyrini tam bilememeleri ve buna bağlı olarak ortaya çıkan durumlar olarak görülmektedir. Bu etken esasında yine tecrübesizlik ve pedagojik bilgi eksikliği ile de iç içe geçmiş vaziyettedir. Örneğin, Ö24 kodlu öğretmenin söylediği aşağıdaki ifadeleri bu yönde değerlendirebiliriz:

“Meslek hayatımın ilk başladığı senelerde öğrencileri aşırı şekilde ders çalışmaya zorlamam ve destek olmak amacıyla aşırı ödev yüklemesi yapmış olmam ve öğrencinin yapabileceğinden çok sorumluluk vermem beni öğrencinin gözünde canavara dönüştürmüş diye düşünüyorum”. (Ö24)

Öğrencinin bilişsel kapasitesinin tam farkında olmadan, gelişim ve öğrenme çağının özelliklerini yeterince bilmeden ve verilen çalışmaları öğrencilerin yapabilecek materyal ve imkânlara sahip olup olmadığını tam olarak anlamadan yapılan girişimler beraberinde çeşitli sorunları ve hataları da getirmiştir. Bu konuda farklı ve oldukça önemli bir deneyim ise 40 yıllık mesleki tecrübesi olan bir sınıf öğretmenin (Ö33) mesleğin ilk yıllarında yaşadığı durumla ilgilidir. Birleştirilmiş sınıflarda eğitim veren bir köy okulunda çalışırken ilkokul birinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmaları bulunduğu yerin ve çocukların özelliklerini tam bilmeden yürütmesi bazı hataların oluşmasına neden olmuştur. Ö33 kodlu bu öğretmenin söylediği “*Bazen çok şey öğretebilme arzusu ve heyecanıyla hata yapılabileceğini yaşayarak öğrendim.*” sözleri durumun özeti niteliğindedir.

Önyargılar öğretmenlerin hata yapmasına yol açan diğer önemli bir faktör olarak ele alınabilir. Öğrenciye, ailesine ya da çevreye karşı geliştirilen çeşitli hazır kalıp düşünceler, önyargılar ya da öğrencinin bir olumlu-olumsuz özelliğinden yola çıkarak genele ilişkin kanaat elde etmeye yönelik eğilimler hataların yapılmasına neden olabilmektedir. Ö18 kodlu öğretmenin şu sözleri bu yönde değerlendirilebilir:

“6. Sınıfta matematik dersine girdiğimde bir kız öğrencimin ağladığını gördüm. Önce öğrenci kavgasıdır diye önemsemedim. Sonra yanına gittiğimde öğrencinin öne oturmak istediğini öğrendim. Daha önce yaşanan yer kavgası aklıma geldi ev bunlara sinirlenip herkes öne oturmak istiyor ben ne yapabilirim diye bu öğrenciyi rencide ettim. Bir gün sonra velisi geldi. Kızının gittikçe görme kaybı yaşadığını ve öne oturması gerektiğini ağlayarak dile getirince başımdan aşağı kaynar sular döküldü. Suçluluk duygusu ile

anlamadan, dinlemeden hareket etmenin verdiği mahcuplukla annesi ve kızından özür dileyip hemen ön sıraya aldım. İnsanları ciddiyetle dinleyip en küçük şikâyeti bile önemsemem gerektiğini anladım. Öğretmenlik empati gerektiren, sabır isteyen bir iştir.” (Ö18)

Benzer bir durum farklı bir öğretmenin şu ifadelerinde yer almaktadır:

“Hatayı kendi öğrencime önyargılı davranarak yaptım. Öğrenci ders çalışmıyor, defter kitap getirmiyordu. Öğrencimi sorumluluğunu bilmeyen, tembel biri olarak kodlamıştım. Bir defasında aşırı tepki gösterdim ve ailesini de aradım. Ancak öğrendim ki öğrencinin ailesi dağılmış ve maddi zorluklar içerisindedir. Evlerinde elektrik ve su dahi yok. Öğrencinin defter alacak parası yokmuş ve okul dışında ailesine bakmak için bir işte çalışıyormuş. Çok üzüldüm ve kendime kızdım. Ama öğrendim ki her şeyden önce öğrencilerimi ayrıntılı tanımalıyım.” (Ö12)

Öfke kontrolünü sağlayamama diğer bir hata faktörü olarak öğretmenler tarafından belirtilen nedenler arasında yer almaktadır. Okulda ya da sınıfta yaşanan çeşitli istenmeyen durumların yönetilmesinde başarısız olmak ve öfkeye yenik düşmek beraberinde çeşitli hataların ortaya çıkmasına yola açabilmektedir. Örneğin Ö19 kodlu öğretmenin şu sözleri bu yönde ele alınabilir:

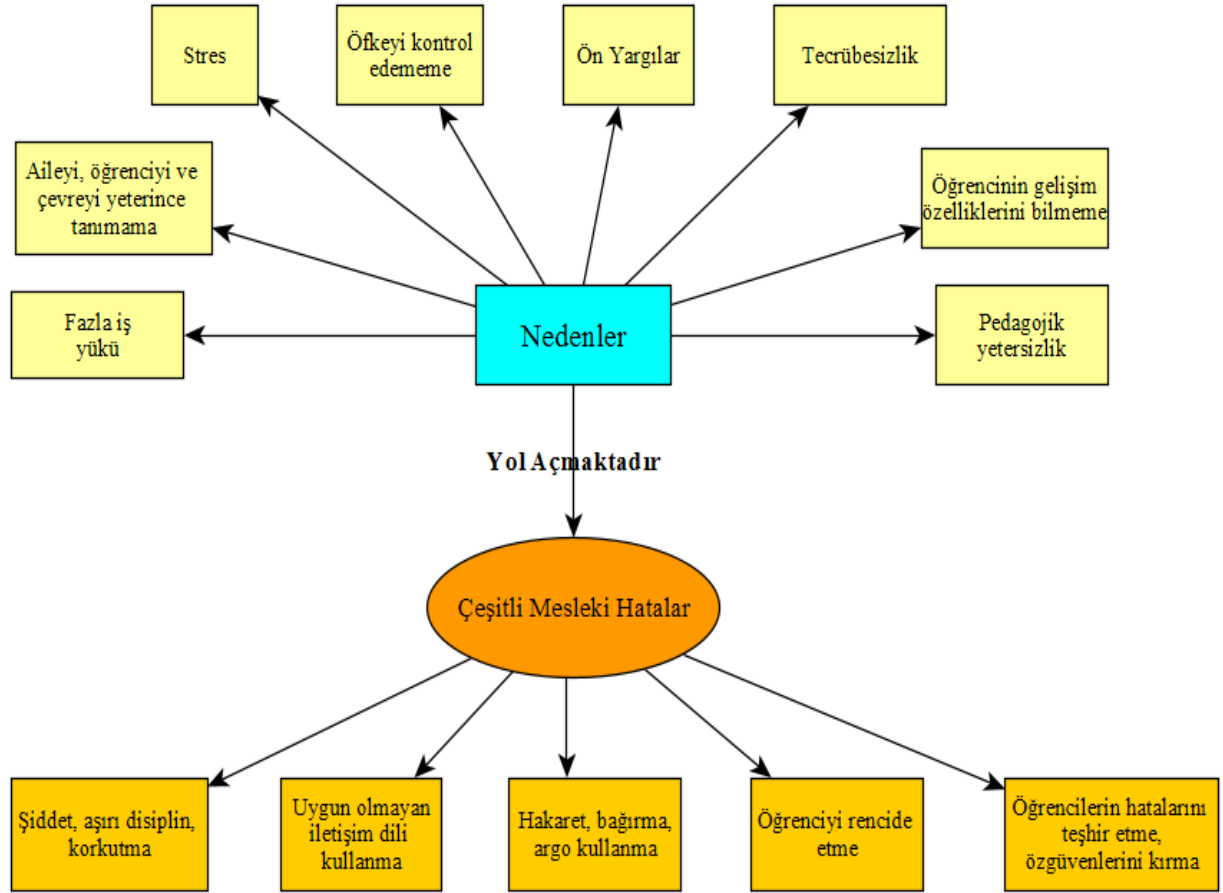
“2010 yılında Etimesgut'ta müdür yardımcılığı yaparken bir velinin tavırlarına karşı sinirlerime hâkim olamayıp ciddi bir tartışmaya giriştik. Veli ile öğrencilerin gözü önünde bağırıştık ve birbirimize hakaret ettik. Bu oldukça kötü bir durumdu. Bir öğretmen sinirlerine hâkim olabilmelidir ve bazı durumları soğukkanlılıkla yürütmelidir. Tartıştığım velinin de kabahati olmasına karşın kendimi o pozisyona sokmamalıydım. Bir öğretmen her zaman stratejik davranmalıdır.” (Ö19)

Son olarak, öğretmenlerin hata yapmalarına neden olan iki faktör ise iş yükü fazlalığı ve stres olarak belirtilmiştir. Özellikle belirli branşlarda belirli okullarda eğer öğretmen sayısı yetersiz ise ve var olan işler de mevcut öğretmenlere dağıtılmış ise iş yükünde bir artış söz konusu olmaktadır. Bu durum öğretmenlerde strese yol açmakta ve ortaya çıkan gerilim onların çeşitli hatalar yapmasına yol açabilmektedir. Söz gelimi, Ö17 kodlu öğretmenin şu anlatısı bu duruma örnek olabilir:

“Meslek hayatımın ikinci yılıydı. Ağrı'da bir ilkokulda çalışıyordum. Sabah ve öğlen olmak üzere iki sınıftık. Diğer öğretmen doğum iznine ayrılmıştı. Sene başıydı. Okul müdürü ücretli öğretmen almak yerine iki sınıfı birden bana vermişti. Daha meslekte çok toydum ve 55 tane öğrencim vardı. Sene başı olduğu için çocukların çoğu okulda problem çıkarıyordu. Bir ay sonra dayanamadım ve müdürüme sınıfı bölmemiz gerektiğini söyledim. Toplantı yaptık ve sınıfı böldük. Ancak yine bende 30 öğrenci vardı. Sınıf bölündükten sonra diğer sınıfın öğrencileri tekrar bana gelmeye başladı. Bu çocukların ailelerine sorduğumda müdürle konuştuk size gelecek cevabını alıyordum. Bu stresli durumun üzerine bir de müdürün gülerek nasıl gidiyor hoca hanım demesi üzerine gerildik ve tartışmaya başladık. Bana elli de desem yüz de desem alacaksın, beceremiyorum dersin çekip gideceksin dedi. Beni sindirdi. Bunun kendi açımdan büyük hata olduğunu düşünüyorum. Ancak şimdi olsa ilgili her yere başvururum.” (Ö17)

Yukarıdaki ifadeler hem öğretmenin mevzuat bilgisi yetersizliğinden hem de okul yönetiminin etkili bir sorun çözme becerisi sergilememesinden kaynaklı olarak hataların ortaya çıktığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenin iş yükü fazlalığı psikolojik yıpranmayı da artırdığından istenmeyen olayların çıkması da hızlanmaktadır. Meslekte yeni olan öğretmene okul yöneticisinin etkili rehberlik ve liderlik etmesi yerine ona türlü mekanizmalar ile baskı yapması ise öğretmenin ve okul yönetiminin karşılıklı hatalar yapmasını tetikleyen başka bir faktör olarak ele alınmalıdır.

Şimdiye kadar ele alınan örnek olaylardaki hatalar ve bu hataların oluşmasındaki faktörlerin özeti şekil 1'de sunulan görselde görülebilir.



Şekil 1. Öğretmenlerin Yaptıkları Çeşitli Mesleki Hatalar ve Nedenleri

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma öğretmenlerin meslek hayatlarında yaptıkları farklı mesleki hataların çeşitli pedagojik etkilerini ortaya koymak ve bu hataları öğretmenlerin mesleki öğrenme ve kazanımları çerçevesinde ele almayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin başlarından geçen çeşitli örnek olaylar ve yapılan hatalar sadece yaşanmış ve geçmişte kalmış durumlar olarak ele alınmamalıdır. Bu örnek olay ve hataların nostaljik yönü olduğu kadar öğretici tarafları da bulunmaktadır. Farklı şehirlerde, farklı branş ve kıdemlerde görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları birbirinden bağımsız olayların ve yaptıkları hataların onların mesleki öğrenmelerine katkı sağladığı ve mesleki olarak gelişimlerini desteklediği görülmektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları çeşitli ortak olumsuz deneyimlerin ortaya çıkmasının gerisinde de benzer faktörlerin yer aldığı görülmektedir. Öğretmenleri hataya sevk eden en güçlü nedenler arasında pedagojik yetersizlik ve tecrübesizlik görülmektedir. Mesleki hataların büyük kısmı mesleğin ilk yıllarında ağırlıklı olarak da iletişim ve sınıf yönetimi üzerine yapılmaktadır (Duman, 2010; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Özellikle kendisine rehberlik edecek bir deneyimli öğretmenin olmadığı durumlarda göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki hata yapma olasılığı da artmakta ve bazı mesleki kazanımları deneme-yanılma yoluyla elde etmektedirler (Sarı ve Altun, 2015). Öğrencilere yönelik yapılan hataların büyük kısmında öğretmenlerin etkili iletişim becerilerini kullanamaması, istenmeyen durumların ve çatışmaların yönetimi konusunda etkili stratejilere başvurulmaması, öfkeyi kontrol edememe gibi nedenlerin öğretmenleri hata yapmaya sevk ettiği anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmenlerin baskıcı ve otoriter tutum geliştirmesine yol açmakta ve o da öğrencide yüksek kaygı, korku, özgüven eksikliği, derse ve öğretmene karşı önyargı geliştirme gibi durumlara neden olabilmektedir (Sezer, 2018). Ancak olumsuz deneyim yaşayan öğretmenlerin hemen

hemen tümünün yaptıkları çeşitli hataların kendileri için bir kazanım oluşturduğu ve mesleki olarak bir öğrenme edimi elde ettikleri de anlaşılmaktadır.

Tjosvold, Yu ve Hui (2004) hataların öğrenme üzerinde önemli bir paya sahip olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında hatalardan çeşitli edinim ve kazanımlar elde etmekten kaçınan insanlar da bulunmaktadır. Bunun temel nedeni olarak hatanın utanç verici bir eylem olduğu fikri ve hatanın bireyde yetersizlik hissi oluşturması gösterilmektedir (Heinze, 2005). Ancak ne var ki yapılan kimi hataların ise öğretmenler için öğrenme maliyeti oldukça yüksek görünmektedir. Zira yapılan hataların etki boyutu hatanın türüne, kime karşı ve nerede yapıldığına bağlı olarak değişmektedir. Örnek olayların bazılarında geçtiği üzere kimi öğretmen hataları bazı öğrencilerin eğitim hayatının sonlanmasına dahi yol açabilmektedir. Söz konusu insan hayatı olduğundan dolayı öğretmenlerin bu süreçte telafisi zor hatalar işleminin bedeli öğrenci açısından oldukça ağır olabilmektedir. Bundan dolayı iyi bir pedagojik yetkinlikle öğretmenlerin göreve başlaması, mesleki yeterlilikler çerçevesinde öğretmen eğitimlerinin sürdürülmesi oldukça önemli durmaktadır (Bektaş, Aydın ve Ayvaz, 2015; Eskicumalı, 2002; Kahyaoğlu, Özbek ve Özgen, 2007). Bunun yanında yaptığı hatanın farkında olmak, kendine özelleştire sunmak ve hatadan geri adım atarak öğrenciyi kazanma yönünde girişimlerde bulunmak ise öğretmenler açısından oldukça değerli mesleki kazanımlar olarak ele alınmalıdır.

Araştırma bulguları büyük ölçüde öğretmenlerin öğrencilerine yönelik yaptıkları hatalar ile sınırlıdır. Bu hatalar daha çok, öğrenciyi diğer arkadaşları önünde rencide etme, küçük düşürme, öğrenciyi hakaret etme, bağırma veya çeşitli şeylerle (not vb.) tehdit etme, şiddet uygulama, bir şeylerden mahrum bırakma, özgüvenlerini kırıcı davranışlarda bulunma gibi eylemleri içermektedir. Ancak mesleki hatalar sadece öğrencilerle sınırlı olmayıp öğretmenlerin meslektaşlarına, velilere, okul idaresine veya diğer okul paydaşlarına yönelik yaptıkları hatalar da söz konusu olabilmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin farklı türde, zamanda ve okulda mesleki hatalar yaptıkları ve bu hatalarından mesleki öğrenme sağlayarak ve deneyim elde ettikleri görülmektedir ancak bu öğrenmenin maliyetli (insan kaynağına zarar verme vb. yönden) bir öğrenme türü olduğu da görülmektedir.

Öğretmenlerin yaptıkları mesleki hataların ardından kendi eylemlerini sorgulamaları ve kendilerine özelleştire yaparak hatalarını telafi etme yönünde girişimde bulunmaları hataya ve öğrencilerdeki olumsuz etkilerine yönelik önemli bir farkındalıktır. Ayrıca bunun yanında öğretmenlerin çoğunun günümüzde benzer hatalardan kaçındıklarını dile getirmeleri ise geçmişte tecrübe ettikleri durumlardan dolayı mesleki öğrenme sağladıkları ve bu yönde kazanım elde ettikleri de anlaşılmaktadır. Araştırma bulguları öğretmenlerin yaptıkları ve etkisi büyük en önemli mesleki hataların daha çok mesleğin ilk yıllarında, pedagojik yetersizlikten, öğrencilerle, okul idaresi ve velilerle etkili iletişim kuramamaktan, tecrübesizlikten kaynaklandığını göstermektedir. Özellikle velilerle kurulacak etkili iletişimin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin işlerini kolaylaştırdığı görülmektedir (Çalışkan ve Ayık, 2015). Bu durum neticede öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterliklere ve öğretmen eğitimine kadar uzanmaktadır. Dolayısıyla öğretmen eğitimlerinin ciddi şekilde düzenlenmesi, eksik noktalarının belirlenerek giderilmesi, çeşitli senaryolar veya gerçek olaylar üzerinden oluşabilecek durumlara ilişkin eylem planlarının öğretmen adaylarına kazandırılması ve en önemlisi etkili bir iletişim dilinin mesleğin olmazsa olmazı olduğuna yönelik farkındalık kazandırılması sunulabilecek çeşitli öneriler arasında yer alabilir. Ayrıca farklı bir öneri olarak öğretmenlerin yaptıkları meslek hataları öğrencilerin gözünden ele alınabilir ve öğrencilerle yapılacak farklı araştırmalarla karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.

Bu araştırma kendi içinde çeşitli sınırlılıklar taşımaktadır. Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmış ancak il bazında sadece üç şehirden (Ankara, İstanbul ve Düzce) veriler elde edilmiştir. Bu durum çeşitliliğin şehir ve coğrafi bölge yönünden sınırlı kalmasına yol açmıştır. Diğer sınırlılık ise örnekleme grubu içinde sadece bir tane okul yöneticisi bulunmasıdır. Bu durum da çeşitliliği sınırlandırmaktadır. Farklı çalışmalarda bu çeşitlilik daha zengin hale getirilebilir.

Kaynaklar

- Akpınar, B. ve Akdoğan, S. (2010). Negatif bilgi kavramı: Hata ve başarısızlıklardan öğrenme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, 1(1), 14-22.
- Atıcı, M. (2001). Öğretmen yetkinliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 195-209.
- Bektaş, M., Aydın, E. ve Ayvaz, A. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının gelecekteki mesleki yeterliklerine yönelik görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 174-192.
- Çalışkan, N. ve Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.
- Duman, B. (2010). Öğrenme-öğretme sürecindeki hata, yanılsama ve yanıltmacalara ilişkin öğrenci görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 15-40.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Y. Özden (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gartmeier, M., Bauer, J., Gruber, H. and Heid, H. (2008). Negative knowledge: Understanding professional learning and expertise (Research report no:30). Regensburg: University of Regensburg.
- Heinze, A. (2005). Mistake-handling activities in the mathematics classroom. H. L. Chick and J. L. Vincent (Eds.), *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 105-112) içinde. Melbourne: PME.
- Kahyaoğlu, M., Özbek, R. ve Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221-232.
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD*, 6(3), 341-371.
- McGregor, J. (2006). How failure breeds success. *Business Week*, 42-52.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Selahattin Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. CA: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı . (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü: Ankara.
- Orange, C. (2007). *25 biggest mistakes teachers make and how to avoid them*. California: Corwin Press.
- Oser, F. and Spychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur [Learning is painful. On the theory of negative knowledge and the practice of error culture]*. Weinheim: Beltz.
- Özer, B., Gelen, İ., Alkan-Hızlı, S., Çınar, G. ve Duran, V. (2016). The most common mistakes of teacher trainees' former teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 963-972.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Ed.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Rach, S., Ufer, S. and Heinze, A. (2013). Learning from errors: Effects of teachers training on students' attitudes towards and their individual use of errors. *PNA*, 8(1), 21-30.
- Sarı, M. ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226 .
- Schoemaker, P. (2011). *Brilliant mistakes: Finding success on the far side of failure*. Philadelphia: Wharton Digital Press.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549.
- Shallenberger, D. (2015). Learning from our mistakes: International educators reflect. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 26, 248-263.
- Tjosvold, D., Yu, Z. and Hui, C. (2004). Team learning from mistakes: The contribution of cooperative goals and problem solving. *Journal of Management Studies*, 41(7), 1223-1245.
- Ullsperger, M. (2008). Minding mistakes: How the brain monitors errors and learns from goofs. *Scientific American*, 19, 52-59.
- Yariv, A. (2011). Deterioration in teachers' performance: Causes and some remedies. *World Journal of Education*, 1(1), 81-91.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

In many occupations that require expertise, people can make various professional mistakes until they reach a certain level of competence. These mistakes can sometimes be caused by insufficiency of professional skills and competence, and sometimes from work itself, person and environment. However, as a job requiring professionalism, the negative effects of professional mistakes made in the teaching profession may be more than other professions. Because the focus of this profession is the people prepared for society and life. Some of the mistakes made by teachers, especially in this learning journey, may have difficult effects to compensate because teachers are considered to be the most interacted, socialized, pedagogical, and most influential people in education (Özer, Gelen, Alkan, Çınar and Duran, 2016).

Mistakes made by teachers may vary according to a person, school or community. Some of the mistakes can be directed to the student, some to the colleagues, managers, parents and other stakeholders. Various studies conducted in the literature show that there may be a wide range of teacher mistakes. In addition, insensitivity, lack of competence in the field, poor leadership and management skills, behaviors to be ethical, to make inappropriate reactions, to make false accusations etc. may be added (Orange, 2007). There are several reasons for these mistakes. Among these reasons, teacher's low pedagogical competence level, weak leadership and management skills, not using effective communication language, dislike the profession, inexperience, various prejudices, excessive workload, stress, personality traits of the teacher, school management, environment and triggers from the family etc. can be mentioned. Although occupational mistakes originating from personal characteristics, social environment and the workplace worked are inevitable, there are many studies in the literature arguing that these mistakes are acquired (Schoemaker, 2011; McGregor, 2006; Ulssperger, 2008).

Method

This study was designed according to the holistic single case study design of qualitative research methods. In this design, factors related to a situation (environments, individuals, events, processes, etc.) are investigated in depth with a holistic approach and the focus is on how these factors affect the situation. The holistic single-state pattern is one of the types of patterns used to test, verify or refute a variety of theories that have already been proposed. In addition, in the study of extreme, contradictory or peculiar situations that do not comply with the general standards, a holistic single case design is preferred (Yıldırım and Şimşek, 2013).

As the focus of this study was on professional mistakes and experiences, the data were collected from individuals who have been teaching for a certain period of time. Research data were obtained from a total of 38 teachers working in different schools and cities with various branches and seniority. 16 of the participating teachers are male and 22 of them are female. In terms of branches, there are 6 primary school teachers, 1 teacher of Physics, 1 teacher of History, 4 teachers of Mathematics, 2 teachers of Biology, 1 teacher of German Language, 2 teachers of English Language, 2 teachers of Religious Culture, 2 teachers of Science and 2 teachers of Turkish Language. In addition, 1 Social Studies teacher, 3 electrical teachers, 2 technology-design teachers, 1 Physical Education teacher, 1 philosophy teacher, 1 Clothing Technologies teacher, 3 preschool teachers, 2 literature teachers and 1 advisory teacher are included in the study group.

The data of the study were obtained through the form prepared by the researcher. In the form, the following questions were asked to the participating teachers.

- What are the mistakes you made in your professional life that you cannot forget? Describe this mistake or mistakes in detail before, during and after the event. (Answer this main question by thinking around these sub questions)

Sub-questions: What kind of school were you working when you made mistakes? How were the working conditions? What was the location of the school, the environment and the parents? How many years have you been a teacher? Who did you make the mistake against? Have you or anyone else suffered material or moral damage from these mistakes? What did you learn from these mistakes? What has contributed to your professional life and professional development? Did it change you in a positive or negative way?

The data were collected in 2019 September-November period. Descriptive and content analysis techniques were preferred for data analysis. In the descriptive analysis, the data are interpreted around the predetermined themes and the striking expressions of the interviewed individuals are directly included.

Results, Discussion and Conclusion

The results of the research show that teachers make professional mistakes from time to time. Most of these errors occur in the first years of the profession. Behind the mistakes, there are often reasons such as inexperience and lack of pedagogical knowledge. Teachers regret the mistakes they made, but they also obtained various professional learning from these mistakes.

This study aims to reveal the various pedagogical effects of different professional mistakes that teachers make in their professional lives and to address these mistakes within the framework of teachers' professional learning and attainment. The mistakes made by the teachers and their experiences should not be considered as past events. This case and mistakes has a nostalgic aspect as well as a teaching side. It is seen that the independent events and mistakes made by teachers working in different branches and seniorities in different cities contribute to their professional learning and support their professional development. It is seen that similar factors are behind the emergence of various common negative experiences experienced by teachers. Pedagogical incompetence and inexperience are among the most powerful reasons that cause teachers to make mistake. Most of the professional mistakes are made mainly on communication and classroom management in the first years of the profession (Duman, 2010; Kozikoğlu and Senemoğlu, 2018).

Turizm, Ulaşım ve Sosyal Medya Etkileşimi: Doğu Ekspresi ve Kars'taki Konaklama İşletmelerine Yönelik Bir Araştırma

Gülçin ÖZBAY

Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü, Sakarya
gozbay@subu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5647-7137>

Ayça ÇEKİN

Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Turizm İşletmeciliği Bölümü, Sakarya
aycacekin@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1434-0781>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.646499

Geliş Tarihi: 13.11.2019

Revize Tarihi: 23.02.2020

Kabul Tarihi: 25.02.2020

Atf Bilgisi

Özbay, G. ve Çekin, A. (2020). Turizm, ulaşım ve sosyal medya etkileşimi: doğu ekspresi ve kars'taki konaklama işletmelerine yönelik bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 327-344.

ÖZ

Teknolojik gelişmeler ve bu gelişmelerin ulaşım türlerine yansımalarıyla destinasyonlardaki turizm faaliyetlerinde hareketlilik yaşanmaktadır. Online platformlar ise tüketiciler için haber kaynağı ve satın alma karar sürecinde etkiye sahip önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Ucuzluk ve güvenlik nedeniyle tercih edilen demiryolu ulaşımı içinde Doğu Ekspresi sosyal medya ve kitle iletişim araçları aracılığıyla adını sıkça duyurmaktadır. Çalışmada turizm, ulaşım ve sosyal medya etkileşiminin kavramsal olarak açıklanması, Doğu Ekspresi ve Kars'taki konaklama işletmelerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ekspres yolcularına anket uygulanmış ve Kars'taki turizm faaliyetlerine etkisini belirlemek üzere konaklama işletmelerinin yöneticileriyle yarı yapılandırılmış mülakat gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların %91'inin turistik amaçlı seyahat ettikleri, tur şirketi aracılığıyla seyahate katıldıkları, Kars'ta ortalama kalış sürelerinin 1-3 gün aralığında olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; katılımcıların %51'i Doğu Ekspresi'ni ilk kez sosyal medyadan öğrendiğini, %62'si ise 2016 yılı sonrasında duyduğunu belirtmiştir. Konaklama işletmeleriyle yapılan mülakatlardan elde edilen bilgilerle; Doğu Ekspresi'nin işletme doluluk oranlarını yükselttiği, il turizmine katkı sağladığı, istihdamı artırdığı, ekonomiyi canlandırdığı ve yöresel ürünlerin tanıtımına daha fazla önem verilmesine sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Doğu Ekspresi, ulaşım, demiryolu ulaşımı, sosyal medya, Kars.

Tourism, Transportation and Social Media Interaction: A Research on Eastern Express and Accommodation Businesses in Kars

ABSTRACT

Due to technological developments and the reflections of these developments on the types of transportation, tourism activities in the destinations are experiencing mobility. Online platforms, on the other hand, are considered as a source of news for consumers and an important factor that has an impact on the purchasing decision process. The Eastern Express makes its name frequently via social media and mass media within the preferred rail transport for reasons of cheapness and safety. The aim of the study is to explain the interaction of tourism, transportation and social media conceptually and to determine Doğu Express and its impact of the accommodation businesses in Kars. A questionnaire was applied to the Express passengers and a semi-structured interview was conducted with the managers of the accommodation businesses to determine the impact of the tourism activities in Kars. It was determined that 91% of the participants traveled for touristic purposes, participated in the trip through the tour company, and their average stay in Kars was in the range of 1-3 days. According to the research results; 51% of respondents said they had learned the Eastern Express from social media for the first time, while 62% said they had heard it after 2016. With the information obtained from the interviews with the hospitality businesses, it was concluded that the Eastern Express increased the occupancy rates, contributed to the provincial tourism, increased employment, revived the economy and caused more attention to the promotion of local products.

Keywords: Eastern Express, transportation, railway transportation, social media, Kars.

Giriş

Turizm, insanların normal çalışma ve ikamet yerlerinin dışındaki yerlere geçici olarak taşınması, bu yerlerde kaldıkları süre boyunca yapılan faaliyetler ve onların ihtiyaçlarını karşılamak

için oluşturulan tesisleri ifade etmektedir (Cook, Yale ve Marqua, 1999). Bunun yanı sıra turizm, arka arkaya bir yıldan fazla olmamak üzere, normal ortamlarının dışında kalan yerlere seyahat eden ve kalan kişilerin faaliyetleri olarak da tanımlanmaktadır (Page, 2009). Kişilerin yaşadıkları ve çalıştıkları yerler dışına gidebilmeleri için de ulaşım faaliyetlerini gerçekleştirmeleri gerekmektedir.

Kökene Latin bir kelime olan “ulaşım” (transport / transportation), trans (“across” bir yerden başka yere) ve portare (“to carry” taşımak/götürmek) kelimelerinin birleşimi ile oluşmuştur. İngilizcede; “transport”, “transportation” kelimeleriyle ifade edilen ulaşım (Yardımcıoğlu, 2013), “insanların, malların, haberlerin ulaşmasını sağlayan işlerin ve araçların tümü” şeklinde açıklanmaktadır (Saatçioğlu, 2011). Ulaşım, zaman ve mekân içinde, kişinin veya eşyanın yer değiştirmesine dayanan bir sistem; toplumun ihtiyaç duyduğu bir ara hizmet olarak da tanımlanmaktadır (Yardımcıoğlu, 2013). Bu ara hizmet ise birçok sektörün ve genel ekonomik yapının hareketliliği için kilit rol üstlenmektedir.

İnsanların, bir mekâna, diğer insanlara veya eşyalara erişimi sosyal ve ekonomik refah bakımından önem arz etmektedir. Ulaşım sektörü ekonomiyi hem etkilemekte hem de doğrudan etkilenmektedir. Ayrıca bu sektör ekonomiyi, istihdam oluşturma biçimiyle doğrudan, bölgesel gelişmeyi sağlamasıyla da dolaylı olarak etkileyen konumundadır (Cirit, 2014). Ulaştırma sektörü, ekonomik ve toplumsal refahı etkileyen süreçlerde rol alması sebebiyle ülke ekonomilerinin başta gelen sektörlerinden birisidir. Bundan dolayı ulaşım ile ilgili konular ülke yöneticileri ve bilim insanları için önem arz etmektedir (Saatçioğlu, 2011). Bunun yanı sıra gelişmiş ekonomilerde taşımacılık faaliyetleri katma değer ve istihdamın yaklaşık %5'ini oluşturmaktadır. Gelişen ve gelişmekte olan ekonomilerde bu payın daha düşük olmasına rağmen, artan gelir ve altyapı gelişimi nedeniyle gelecek yıllarda çok daha hızlı bir artış göstermesi beklenmektedir (Beltrán Esteve ve Picazo Tadeo, 2015). Altyapı gelişiminde ve dolayısıyla turistik faaliyetlerin gelişiminde ulaşım türleri farklı etki düzeylerine sahiptir. Bu nedenle ulaşım türlerinin ayrı ayrı ele alınması gerekmektedir. Çalışmada demiryollarının dünyada ve Türkiye’de gelişim süreci açıklanmış, Kars ilinin turizm potansiyeli değerlendirilerek Doğu Ekspresi’ne ilişkin bilgi verilmiştir. Araştırma yöntemi açıklanarak Doğu Ekspresi yolcularına ve Kars’taki konaklama işletmelerine ilişkin bulgular ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

Ulaştırmada meydana gelen teknolojik yenilikler seyahat süresini, hızını ve konfor seviyesini değiştirerek turizm endüstrisinde gelişmelere sebep olmuştur. Demiryolunun tanıtımı modern turizm anlayışının temelini oluşturmuş, ardından bölgeler ve bölgeler arası turizm tarzını değiştiren otomobil devrimi yaşanmıştır. Sonrasında ise ulaşılamayan yerlerde turizme olanak sağlayan uzun mesafeli hava taşımacılığındaki yeniliklerle uluslararası turizm mümkün hale gelmiştir (Truong ve Shimizu, 2016). Bu gelişmelere bağlı olarak Turizm Taşımacılık Sistemi kavramı ortaya çıkmış ve “turizm merkezlerine, tatil yerlerine yolcu ve yük akışları ile varış yerlerine giriş ve çıkış akışları arasındaki etkileşimi, ulaşım modları, yolları ve terimleri arasındaki ilişki ve bunların etkileşimi” şeklinde tanımlanmıştır (Alkheder, 2016).

Turizm, ekonomik bir faaliyet olarak yüksek talep esnekliği düzeyi ile karakterizedir ve talep maliyet dalgalanmalarından büyük ölçüde etkilenmektedir. Uluslararası ve hatta ulusal ulaşım altyapılarında talep, verimli, hızlı ve ucuz bir şekilde taşınması gereken çok sayıda insan anlamına gelmektedir. Dolayısıyla büyük yatırımlar ve karmaşık organizasyonlar gerektirmektedir (Rodríguez, Comtois ve Slack, 2017). Gelişen turizm endüstrisinde birçok ulaştırma parametresi önemlidir. Bunlar uygun şekilde tasarlanmış terminalleri ve bu turizm yerlerine rahat ve verimli erişilebilir yolculuklar sağlayan gezi planları olan saygın toplu taşıma sistemleri, taksi, otobüs ve benzeriyle de desteklenmelidir (Alkheder, 2016).

Turizmde ulaştırma hizmeti, demiryolu, karayolu, denizyolu ve havayolu ulaşım sistemlerinden en az biri ile yapıldığı gibi kendi aralarında da iş birliği önemlidir (Doğaner, 1998). Bu yüzden turizmi ulaşım olmadan düşünmek imkansızdır. Ulaşımın gelişimi, ulaşım araçları, altyapı ve bu sektörde yeni teknolojilerin kullanılması turizmin gelişmesini hızlandırmaktadır (Mammadov, 2012). Turizm faaliyetlerine katılım insanların yaşadıkları yerden farklı bir yere gitmeleriyle

gerçekleşmektedir. Dolayısıyla bir ulaşım türü tercih edilerek seyahat edilmektedir. Her ulaşım türünün avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Ulaşım türleri aşağıda kısaca açıklanmakta ve çalışmanın temel konusu olan demiryolu ulaşımına ilişkin ayrıntılı bilgi verilmektedir.

Karayolu Ulaşımı: Kişinin veya yükün taşıyıcı tarafından belirli bir yerden alınıp istenilen yere güvenli bir şekilde götürülmesi olarak tanımlanmakta ve ana unsurlarını; insan, yük, taşıyan ve karayolu oluşturmaktadır (Yardımcıoğlu, 2013). Otoyollar malların taşınması, işe gitme ve işten çıkma, hizmetler, sosyal ve rekreasyon amaçlı ve karmaşık toplumun işleyişi için gerekli olan birçok günlük faaliyetle iç içe geçmiştir ve bu faaliyetlerin büyük bir kısmı karayollarına bağlıdır (Wright ve Dixon, 2004). Karayolu ulaşımı, pazara giriş ve faaliyet maliyetleri en az yatırımla gerçekleşmesi, her türlü arazi koşullarında ağ oluşturmaya uygun olması (Yardımcıoğlu, 2013) sebebiyle diğer ulaşım türleri arasında en yaygın olarak kullanılanıdır (Doğan, 2014).

Havayolu Ulaşımı: Havacılık sektörü, bölge kalkınmasına hız kazandırırken diğer taraftan da ulusal ve uluslararası düzeyde öneme sahip bir sektördür (Hatipoğlu, 2015). Havayolu ulaşımı, rekabetin üst düzeyde yaşandığı karmaşık bir endüstri olmakla beraber gelişmiş teknolojiye bağımlı konumdadır (Kuyucak ve Şengür, 2009). Havacılık endüstrisi, turizm ve uçak imalatı ile ilgili endüstriler üzerindeki etkileri açısından ekonomik bir güçtür. (Belobaba, Odoni ve Barnhart, 2015). Havayolu uçuş programları, yolcu talebini karşılamak, mevcut kaynakları kullanmak ve farklı işletme gereksinimlerini karşılamak için tasarlanmıştır. İki uçuş arasındaki zaman tamponu ne kadar büyük olursa, uçuş planına göre hizmet verme olasılığı o kadar yüksektir (Babic, Kalic, Pavkovic, Cangalovic ve Dozic, 2010).

Denizyolu Ulaşımı: En düşük maliyetli ve güvenli olan ulaşım türü denizyolu taşımacılığıdır (Dursun ve Erol, 2012). Dünyanın büyük bir kısmının denizlerle kaplı olması yük sahiplerini deniz taşımacılığına yönlendirmektedir (Saban ve Güğçerçin, 2009). Kişiler tatil amaçlı, konaklamalı şekilde, büyüklüğü ve konfor şartları belli standartlarda olan gemileri kullanmakta ve uluslararası seyahatleri gerçekleştirmektedir. Kruvaziyer turizm olarak isimlendirilen bu turizm şekli de denizyolu ulaşımını daha popüler hale getirmiştir (Dilek, Kaygalak, Türksoy ve Timur, 2015).

Demiryolu Ulaşımı: Madeni bir yol üzerinde araç sistemlerinin mekanik bir güçle hareket ettirildiği, iki nokta arasında, araçlar içerisinde yolcu veya yük taşımacılığı gerçekleştirilen faaliyet olarak tanımlanmaktadır. Araçların bir dizi halinde bir araya getirildiği ulaşım sistemine tren adı verilmektedir (Yardımcıoğlu, 2013). Sanayi Devrimi'nin en önemli dinamiklerinden biri olan demiryolu ulaşımı, 19.yüzyıl teknolojisinde sanayileşme sürecinin zorunlu bir ihtiyacı olarak ortaya çıkmıştır. Sanayi Devrimi'nin doğduğu ülke olan İngiltere'de hız, mesafe, yük ve yolcu taşımacılığındaki maliyetlerin düşürülmesi için modern anlamda gelişim 1830 yılında gerçekleşmiştir (Akbulut, 2010). Demiryolu sektörünün gelişimi buharın kullanılması, kömür ve demir madenlerinin işlenmesinden büyük oranda etkilenmiştir. İlk demiryolu hatları 1830 yıllarında birçok Avrupa kentinde işlemeye başlamıştır. Bu durumun nedeni olarak da hızlı ulaşımına sahip olması gösterilmektedir. 1835'de İngiltere'de 100 km/sa, 1890 yılında Fransa'da 144 km/sa, 1903 yılında Almanya'da 213 km/sa hıza ulaşılmıştır (Öztürk ve Arılı, 2009). Yirminci yüzyıl boyunca, gelişmekte olan ülkelerde ağların genişlemesi devam etmiş, dünyanın daha uzak bölgelerine hizmet etmek için yeni hatlar inşa edilmiştir (Carpenter, 1994).

Demiryollarının Avrupa'da işletilmeye başlamasıyla Osmanlı'ya geliş yılları arasında çok büyük fark bulunmamaktadır. Fakat Avrupa'da veya Amerika'da demiryollarının oluşturduğu etkiler Osmanlı'da farklılık göstermiştir. Bu farklılığın sebebi ise coğrafi keşiflerden başlayarak Sanayi Devrimi'ne kadar geçen süreçtir. Coğrafi keşifler, Doğu'nun savunucusu ve sözcüsü olan Osmanlı İmparatorluğu'nun dünyanın merkezindeki yerinin sarsılmasına yol açmıştır (Akbulut, 2010). Osmanlı Devleti'nin son döneminde, kaynakların kıt ve askeri sıkıntılarının yoğun olduğu yıllarda, Anadolu ve Bağdat Demiryolları, Rumeli Demiryolları ve Hicaz Demiryolları son derece önemli yatırımlar olarak değerlendirilmiştir. Demiryollarına olan ilgi Osmanlı Devleti'nin çöküş dönemi ile başlamaktadır. 19. yüzyılın ikinci yarısında başlayan bu süreçte, finansal kaynakların son derece sınırlı olduğu, birçok bölgede ise krizlerin yaşandığı, demiryolu teknolojisi ve işletmeciliği alanında ise birikimin yetersiz

olduğu gerçeği bulunmaktadır (Erdal, Güvenler ve Sandalcı, 2009). Türkiye Cumhuriyeti kurulduğunda Tablo 1'de görüldüğü gibi ülkede 4112 km'lik demiryolu bulunmaktadır. Bu demiryollarından 3756 km'si imtiyazlı yabancı şirketler tarafından inşa edilmiştir. İşgal yıllarında Doğu Anadolu'daki 356 km'lik demiryolu ise Ruslar tarafından inşa edilmiştir (Yıldırım, 2001).

Tablo 1*
1923 Yılında Türkiye'deki Demiryolları

Hattın Adı	Genişliği (m)	Uzunluğu (Km)
Adana-Mersin Hattı	Normal (1.435)	68
İzmir-Kasaba Hattı	Normal (1.435)	703
İzmir-Aydın Hattı	Normal(1.435)	609
Şark Demiryolları Hattı	Normal(1.435)	337
Mudanya-Bursa Hattı	Dar(1.050)	41
Erzurum-Sarıkamış Hattı	Dar(0.750)	232
Sarıkamış-Sınır Hattı	Geniş (1.524)	124
Toplam		4112

*Kaynak: Yıldırım, İ., (2001). *Cumhuriyet döneminde demiryolları (1923-1950)*, Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara.

Milli Mücadelenin bitmesine yakın, 1 Mart 1922'deki meclis konuşmasında demiryolları ulaşımına değinen Mustafa Kemal Paşa "(...) Ancak inşaat ve tesisatın genişletilmesi mali durumumuzla gayri mütenasip cesim sermayelere mütevakıf olan umur-u nafiada ecnebi sermayesinden ve icabona göre ecnebi mütehasıslardan azami derecede istifade etmek, memleketimizin menfaat ve mamuriyetini ve milletimizin saadet ve refahını az zamanda temin nokta-i nazarında zaruridir(...)" diyerek, bu konuda gerekirse yabancı sermayeye başvurabileceğini de vurgulamıştır. Cumhuriyetin kuruluşunda 4.112 km olduğu belirtilen demiryolu uzunluğu, yeni hatlar ile 1930'da 5.639'a, 1935'te de 6.639 km'ye ulaşmıştır. Sonraki yıllarda tamamlanan demiryollarının önemli bir kısmına da bu dönemde başlanmıştır (As, 2006).

1. Beş Yıllık Sanayi Planında ve 2. Beş Yıllık Sanayileşme Planı'nda Türkiye, ulaşım sıkıntısını çözmek ve temel sanayi girdilerinin hacimli ve yoğun yüklerini demiryolları ile en ucuz biçimde taşımak amacı ile bilinçli bir demiryolu politikası izlemiştir (Türkiye Makine Mühendisleri Odası Birliği, 2012). 1923-1945 yılları arasında demiryolu fabrikaları kurulmuş, ilgili atölyeler açılmış ve nitelikli işgücünün sağlanması için okullar açılmıştır. 1923 yılında Konya ve İstanbul'daki Şimendifer Okulları ile Sivas ve Eskişehir'deki Cer Atölyeleri, planlanan politikaların hayata geçirildiğinin göstergeleri olmuştur (Akın ve Sultanoğlu, 2006).

1950 yılından itibaren karayolu gelişimine verilen önem diğer ulaşım türlerine verilmemiştir. Tablo 2'de görüleceği üzere 1970 yılı itibariyle karayolu ağırlıklı taşımacılık yapılmaya başlanmıştır. Bunun sonucunda 1951-2003 döneminde sadece 945 km demiryolu yapılabilmektedir. 2003 yılından itibaren ulaştırma sistemleri içerisinde demiryolu yatırımlarına önem verilmesiyle 2004-2016 döneminde 1.805 km yeni demiryolu kullanıma açılmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Devlet Demiryolları, Demiryolu Sektör Raporu, 2017).

Tablo 2*
Taşımacılığın Ulaştırma Türlerine Göre Dağılımı

Yıllar	Yük (Netton-km)				Yolcu (Yolcu-km)			
	Karayolu	Demiryolu	Denizyolu	Havayolu	Karayolu	Demiryolu	Denizyolu	Havayolu
1950	25	68,2	6,8	0	50,3	42,2	7,5	0
1960	45	52,9	2	0,1	72,9	24,3	2	0,8
1970	75,4	24,3	0,2	0,1	91,4	7,6	0,3	0,7
2000	90,1	5,4	6,4	0,1	96	2,2	0	1,8
2010	89,9	5,3	5	0	97,8	1,6	0,7	-
2015	89,8	3,9	6,3	0	89,2	1,1	0,6	9,1

*Kaynak: TCDD İşletmesi Genel Müdürlüğü, (2017). *Demiryolu Sektör Raporu* 2016.

Turizm amaçlı kitle seyahatlerinin ilk taşıma araçları olan trenler 19. yüzyıl boyunca turizm hareketlerinin gelişmesinde önemli bir paya sahip olmuştur. Ekonomik olması, güvenli olması, sosyalleşme imkânı tanınması ve çevreyle dost olması özellikleri nedeniyle trenler, diğer ulaştırma araçlarına kıyasla avantajlı konumdadır (Şahbaz ve Yüksel, 2008). Turizm alanında demiryollarının dikkat çekmesi ‘özel tren kiralama’ uygulaması ve belirli hatlarda ‘özel tren turlarıyla’, konaklama, ağırlama ve ulaşım hizmetlerini bir arada sunan ‘Tren Turizmi’nin başlamasıyla olmuştur (Doğaner, 1996). Alışılmış trenlerin dışında, farklı birkaç özelliği bulunan trenlerle ya da ilgi çekici güzergahlardaki tren yolcularını tercih eden turistlerin oluşturdukları turizm hareketi ‘demiryolu turizmi’ olarak tanımlanmaktadır (Çakıcı, 2019). Bu bağlamda Doğu Ekspresi, demiryolu turizminin canlanmasında önem arz eden alternatif bir güzergâh olarak nitelendirilmekte ve ekspresin son durağı olan Kars iline ilgi artmaktadır.

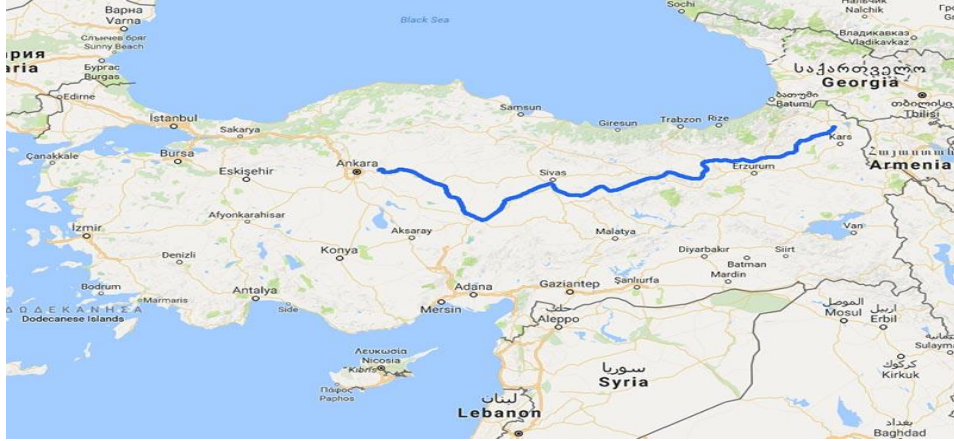
Kars adının geçmişi Karsaklardan gelmektedir. M.Ö. 130-127 yıllarında Kafkas dağlarının kuzeyinden ve Dağıstan’dan gelerek Kars çevresine yerleşmiş ve buraya adlarını vermişlerdir. Bu durumdan dolayı Türkiye’deki en eski Türkçe İl adı ününün sahibi olmuştur (Kars İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Web Sitesi, 2019). Kars ili semt olarak eski ve yeni olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Eski Kars, kuzeyde bir tepe üzerindeki Kars Kalesi çevresinde bulunmaktadır. 1878’den sonra kurulan Yeni Kars, ovaya doğru yayılmıştır. 1828, 1855 ve 1877’de üç kez Ruslar tarafından işgal edilmiş ve en sonuncu işgal de yaklaşık 40 yıl Rus egemenliğinde kalmıştır (Atalay ve Mortan, 1995).

Kars İli, bulunduğu konum itibarıyla jeopolitik bir öneme sahiptir. Bu önemi pekiştiren durum ise, Kafkaslarla Anadolu’yu birbirine bağlayan önemli bir nokta olmasıdır. Ayrıca il, Kafkas coğrafyasının da bir parçasıdır (Bingöl, 2011). Günümüze kadar birçok kültür ve medeniyetin etkisi altında kalan şehir, sahip olduğu tarihi eserler ve kültürel miraslarından dolayı Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından koruma altına alınarak tarihi sit alanı olarak ilan edilmiştir (Demir, 2017).

En yoğun ilgiyi kent yakınlarında bulunan Ani Kenti Ören Yeri, Kars’ta bulunan tarihi eserler ve Sarıkamış’ta bulunan kayak merkezi çekmektedir (Demir ve Alım, 2017). Ani Şehri Kars ilinin 44 kilometre doğusunda Ocaklı köyü yanında bulunmaktadır. Aras Nehri’nin Arpaçay kolu kıyısındaki Ani’nin kuzeydoğusunda Tatarcık, batısında ise Bostanlar deresi akmaktadır. Harabelerin bulunduğu yer, Türkiye ile Ermenistan’ı birbirinde ayırmaktadır. Her mevsim turist çeken kentte, turistlerin çoğu; yaz aylarında Doğu Anadolu ve Karadeniz’e yapılan kültür turları kapsamında kenti ziyaret ederek diğer illere hareket etmektedir (Yiğitbaş, 2014).

Haziran-Ekim ayları arasındaki yaz döneminde gelen turistler genel olarak kenti, Ani Antik Kentini ve Sarıkamış civarındaki ormanlık alanları ziyaret etmektedirler. Aralık-Nisan ayları arasında kalan kış döneminde ise soğuk hava koşulları sebebi ile turistlerin büyük bir çoğunluğu Sarıkamış Bayraktepe Kış Turizm Merkezini ziyaret etmektedir (Demir, 2017). Kars il merkezi, ulaşım bakımından elverişli bir konuma sahip olup, havaalanına 50 km uzaklıkta bulunmaktadır (Demir ve Alım, 2016).

Doğu Ekspresi Ankara’dan yola çıkarak Kırıkkale, Kayseri, Sivas, Erzincan, Erzurum ve Kars ana hattında (Harita 1) sefer yapan ve yaklaşık 1300 kilometrelik yolu 25 saatte tamamlayan, Türkiye Cumhuriyeti Devlet Demiryolları (TCDD)’na ait bir eksprestir. Tarihi açıdan bakıldığında ekspresin Ankara’dan başlayarak Kars’a uzanması 1961 yılında gerçekleşmiştir (Çakmak ve Altaş, 2018).



Harita 1: Doğu Ekspresi Güzergahı

(Kaynak: INT I. <https://www.rotasenin.com/dogu-ekspresi>)

Doğu Ekspresi hattının Ankara-Kars güzergahı kademeli biçimde tamamlanmıştır. 1927'de Ankara-Kayseri hattının inşasının bitmesi ile demiryolu Kayseri'ye ulaşmıştır. 1930 yılında Şarkışla istasyonunun açılmasıyla birlikte Ankara-Sivas arasında demiryolu ulaşımı sağlanmıştır. Demiryolu hattı 7 Ekim 1938 tarihinde Erzincan'a, 6 Eylül 1939'da ise Erzurum'a ulaşmıştır. Demiryolunun Erzurum'a ulaşmasıyla hat, Rusların inşa etmiş olduğu Erzurum-Kars demiryolu hattına bağlanmıştır. Sivas-Erzurum hattının tamamlanıp demiryolunun Kars'a ulaşmasıyla Doğu Ekspresi'nin güzergahı olan hat meydana gelmiştir (Ceylan, Ceylan ve Yaman, 2018).

Doğu Ekspresi dört yataklı, dört pulman, iki kuşetli ve bir yemekli vagon seçenekleri ile seferlerini gerçekleştirmektedir. Bulunan vagonların tamamı bireysel yolculara tahsis edilerek 30 gün öncesinden satışına başlanmaktadır. Ankara-Kars arasında 52 istasyonda durarak yolcu alıp yoluna devam etmektedir. Son zamanlarda artan talebe karşılık trene ilave vagonlar tahsis edilmiştir (TCDD, Demiryolu Sektör Raporu, 2017). Doğu Ekspresi treninde kompartımanlı, pulman, örtülü kuşet, yemek ve yataklı vagon bulunmaktadır. Pulman vagonların 180, örtülü kuşetli vagonun 80, yataklı vagonların 100 kişilik yolcu kapasitesi bulunmakta ve Doğu Ekspresi tek seferde 360 yolcuya hizmet vermektedir (Ceylan vd., 2018).

Pulman, tüm seyahat boyunca koltukta yolculuk sağlayan ve her vagonunda bir adet lavabosu bulunan bir vagon türüdür. Örtülü kuşetli vagon türü ise dört kişinin konaklayabilecekleri karşılıklı açılır kapanır iki ranzaya sahip olan vagon türüdür. Doğu Ekspresi'nin en çok tercih edilen türünün de yataklı vagon olduğu tespit edilmiştir. Tercih edilme sebepleri ise, iki kişilik olarak tasarlanıp oda içerisinde mini buzdolabı, odaya ait lavabo ve rafların bulunması gösterilmektedir (Tuna, 2018). Seyahat acentalarının hazırladığı paket turlarda, turistlerin uzun süren yolculuk süresince rahat etme isteğini karşılamak üzere, özellikle yataklı vagonların yer aldığı dikkat çekmektedir. Turistik amaçlı seyahat etmeyen ve ekonomik olarak karşılama gücü olanlar için de amaç aynı olunca bu vagonlara talep fazla olmaktadır.

Kars ili, kış koşulları ve mevsimsel özellikleri nedeniyle Ocak, Şubat ve Mart aylarını kapsayan dönemi, turistik çekiciliği ön plana çıkarmaktadır. Popüler kültürün gerisinde kalmak istemeyen ve sosyal medyayı aktif biçimde kullanan insanların bu deneyimi yaşamak istedikleri görülmektedir (Doğan, Pekiner ve Karaca, 2018). Turizm işletmeleri ise bu doğrultuda sosyal medya platformlarını ve çoğunlukla instagramı tanıtım ve pazarlama amaçlı olarak kullanmaktadır (Bayrak, Doğan ve Ergun, 2019). Instagramın Doğu Ekspresi üzerindeki yarattığı pazarlama etkisini gözlemlemek mümkündür. Instagramdaki Doğu Ekspresi ile ilgili paylaşımlar ve beğeni sayıları dikkat çekici boyutlara ulaşmıştır. Instagramın yanı sıra dünyanın en büyük video paylaşım platformu olan Youtube'da Doğu Ekspresine özel videolar paylaşılmaktadır (Eryılmaz ve Yüçetürk, 2018). Bu paylaşımlarda dikkat çeken tema 25 saatlik yolculuğa ilişkin tüyolardır. Farklı bakış açılarıyla ekspreste yapılan seyahate ilişkin izlenimlerin yer aldığı videolar bulunmaktadır.

Son zamanlarda ünlü gezginlerin Kars'a olan gezileri dikkat çekmektedir. Pazarlama çemberini büyütmek ve ses uyandırmak için instagramda takipçi sayısı milyonları geçen kişilere sponsor olunup reklamlar yaptırılmakta ve bu sayede Doğu Ekspresi'ne olan ilgi günden güne katlanarak artmaktadır. Özellikle 18-25 yaş arası gençler tarafından tercih edildiği bilinmektedir. 2016 yılına göre %40'lık bir artış gözlemlenmesi ile birlikte bir olan yataklı vagon sayısı Kars'a yapılan bazı seferlerde üçe çıkarılmıştır. Artan ilginin sonucunda otellerde de %100 doluluk yaşandığı kaydedilmiştir (Hamzaçebi ve Yozgat, 2019). Araştırmalar, geçmiş zamanlar da olduğu gibi günümüzde de demiryollarının tercih edilmesinde 'ucuzluk' ve 'güvenlik' unsurlarının büyük rol oynadığını göstermektedir (Kozak, Kozak ve Kozak, 2006).

Doğu Ekspresi'nin tercih edilme nedenlerinden bir diğeri ise diğer ulaşım araçlarına oranla daha ucuz olmasıdır. Ankara ilinden Kars'a gitmek isteyen bir kişi ulaşım aracı olarak Doğu Ekspresi pulman seçiminde koltuk ücreti havayollarına göre %135 daha uygundur ve karayollarına oranla da %73 daha ucuz olduğu belirlenmiştir. Doğu Ekspresi'nin diğer kategorilerine göre oranlar ise şöyledir: Örtülü kuşetli vagon ücreti havayollarına oranla %119, karayollarına oranla ise %57 daha uygundur. Ekspresin en konforlu ve kategorik fiyatlandırmaya göre pahalı olan seçeneği yataklı vagon ise havayollarına oranla %65, karayollarına göre ise %3 daha uygundur. Çalışmada, Doğu Ekspresi ile seyahat eden yolculara ilişkin durum analizi yaparak, Doğu Ekspresi'nin Kars'taki turizm faaliyetlerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

- Doğu Ekspresi hangi tarihten sonra duyulmuştur?
- Doğu Ekspresi yolcularının seyahat neden/nedenleri nelerdir?
- Doğu Ekspresi yolcularının Kars'ta ortalama kalış süresi ne kadardır?
- Doğu Ekspresi Kars'taki konaklama işletmelerinin doluluk oranını etkilemiş midir?
- Doğu Ekspresi'nin destinasyon ve işletmeler üzerindeki etkileri nelerdir?

Yöntem

Sosyal medya turizm faaliyetlerine katılımı arttırmakta, yani ulaşım ve konaklama işletmelerinde hareketliliğe sebep olmaktadır. Bu durum araştırma deseninin şekillenmesine esas oluşturmuştur. Sosyal medyadaki Doğu Ekspresi paylaşımları, ekspres yolculukları ve Kars'taki konaklama işletmeleri araştırmanın temel bileşenlerini oluşturmaktadır. Bu bağlamda iki aşamalı bir araştırma gerçekleştirilmiş olup çalışmada nicel ve nitel araştırma teknikleri birlikte kullanılmıştır. Anket soruları oluşturulurken Eryılmaz ve Yüçetürk (2018), Doğan ve diğerleri (2018), Ceylan ve diğerlerine (2018) ait çalışmaların anket soruları dikkate alınmıştır. Doğu Ekspresi yolcularına anket uygulanmıştır. Ayrıca Kars'ta faaliyet gösteren konaklama işletmelerinin yetkilileriyle yarı yapılandırılmış mülakat gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Doğu Ekspresi yolcuları ve Kars'ta hizmet veren konaklama işletmeleridir. Çalışma genel hatlarıyla iki ayrı örnekleme temsil etmektedir. İlk örneklem Doğu Ekspresi'nde Kars-Ankara güzergahında seyahat eden yolculardan oluşmaktadır ve kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak anketi doldurmayı kabul eden yolculardan toplanan anketler değerlendirmeye alınmıştır. Kars'ta konaklayarak dönüş yolunda olan yolcular tercih edilmiş olup, yolculuk esnasında anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Maddi ve zamansal yetersizlik nedeniyle Doğu Ekspresi'nin bir seferinde çalışmanın yürütülmesi araştırmanın kısıtları arasında değerlendirilmektedir. Çalışmanın ikinci kısmını oluşturan örneklem ise Kars ili şehir merkezinde bulunan konaklama işletmelerinin yöneticileridir.

Veri Toplama Araçları

Anket soruları 28 Şubat 2019 saat 08:00'de Kars'tan yola çıkarak Ankara istikametinde seyahat eden Doğu Ekspresi yolcularına uygulanmıştır. Doğu Ekspresi yolcularına seyahat sırasında uygulanmak üzere ekspresi tercih etme durumları ve duyularına ilişkin 6'sı katılımcıların demografik özelliklerini içeren toplam 20 adet sorunun yer aldığı anket uygulanmıştır. Bu soruların 19 tanesi kategorik biçimde ve geriye kalan 1 soru ise açık uçlu olarak hazırlanmıştır ve sorularda uzman görüşleri alınmıştır. Anket toplam 60 kişi tarafından cevaplandırılmış olup, 7 adet form eksik/tutarsız cevaplandırılması sebebiyle değerlendirme dışında tutulmuştur. Zamansal-maddi kısıtlar ve Doğu Ekspresi'nde bilet bulma kısıtı nedenleriyle Kars'tan Ankara'ya tek seferde seyahat eden yolcular üzerinde bir araştırma gerçekleştirilmiş olması araştırmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme Kars'ta faaliyet gösteren 15 konaklama işletmesinin yetkilileriyle yüz yüze gerçekleştirilmiştir. İşletme yöneticileriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış mülakatlarda; Kars'taki konaklama işletmelerine ilişkin genel değerlendirmeye ve Doğu Ekspresi'nin Kars'taki turizm faaliyetlerine etkisine ilişkin sorular yönlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Doğu Ekspresi'nde seyahatleri sırasında katılımcılara sunulan açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan anket yardımıyla elde edilen veriler SPSS veri analiz programına girilerek frekans analizine tabi tutulmuştur. Ayrıca katılımcıların demografik özelliklerine göre değişkenlerin farklılık arz edip etmediği incelenmiştir. Konaklama işletmelerinde gerçekleştiren görüşmeler ses kaydına alınmış ve katılımcılar tarafından verilen cevaplar deşifre edilerek yoğunlaşılan temalar ortaya çıkarılmıştır. Veriler bu ana temalar üzerinden değerlendirilerek aktarılmıştır.

Bulgular

Doğu Ekspresi'ne İlişkin Bulgular

Doğu Ekspresi'nde seyahat eden 53 katılımcının verdiği yanıtlar analize tabi tutulmuştur. Katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim ve gelir durumunu gösteren demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 3'te yer almaktadır. Katılımcıların %85'i kadın, %51'i ise 55 yaş ve üzeridir. Eğitim seviyesi açısından değerlendirildiğinde ise katılımcıların %67'sinin lisans mezunu olduğu görülmektedir. Gelir durumu açısından bakıldığında veriler normal dağılım göstermektedir.

Tablo 3

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Özellik	Kategori	%
Cinsiyet	Kadın	85
	Erkek	15
Yaş	18-24	2
	25-34	30
	35-44	6
	45-54	11
	55 ve üzeri	51
Medeni Durum	Bekar	55
	Evli	45
Eğitim Seviyesi	İlköğretim	2
	Lise	19
	Ön lisans	6
	Lisans	67
	Lisansüstü	6
Aylık Gelir	1500 TL ve altı	9
	1501-2500	21
	2501-3500	21
	3501-4500	23
	4501TL ve üzeri	26

Katılımcıların Doğu Ekspresi'ne katılım şekilleri çoğunlukla (%41) tur şirketleri tarafından gerçekleştirilmiştir (Tablo 4). Tur şirketlerinin Doğu Ekspresi biletlerini toplu bir şekilde satın almasından dolayı insanlar bilet bulma sıkıntısı çekmemek adına tur şirketlerini tercih ettiklerini belirtmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Doğu Ekspresi'ne Katılım Şekilleri

Katılım Şekli	%
Bireysel	38
Grup	21
Tur Şirketi	41

Katılımcıların %45'i yılda 3-6 defa seyahate çıktıklarını belirtirken, 2 kez ve altında seyahate çıkanların oranı %36'dır. Katılımcıların *seyahat amaçları* incelendiğinde çoğunluğun (%91) turistik amaçlı seyahat ettikleri tespit edilmiştir. Eğitim amaçlı seyahat eden katılımcılar (%4) Kafkas Üniversitesi'nde okuduklarını ve ailelerini ziyarete gitmek amacıyla seyahat ettiklerini belirtmişlerdir. Geri kalan %5'lik kısım ise aile ziyareti ve iş amaçlı seyahat etmektedir. Katılımcıların Doğu Ekspresi duyularına ilişkin bilgiler Tablo 5'te verilmiştir. Katılımcıların %62'sinin Doğu Ekspresi'ni 2016-2019 yılları arasında sosyal medyadan (%51) duydukları tespit edilmiştir. Son yıllardaki instagram, facebook ve diğer sosyal medya araçlarında yapılan Doğu Ekspresi paylaşımları insanları bu seyahat şekline yönlendirmede büyük bir etki yaratmıştır. Doğu Ekspresi'nin popülaritesinde ağızdan ağıza iletişimin ve televizyonun öneminin de fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 5

Katılımcıların Doğu Ekspresi Duyularına İlişkin Bilgiler

		%
İlk kez duyulduğu ortam	Televizyon	17
	Seyahat Acentesi	2
	Yakın Çevre	26
	Sosyal Medya	51
	Gazete	2
	Diğer	2
İlk duyulduğu zaman aralığı	2005 ve öncesi	4
	2006-2010	8
	2011-2015	26
	2016-2019	62

Hızlıca gelişen teknolojinin etkisiyle hızla yaygınlık gösteren sosyal medya platformları, insanların aradıkları bilgilere ulaşma konusunda büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Doğu Ekspresi'nin de son zamanlarda sosyal medya ve benzeri iletişim araçları sayesinde hızla tanınırlığının arttığı görülmektedir. Katılımcılara 'Doğu Ekspresi ile ilgili güvenilir bilgileri nereden aldınız?' sorusu yönlendirilmiş ve çıkan sonuçlarda sosyal medya (%47) ve yakın çevre (%30) güvenilir bilgi kaynağı olarak nitelendirilmiştir.

'Kars'a varışınızı hangi ulaşım aracı ile gerçekleştirdiniz?' sorusuna katılımcıların %55'i uçak cevabını vermiştir. Bunun sebebinin; satın alınan turları düzenleyen seyahat acentalarının Kars'a uçak ile yolcu göndermeleri ve geri dönüşlerini tren ile sağlamaları olduğu tespit edilmiştir. Kars'a otobüsle giderek Doğu Ekspresi ile dönenlerin oranı ise %25'tir. Gidiş-dönüş iki güzergahta da tren kullananlar ise sadece %17'lik dilimi oluşturmaktadır. Katılımcılara Doğu Ekspresi ile yapılan seyahat sıklığı ile ilgili yönlendirilen soruda büyük çoğunluğun (%81) ilk defa seyahat ettiği belirlenmiştir. Anket uygulaması sırasında katılımcılarla yapılan görüşmelerde eksprese bir daha binmek istediklerini beyan etmişlerdir. Katılımcıların %13'ü ise Doğu Ekspresi'ndeki ikinci seyahatleri olduğunu aktarmıştır.

Katılımcılara 'Doğu Ekspresi ücretlendirmesini nasıl buluyorsunuz?' sorusu yönlendirildiğinde çoğunluk tur şirketlerinin hazırlamış olduğu tur kapsamında seyahat etmeleri sebebiyle fiyatlar konusunda fazla bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir. Fiyat konusunda bilgilendirme yapıldıktan sonra soru katılımcılar tarafından yanıtlanmıştır. Büyük bir kesim (%70) Doğu Ekspresi bilet ücretlerini orta seviye de bulurken gelir durumu yüksek olan katılımcılar ise biletleri ucuz bulmuştur. Doğu Ekspresi tarifelerini pahalı bulan katılımcılar ise sadece %4'lük dilimi oluşturmaktadır.

Katılımcıların Kars'ta buldukları süre ise çoğunlukla 1-3 gün arasındadır (Tablo 6: %66). Katılım şeklinin büyük oranda tur şirketi aracılığıyla gerçekleştirmesinin ziyaret süresi ile doğru bir orantısı olduğu görülmektedir. Doğu Ekspresi ile tur düzenleyen şirketler çoğunlukla seyahat süresini 3 günlük turlar şeklinde hazırlamaktadır. Katılım şekli ve ziyaret süreleri birbirini destekler niteliktedir.

Tablo 6

Katılımcıların Kars'ta Kalış Süresine İlişkin Bilgiler

		%
Kars'ta Kalış Süresi	1-3 gün	66
	4-6 gün	26
	6-8 gün	2
	9 gün ve üstü	6

Kars'ta kaldıkları süre zarfında *konaklama yeri tercihleri* incelenmiş ve katılımcıların %72'sinin otelde kaldıkları belirlenmiştir. Katılımcıların %18'i ise akrabalarında kalmayı tercih etmektedir. Konaklama işletmelerinin fiyatlarını nasıl buldukları sorusunda katılımcıların büyük bir çoğunluğu tur şirketlerini tercih ederek paket halinde satın alma gerçekleştirmeleri sebebiyle tur fiyatlarını temel almıştır. Katılımcıların %64'ü Kars'taki konaklama fiyatlarını orta düzeyde bulduğunu aktarırken, %23'ü ise fiyatların pahalı olduğunu belirtmektedir.

Konaklama İşletmelerine İlişkin Bulgular

Kars'ta faaliyet gösteren 2'si zincir, 13'ü bağımsız toplam 15 konaklama işletmesiyle görüşme yapılmıştır. İşletmelerin %60'ı Bakanlık belgeli, 4-5 yıldızla sahiptir. Görüşülen işletmelerin %33'ü 20'den az odaya sahiptir. Şehir merkezinde bulunan otellerin daha küçük ve daha az yatak kapasitesine sahip oldukları ve şehir merkezinden uzaklaştıkça birkaç büyük otelin bulunduğu gözlemlenmiştir. Görüşme sağlanan işletmelerin büyük bir kısmının (N=13) tutundurma aracı olarak sosyal medya kanallarını kullandıkları tespit edilmiştir. Son yıllarda büyük bir etkiye sahip olan sosyal medya, işletmelerin de bir numaralı tutundurma aracı haline gelmiştir.

Görüşme yapılan konaklama işletmelerinin yarıdan fazlası (8) 5 yıl ve daha az süredir (Tablo 7) hizmet vermektedir. Yıl aralıklarına bakıldığında işletmelerin Doğu Ekspresi'nin ilgi odağı olduğu dönemde hizmet vermeye başlamış olduğu dikkat çekmektedir. Görüşme yapılan işletmelerin tamamı tüm yıl hizmet vermekte olup, kış döneminin %100 doluluk oranıyla en yoğun dönem olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar, misafirlerin yaş ortalamaları sorulduğunda ise genel anlamda orta yaşa sahip kişileri ağırladıklarını ve bu misafirlerin yeni yerler gezip görmeye büyük ilgileri olduğunu aktarmıştır.

Tablo 7

Konaklama İşletmelerinin Hizmet Süresi

	N	%	
Hizmet Süresi	1 Yıldan az	2	13.3
	1-5 Yıl	6	40
	6-10 Yıl	3	20
	11 Yıl ve üzeri	4	26.7
	Toplam	15	100

Kars ilinde bulunan konaklama işletmeleri çoğunlukla oda-kahvaltı (B&B) şeklinde hizmet vermektedir. Bu duruma gerekçe olarak ise Kars'a gelen turistlerin diğer öğünlerini geleneksel restoranlarda yeme isteklerinden kaynaklandığı öne sürülmektedir. Diğer bir neden olarak gelen turistlerin çoğunlukla tur şirketleri ile geldikleri ve kahvaltı dışındaki öğünlerini gezi yerlerinde bulunan anlaşmalı restoranlarda karşılandıkları belirtilmiştir. Fakat yukarıda belirtilen gerekçeler dışında meydana gelen konaklamalar için bazı oteller (%40) brunch, öğle yemeği ve akşam yemeği hizmetlerini de ek olarak sunmaktadır. Sadece 1 işletmede 'herşey dahil' sistem uygulandığı belirtilmiştir.

Çalışma kapsamına alınan işletmeler için 'katılımcı' kavramının kısaltması olarak 'K' harfi kullanılmış ve her bir katılımcı-işletmeye kod atanmıştır. Görüşme yapılan katılımcılara ait demografik özellikler ve deneyim süreleri Tablo 8'de verilmiştir. Görüşme yapılan yöneticilerin %70'i 21-40 yaş aralığında, %86'sı üniversite mezunudur. Genç ve eğitilmiş yöneticilerin sektörde bu pozisyon altında yerini alması önemli bir gelişmedir. Bununla birlikte Kars'ta faaliyet gösteren ve görüşme yapılan konaklama işletmelerinin sadece 1 tanesinde kadın yönetici olması ilgi çekicidir. K7 kodlu katılımcı ise eğitim seviyesi, deneyim ve işletmedeki çalışma süresi sorularını yanıtsız bırakmıştır.

Tablo 8

Katılımcıların Demografik Özellikleri (Konaklama İşletmeleri)

İşletme	Cinsiyet	Yaş	Medeni Hal	Eğitim Seviyesi	Toplam Deneyim Süresi	Bulunduğu İşletmede Çalışma Süresi
K1	Erkek	21-30	Bekar	Lisansüstü	1-5 Yıl	1-5 Yıl
K2	Erkek	21-30	Bekar	Lisansüstü	6-10 Yıl	1-5 Yıl
K3	Erkek	41-50	Evli	Lisans	1-5 Yıl	1-5 Yıl
K4	Erkek	21-30	Evli	Önlisans	6-10 Yıl	1 Yıldan az
K5	Erkek	21-30	Bekar	Lisans	1-5 Yıl	1-5 Yıl
K6	Erkek	21-30	Bekar	Lisans	1-5 Yıl	1-5 Yıl
K7	Erkek	-	Evli	-	-	-
K8	Erkek	31-40	Evli	Lisans	11 Yıl ve üzeri	11 Yıl ve üzeri
K9	Erkek	31-40	Evli	Önlisans	11 Yıl ve üzeri	11 Yıl ve üzeri
K10	Erkek	21-30	Bekar	Lise	6-10 Yıl	6-10 Yıl
K11	Erkek	31-40	Evli	Lisans	1-5 Yıl	1-5 Yıl
K12	Erkek	41-50	Evli	Lisans	11 Yıl ve üzeri	6-10 Yıl
K13	Kadın	31-40	Evli	Lisans	11 Yıl ve üzeri	1-5 Yıl
K14	Erkek	31-40	Evli	Lisans	11 Yıl ve üzeri	1-5 Yıl
K15	Erkek	41-50	Evli	Lisans	11 Yıl ve üzeri	1-5 Yıl

Konaklama işletmelerinde görüşülen yöneticilere yöneltilen sorular ve Doğu Ekspresi'ne ilişkin görüşleri toplu olarak Tablo 9'da verilmiştir. İşletmelere yönlendirilen 'Doğu Ekspresi popülerite artışının işletmenize olan katkıları nelerdir?' sorusuna katılımcıların %93'ü işletmelerin doluluk oranlarının yükseldiği, buna bağlı olarak şehirde istihdamın arttığı ve il ekonomisine katkı sağladığı şeklinde yanıt vermiştir. Sadece K6 kodlu katılımcı misafirlerinin Doğu Ekspresi'ni tercih etmediğini belirtmiştir.

Doğu Ekspresi'nin popüler olmasıyla birlikte işletmelerin %73'ü tadilata girerek yenileme çalışmaları yaptığını aktarmıştır. Ayrıca hizmet kalitesinde artış yaşandığından bahsedilmiştir. K11 kodlu katılımcı serpm kahvaltının açık büfeye çevrilip zenginleştirildiği yanıtını vermiştir. Bazı işletmeler (K3, K7, K8) ise henüz tadilata giremediklerini fakat en yakın zamanda gireceklerini belirtmiştir.

Tablo 9

Katılımcıların Doğu Ekspresi'ne İlişkin Görüşleri

Soru	Tema	N	İşletme
Doğu Ekspresi popülerite artışının işletmenize olan katkıları nelerdir?	İşletmelerdeki doluluk oranının artması, istihdam ve ekonomiye etkisi	14	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15
	-----	1	K6
Doğu Ekspresi popüler olduktan sonraki süreçte, işletmenizde gerçekleşen yenilikler nelerdir?	İşletmelere iç ve dış tadilat yapılarak modern bir görünüme kavuşturulması	11	K1, K2, K4, K5, K6, K9, K10, K12, K13, K14, K15
	-----	3	K3, K7, K8
	İşletmenin serpmeye kahvaltudan açık büfe kahvaltuya geçmesi	1	K11
Doğu Ekspresi popüler olduktan sonraki süreçte, misafir profilinizdeki değişiklikler nelerdir?	Tur ile gelen misafir oranında artış	6	K8, K9, K10, K13, K14, K15
	Misafirlerin yaş skalasının düşmesi	2	K2, K7
	Ülke genelinden birçok misafir gelmesi	5	K1, K4, K5, K11, K12
	Misafir profilinde değişiklik olmaması	1	K6
Kars'a artan ilginin yöre halkı üzerindeki yöresel ve ekonomik etkileri nelerdir?	Yüksek standartlara sahip misafir profilinin artması	1	K3
	Turistik ürünlerde artış yaşanması	2	K2, K12
	Yöre genelinde ekonomik artışın yaşanması	12	K1, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K15
	Üretim standartlarının artması	1	K3
	Olumsuz etkisinin olmaması	7	K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15
Kars'a artan ilginin olumsuz sonuçları nelerdir?	Tren seferlerinde aksamlar yaşanması	1	K8
	Altyapı ve tesislerin yetersiz kalması	2	K6, K7
	Yöreye artan ilginin işletmeciler tarafından fırsatçılığa çevrilmesi	4	K1, K2, K4, K5
	Doygunluktan dolayı turistlere olan saygının azalması	1	K3
	Şehir temizliğine önem verilmesi	6	K1, K4, K5, K11, K14, K15
Misafirlerinizin destinasyon ve işletmeden istek ve beklentileri nelerdir?	Turistik bölgelere ulaşımın daha kolay olması ve yöresel turların arttırılması	3	K3, K12, K13
	-----	2	K9, K10
	Altyapı ve tesis yetersizliğinin giderilmesi	1	K7
	Doğanın korunması ve tarihi alanlara bakımın arttırılması	2	K2, K8
	Misafirperverliğin arttırılmasının istenmesi	1	K6

'Doğu Ekspresi popüler olduktan sonraki süreçte misafir profilinizdeki değişiklikler nelerdir?' sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında işletmelerin %40'ı tur ile gelen misafir sayısında artış yaşandığını belirtmiştir. K2 ve K7 katılımcılar misafir profillerinin genç nüfusa kaydığını ve daha çok yerli turist akını olduğunu aktarmıştır. K3 kodlu katılımcı ise misafir profillerinin yüksek standartta ve nitelikli misafirlere kaydığını belirtmiştir.

'Kars'a artan ilginin yöre halkı üzerindeki etkileri nelerdir?' sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde işletmelerin %80'i genel olarak ekonomilerinin olumlu yönde etkilendiğini söylemiştir. K2 kodlu işletme yöneticisi *'Turistik ürünlerde satış artışı yaşanmaya başlandı. Kadın girişimcilerin önü açılarak bu durum gitgide yaygınlık göstermeye başlamıştır. Kars'ın önceden tarım ve hayvancılık şehri olduğunu söyleyen yerliler artık şehre turizm şehri olarak bakmaktadırlar.'* cevabını vermiştir. K12 kodlu işletme yöneticisi ise *'Yöresel özellikler açısından bakıldığında özellikle peynir çeşitlerinde büyük bir artış yaşanmakta ve bu konu ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Ekonomik olarak düşündüğümüzde ise ekonomide %50 artış yaşanmıştır.'* cevabını vermiştir.

İşletmelere yönlendirilen ‘Kars’a artan ilginin olumsuz sonuçları nelerdir?’ sorusuna alınan cevaplarda; %47’lik kısım olumsuz bir etkisinin olduğunu düşünmemektedir. Diğer işletmeler ise trenlerin aksadığını, ilin altyapısının ve tesislerin yeterli olmadığını düşünmektedir. İşletmelerin %26’sı tarafından destinasyona artan ilgiyi esnafın fırsatçılık olarak değerlendirip ahlaki olmayan davranışlar sergilediği şeklindeki olumsuzluktan bahsedilmiştir.

‘Misafirlerinizin beklenti ve istekleri nelerdir?’ sorusuna verilen yanıtların ağırlıklı olarak (%40) çevre temizliğine yönelik olduğu görülmektedir. Belediyenin bu yönde daha çok çalışarak sokakları-caddeleri temizlemesi ve yıkık dökük binaların onarılması istendiği belirtilmiştir. Altyapı ve tesis yetersizliğinin giderilmesi, doğanın korunması ve tarihi alanlara bakımın artırılması misafirlerin diğer istekleri arasında yer almaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Seyahat esnasında trendeki yolcularla, destinasyonda konaklama işletmeleriyle gerçekleştirilen ve iki aşamalı olarak yürütülen karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada Doğu Ekspresi ve Kars’taki konaklama işletmelerine etkileri incelenmiştir. Doğu Ekspresi yolcularına ilişkin genel bir durum değerlendirmesi yapılmıştır. Doğu Ekspresi ile seyahat eden katılımcıların %79’u üniversite mezunu olup, seyahatleri sırasında tur şirketi üzerinden bilet alımını gerçekleştirmiştir. Benzer şekilde Ceylan, Ceylan ve Yaman’ın (2018) çalışmasında sosyal medyanın da etkisiyle özellikle Y kuşağı arasında büyük rağbet gören Doğu Ekspresi yolculuğu için birçok tur şirketi ve seyahat acentesinin paket programlar hazırladığı aktarılmaktadır. Doğu Ekspresi’nde doluluk oranının %100 olması sebebiyle bilet bulmakta oldukça zorlanılmaktadır. Bu duruma fiyatların uygunluk düzeyi neden olmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların yarıdan fazlasının Kars’a gidişleri sırasında hem hız hem de Doğu Ekspresi’nde bilet bulamama durumundan dolayı havayollarını tercih ettiği dikkat çekmektedir. Katılımcıların çoğu için de Doğu Ekspresi bilet fiyatları ve Kars’taki konaklama işletmelerinin fiyatlandırma politikaları orta seviyededir. Katılımcıların %72’si otelde konaklamayı tercih etmiştir. Ortalama konaklama süreleri 1-3 gün aralığındadır.

Destinasyon ve turizm işletmeleri tanıtım ve pazarlamasında önemli rol üstlenmiş olan sosyal medya, Doğu Ekspresi için de önemli bir tanıtım aracı olarak görülmektedir. Katılımcıların çoğu Doğu Ekspresi’ni ilk defa sosyal medyadan duymuştur. Eryılmaz ve Yüçetürk’ün (2018) çalışmalarında; popüler bir sosyal medya uygulaması olan Instagramda, Doğu Ekspresi ile ilgili paylaşılan fotoğraf ve videoların diğer kullanıcıları olumlu yönde etkilediği ve onları da bu seyahati tercih etmeye ittiği sonucuna ulaşıldığı belirtilmektedir. Yapılmış olan bir diğer çalışmada da (Doğan vd., 2018) gelecekte daha çok insanın sosyal medya araçlarını kullanarak bilgi/deneyimlerini paylaşacağı ve seyahat yorumları yapacağı öngörülmektedir. Bu sonuç teknolojinin, internetin ve internet tabanlı sosyal platformların gelecekte çok daha önemli bir role sahip olacakları görüşünü desteklemektedir. Doğu Ekspresi’nin ilk kez duyulduğu yıllar incelendiğinde tanınırlığının yıllar geçtikçe hız kazandığı görülmüştür. Doğu Ekspresi’yle seyahat eden kişi sayısının artışına paralel olarak konaklama işletmelerinin de doluluk oranlarının artması, dolaylı istihdamın yaşanması gibi olumlu etkiler yaşanmaktadır. Ancak altyapının yetersiz kalması, esnafın ticaret etiğini ihlal ederek turistlere yaklaşımlarının yanlış olması gibi olumsuzluklardan bahsedilmektedir. Ulaşılan bu bilgiler ışığında turizm işletmelerine, araştırmacılara, resmi kurum ve kuruluşlara yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- ◆ Şehrin altyapı durumunun tekrar gözden geçirilerek Doğu Ekspresi’nin ve diğer turistik faaliyetlerin yarattığı hareketliliği kaldırabilecek taşıma kapasitesine göre yeniden düzenlenmesi hem turistler hem yöre halkı hem de işletmeciler açısından fayda sağlayacaktır.
- ◆ Turizm bilincinin gerek bölge halkı gerekse turizm işletmeleri düzeyinde kazandırılması için eğitimler verilebilir ve çeşitli bilgilendirme/bilinçlendirme afişleri düzenlenebilir.

- ◆ Şehrin üstyapı düzenlemesi konusunda turistlerin beklentileri dikkate alınarak kentsel dönüşüm konusunda gerekli çalışmalar yapılabilir.
- ◆ Turizm işletmeleri, giderek artış gösteren talebi dikkate alarak kapasite artırımı için girişimde bulunabilir.
- ◆ Doğu Ekspresi seferlerinde tren içinde çeşitli destinasyonlara, yöresel ürünlere ilişkin tanıtım broşür ve afişleri kullanılabilir.
- ◆ Kars'a ait gastronomik unsurlar belirlenip, turizm amaçlı kullanımı için çalışmalar yürütülebilir. Bu ürünler için festivaller düzenlenerek bu festivallere ilişkin duyurular yapılabilir ve konuyla ilgili Doğu Ekspresi (TCDD) ile iş birliği içinde çalışılabilir.
- ◆ Doğu Ekspresi'nin destinasyondaki yiyecek-içecek işletmelerine etkisine yönelik bir çalışma yapılabilir.
- ◆ Doğu Ekspresi yolcularının destinasyon hakkında bilgi düzeylerini belirlemeye ilişkin bir araştırma yapılması destinasyon yönetimi ve turizm sektörü açısından aydınlatıcı olabilir.

Kaynaklar

- Akbulut, G. (2010). *Türkiye'de demiryolu ulaşımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akın, F. ve Sultanoğlu, F. (2006). *1856'dan 2006'ya Demiryollarının 150 yılı*. Ankara: Demiryol-İş.
- Alkheder, S. (2016). Transportation and tourism sustainability in major jordanian tourism cities. *Tourism Planning & Development*, 13(3), 253-273.
- As, E. (2006). *Cumhuriyet dönemi ulaşım politikaları (1923-1960)*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İzmir.
- Atalay, İ. ve Mortan, K. (1995). *Türkiye bölgesel coğrafyası*. İstanbul: İnkılap Kitap Evi.
- Babic, O., Kalic, M., Pavkovic, G., Cangalovic, M. and Dozic, S. (2010). *Heuristic approach to the airline schedule disturbances problem*. *Transportation Planning And Techonology*, 33(3), 257-280.
- Bayrak, R., Doğan, S. ve Ergun, N. (2019). Turizm pazarlaması için önemli bir pazarlama kanalı olan instagram'da nitel bir araştırma. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 82-100.
- Belobaba, P., Odoni, A. and Barnhart, C. (2016). *The global airline industry*. Noida: John Wiley & Sons Yayıncılık.
- Beltran Esteve, M. and Picazo Tadeo, A. (2015). Assessing environmental performance trends in the transport industry: eco-innovation or catching-up. *Energy Economics*, (51), 570-580.
- Bingöl, A. (2011). Kars ve çevresinde demir çağı yerleşmeleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 20-40.
- Carpenter, T. T. (1994). *The environmental impact of railways*. Chishester: Wiley Yayıncılık.
- Ceylan, V., Ceylan, F. ve Yaman, M. (2018). 70 yıl sonra gelen değişim: Doğu Ekspresi yolculuğunu gastronomi turizmi kapsamında değerlendirilmesi. *1.Uluslararası Turizmde Yeni Jenerasyonlar ve Yeni Trendler Konferansı*, 1-3 Kasım 2018.

- Cirit, F. (2014). *Sürdürülebilir kentiçi ulaşım politikaları ve toplu taşıma sistemlerinin karşılaştırılması*. Kalkınma Bakanlığı İktisadi Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü.
- Cook, R., Yale, L. and Marqua, J., (1999). *Tourism the business of travel*. New Jersey: Prentice Hall Yayınevi.
- Çakıcı, C. (2019). *Kavramlar ve örneklerle genel turizm*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- 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. ve Alım, M. (2016). Sarıkamış Bayraktepe (Cıbiltepe) kış sporları ve turizmi merkezine ait coğrafi bir değerlendirme. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 241-275.
- Demir, M. (2017). Doğal ve beşerî özellikleriyle Kars ilindeki turizm faaliyetlerinin durumu. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 134-154.
- Dilek, S., Kaygalak, S., Türksoy, S. ve Timur, A. (2015). Kruvaziyer turizmi: İzmir merkez liman olabilir mi? *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 5(2), 33-56.
- Doğan, A. (2014). *Karayolu yük taşımacılığı*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Doğan, M., Pekiner, A. ve Karaca, E. (2018). Sosyal medyanın turizm ve turist tercihlerine etkisi: Kars-Doğu Ekspresi. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 15(3), 669-683.
- Doğaner, S. (1996). Türkiye’de turizm ulaştırması. *Coğrafya Araştırmaları Dergisi*, 4, 19-45.
- Doğaner, S. (1998). Türkiye ulaşım sistemleri turizm ve çevre ilişkileri. *İstanbul Üniversitesi Coğrafya Dergisi*, 6, 1-26.
- Dursun, A. ve Erol, S. (2012). Denizyolu yük taşımacılığı sektöründe faaliyet gösteren firmaların finansal yapı analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 367-382.
- Erdal, M., Güvenler, A. ve Sandalcı, K. (2009). *Uluslararası demiryolu eşya taşımacılığı*. Uluslararası Taşımacılık ve Lojistik Hizmet Üretenlerin Derneği, İstanbul.
- Eryılmaz, B. ve Yüçetürk, C. (2018). Genç turistlerin doğu ekspresi seferleri tercihlerinde instagram’ın rolü. *Turizm ve Gastronomi Çalışmaları Dergisi*, 6(4), 210-228.
- Hamzaçebi, A. B. ve Yozgat, U. (2019). Turizm sektöründe algı yönetiminin rolü. *International Journal of Management and Administration*, 5(3), 51-65.
- Hatipoğlu, S. ve Işık, E. S. (2015). Havayolu ulaşımında hizmet kalitesinin ölçülmesi: İç hatlarda bir uygulama. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 293-312.
- INT I. <https://www.rotasenin.com/dogu-ekspresi> (Erişim Tarihi: 14.03.2019).
- Kozak, N., Kozak, M. ve Kozak, M. (2006). *Genel turizm ilkeler ve kavramlar*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Kuyucak, F. ve Şengür, Y. (2009). Değer zinciri analizi: Havayolu işletmeleri için genel bir çerçeve. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İİBF Dergisi*, 11(16), 132-147.

- Kültür ve Turizm Bakanlığı. Kars İli Tarihçe. <https://kars.ktb.gov.tr> (Erişim Tarihi: 20.02.2019)
- Mammadov, R. (2012). The importance of transportation in tourism sector. 7th Silk Road International Conference “Challenges and Opportunities of Sustainable Economic Development in Eurasian Countries”, 381-386.
- Öztürk, Z. ve Arılı, V. (2009). *Demiryolu mühendisliği*. İstanbul.
- Page, S. (2009). *Tourism management*. Burlington: Elsevier Yayınları.
- Rodrigue, J. P. (2017). *The geography of transport systems*. New York: Routledge Yayınevi.
- Saatçioğlu, C. (2011). *Ulaştırma ekonomisi teori ve politika*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Saban, M. ve Güğercin, G. (2009). Deniz taşımacılığı işletmelerinde maliyetleri etkileyen faktörler ve sefer maliyetleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Dergisi*, 1(1), 1-16.
- Şahbaz, R. ve Yüksel, S. (2008). Türkiye'de ulaştırma aracı seçiminde etkili olan etkenler ve demiryollarının rekabet edebilirliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 197-211.
- Türkiye Cumhuriyeti Devlet Demiryolları İşletmesi Genel Müdürlüğü. (2017). *Demiryolu Sektör Raporu 2016*.
- Türkiye Makine Mühendisleri Odası Birliği. (2012). *Ulaşımında demiryolu gerçeği*, Oda Raporu, Yayın No: MMO/592.
- Truong, N. V. ve Shimizu, T. (2016). The effect of transportation on tourism promotion: literature review on application of the computable general equilibrium (cge) on application of the computable general equilibrium (cge) model. *Transportation Research Procedia*, 3096-3115.
- Tuna, B. (2018). Doğu ekspresi hakkında merak edilen bilgiler. *Milliyet*. (Erişim Tarihi: 13.03.2019).
- Wright, P. H. and Dixon, K. K. (2004). *Highway engineering*. United States of America.
- Yardımcıoğlu, F. (2013). *Ulaşım hizmetleri (kamu ekonomisi perspektifi)*. Bursa: Dora Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2001). *Cumhuriyet döneminde demiryolları (1923-1950)*. Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara.
- Yiğitbaş, A. (2014). Ani harabeleri ve Fetih camii. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 1(4), 1-5.

Extended Abstract

Introduction

Tourism is the temporary relocation of people to places other than their normal places of work and residence, activities during their stay in these places, and facilities created to meet their needs (Cook, Yale and Marqua, 1999). Transportation, a system based on the displacement of persons or goods in time and space; decisively defined as an intermediate service needed by the society (Yardımcıoğlu, 2013). In the study, the development process of Railways in the world and in Turkey was explained, the tourism potential of Kars province was evaluated and information about the Eastern Express was given. The research method was explained and the findings of the Eastern Express passengers and accommodation companies were examined under separate headings.

The Eastern Express is an express belonging to the TCDD which runs on the main line from Ankara to Kırıkkale, Kayseri, Sivas, Erzincan, Erzurum and Kars and completes approximately 1300 km of road in 25 hours. From a historical point of view, the extension of the Express from Ankara to Kars was realized in 1961 (Çakmak and Altaş, 2018). Recently, famous travelers' trips to Kars attract attention. In order to grow the marketing circle and create a sound, instagram sponsors and advertisements for millions of followers and thus increases interest in the Eastern Express day by day. It is known to be particularly favoured by young people aged between 18 and 25. With an increase of 40% compared to 2016, the number of sleeper cars was increased to three on some flights to Kars. As a result of the increasing interest, 100% occupancy was noted in hotels (Hamzaçebi and Yozgat, 2019). Research shows that 'cheapness' and 'safety' factors play a major role in choosing Railways today as they did in past times (Kozak, Kozak and Kozak, 2006). The seat fee is 135% more convenient than airlines and 73% cheaper than highways in the selection of the Eastern Express pulman as a means of transportation for a person who wants to go to Kars from Ankara province.

Method

The aim of the study was to determine the effect of the Eastern Express on tourism activities in Kars by analyzing the situation of the passengers travelling with the Eastern Express and a two-stage research was carried out. Quantitative and qualitative research techniques were used together in the study. The study represents two separate samples in general terms. The first sample was from passengers travelling on the Eastern Express and the questionnaires collected from passengers who agreed to fill out the survey using the easyda sampling method were evaluated. Passengers staying in Kars on their way back were preferred and a survey was carried out during the trip. Due to material and temporal inadequacy, the conduct of the study at one time of the Eastern Express is evaluated among the constraints of the research. The second part of the study was the managers of accommodation companies in Kars. Semi-structured interviews with business managers; The general assessment of accommodation businesses in Kars and the impact of the Doğu Express on tourism activities in Kars were directed.

Results, Discussion and Conclusion

Survey questions were applied to Eastern Express passengers travelling from Kars to Ankara. The responses of 53 participants were analyzed. While 45% of respondents stated that they traveled 3-6 times a year, the proportion of those traveling 2 times and below was 36%. When the travel objectives of the participants were examined, it was observed that the majority (91%) travelled for tourist purposes. It was found that 62% of respondents heard the Eastern Express from social media (51%) between 2016 and 2019.

A total of 15 accommodation companies, 2 of which are chains and 13 of which are independent, were interviewed in Kars. With the popularity of the Eastern Express, it was stated that the businesses were generally undergoing renovations and renovations. It is also mentioned that there

has been an increase in service quality. Answers have been received that sprinkling breakfasts have been turned into open buffets and enriched. Some businesses have reported that guest profiles have shifted to the younger population and there is an influx of more domestic tourists. Some businesses have stated that their guest profiles have shifted to high standard and qualified guests.

Most of the participants heard the Eastern Express on social media for the first time. The first time that the Eastern Express was heard, it was observed that its recognition gained speed over the years. In parallel with the increase in the number of people travelling with the Eastern Express, There are positive effects such as increased occupancy rates and indirect employment. In the light of this information, the following suggestions can be made for tourism enterprises, researchers, public institutions and organizations:

* The infrastructure situation of the city will be revised and the Eastern Express and other tourist activities will benefit both tourists and local people and operators.

* Trainings can be given and various information/awareness posters can be arranged in order to gain tourism awareness at the level of both local people and tourism enterprises.

* Necessary work can be done on urban transformation by taking into account the expectations of the tourists regarding the arrangement of the superstructure of the city.

* Tourism enterprises can take steps to increase capacity by taking into account the increasing demand.

* Promotional brochures and posters related to various destinations and regional products can be used in the train on the Eastern Express flights.

* The gastronomic elements of Kars can be determined and studies can be carried out for their use for tourism purposes.

* A study can be carried out on the impact of the Eastern Express on food and beverage businesses in the destination.

* Conducting a survey to determine the level of knowledge about the destination of Eastern Express passengers can be enlightening for the destination management and tourism sector.