



Editor in Chief

Dr. Ahmet KARA

Managing Editor

Dr. Suat ÇAPUK

Language Editors

Dr. Ali ÜNİŞEN (English)

Dr. Bekir KAYABAŞI (Turkish)

Dr. M. Fatih ALKAYIŞ (Turkish)

Technical Editor

Dr. Suat ÇAPUK

Editors

Dr. Ali ÜNİŞEN

Dr. Suat ÇAPUK

Dr. Yasin DOĞAN

Dr. Bekir KAYABAŞI

Dr. Muhammet Fatih ALKAYIŞ

E-mail: jilsesjournal@gmail.com

Web: www.dergipark.gov.tr/jilses

e-ISSN: 2458-9012

Adress: Dr. Ahmet KARA İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Malatya – TURKEY

+90 545 933 24 14

ABOUT JOURNAL



The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences (JILSES) is a biannual international journal. Authors bear the sole legal responsibility for their published works in www.jilses.org

The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences (JILSES) has the sole ownership of copyright to all published Works. No part of this publication shall be produced in any form without the written consent of The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences. The Editorial Board makes the final decision to publish articles. No article is returned to authors.



Revue Internationale des Sciences Sociales, Linguistique et Éducatives (JILSES) est une revue à comité de lecture internationale, publié deux fois par an. Les auteurs assument la responsabilité juridique de leurs travaux publiés sur le site www.jilses.org

JILSES a la propriété exclusive du droit d'auteur pour toutes les œuvres publiées. Aucune reproduction partielle ou complète des œuvres publiées ne peut être produite sans le consentement écrit de JILSES. Le comité de rédaction prend la décision finale de publier des articles. Aucun article n'est retourné aux auteurs.



The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences (JILSES) dergisi yılda iki kez yayın yapan uluslararası hakemli bir dergidir. **JILSES** dergisinde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları www.jilses.org'a aittir. Yayınlanan yazılar yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz.

Yayın kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.

Editorial Board / Comité de Rédaction / Editörler Kurulu

Educational sciences			
Sciences de l'éducation			
Eğitim bilimleri			
Dr. Nassira HEDJERASSİ	Université de Reims	nassira.hedjerassi@uni-reims.fr	France
Dr. Eyüp İZCİ	İnönü üniversitesi	eyup.izci@inonu.edu.tr	Türkiye
Curriculum development and instruction			
Programme de l'éducation et didactique			
Eğitim programları ve öğretim			
Dr. Yücel GELİŞLİ	Gazi üniversitesi	gelisli@gazi.edu.tr	Türkiye
Dr. Mehmet TAŞPINAR	Gazi üniversitesi	mehmettaspinar@gazi.edu.tr	Türkiye
Dr. Mehmet GÜROL	Yıldız Teknik üniversitesi	mguro@yildiz.edu.tr	Türkiye
Dr. Çetin SEMERCİ	Bartın üniversitesi	csemerci@bartin.edu.tr	Türkiye
Educational administration and supervision			
Administration et supervision de l'éducation			
Eğitim yönetimi ve denetimi			
Dr. M. Şükrü BELLİBAŞ	Adiyaman üniversitesi	mbellibas@adiyaman.edu.tr	Türkiye
Turkish language and literature			
Langue et littérature Turque			
Türk dili ve edebiyat			
Dr. Bekir KAYABAŞI	Adiyaman üniversitesi	bkayabasi@adiyaman.edu.tr	Türkiye
Dr. Bagdagul MUSA	University of Jordan	bagdagulmussa@gmail.com	Jordan
Social sciences education			
Didactique des sciences sociales			
Sosyal bilgiler eğitimi			
Dr. Mesut AYDIN	İnönü üniversitesi	mesutaydin@inonu.edu.tr	Türkiye
Dr. Erkan DİNÇ	Uşak üniversitesi	erkandinc@gmail.com	Türkiye
Psychological counselling and guidance			
Conseiller psychologique et d'orientation			
Rehberlik ve psikolojik danışmanlık			
Dr. Mehmet GÜVEN	Gazi üniversitesi	mehmetguven@gazi.edu.tr	Türkiye
French language and literature education			
Langue française et enseignement de la littérature			
Fransız dili edebiyatı ve eğitimi			
Dr. Haneen ABUDAYEH	University of Jordan	haneendah@hotmail.com	Jordan
Dr. Nesrin DELİKTAŞLI	İstanbul üniversitesi	nesrindeliktasli@gmail.com	Türkiye
Physical education and Sport			
Éducation physique et sportive			
Beden eğitimi ve spor			
Dr. Uğur ABAKAY	Gaziantep üniversitesi	uabakay@gantep.edu.tr	Türkiye
History-Histoire-Tarih			
Dr. Mehmet KARAGÖZ	İnönü üniversitesi	mehmet.karagoz@inonu.edu.tr	Türkiye

Board of Advisory / Conseil Consultatif / Danışma Kurulu

Prof. Dr. Mustafa Safran -Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet Hayta- Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Penelope Harnet -University of West England
Prof. Dr. Dean Smart- University of West England
Prof. Dr. Hilary Cooper - University of Cumbria
Dr. Badagül Musa- University of Jordan
Dr. Haneen Abudayeh- University of Jordan
Dr. Fatih Ermiş- Eberhard Karls Universität

Derginin Tarandığı İndeksler

SOBIAD

<https://atif.sobiad.com/>



<http://www.turkegitimindeksi.com/>

Google
akademik

<https://scholar.google.com.tr/>



STYLE AND FORMAT OF SUBMISSIONS

The first page of the submission will include the title, abstracts and keywords.

The second page will start with “**Introduction**”.

File format: The manuscript will be submitted in *.docx or *.doc

Paper size: A4 (21 cm*29,7 cm).

Margins: 2,5 cm from all sides.

Type font: Times New Roman.

Type size: 10 pt.

Title and main headings (**Introduction, Method, Findings, Discussion, Results, References**):

Times New Roman, 12 pt, bold, in capital letters.

Subheadings: Times New Roman, 10 pt, bold, in title case (**Subheading**).

Abstracts, keywords: Times New Roman, 10 pt, *Italic*, single spaced, block paragraphs, left and right indented 1 cm, 150-250 words should be written. Abstracts should be in both Turkish and English or French. At least 3 keywords should be written.

Body text: Times New Roman, 10 pt, single spaced.

Paragraph spacing: 6 nk only after the paragraph.

The next paragraph before and after the tables 6 pt

Tables and figures: APA6 standards.

References: Hanging indented, APA6, books, journals, conferences and dissertations will be italicized.

“**EXTENDED ABSTRACT**”, which consists of at least 500 words in English, should be written at the end of the articles written in Turkish.



STYLE ET FORMAT DES MANUSCRIT

La première page de la présentation contiendra les titres, les résumés et les mots-clés.

La deuxième page va commencer avec l'introduction.

Format du fichier: Le manuscrit sera présenté en en * .docx ou * .doc.

Papier: A4 (21 cm * 29,7 cm).

Marges: 2,5 cm de tous les côtés.

Type de police: Times New Roman.

Taille du type: 10 pt.

Titre du manuscrit et titres principales (**INTRODUCTION, METHODE, RESULTATS, DISCUSSION, CONCLUSION, REFERENCES**): Times New Roman, 12 pt, gras, en majuscules.

Sous-titres: Times New Roman, 10 pt, gras (**Sous-titre**).

Résumé en Français, Abstracts en Anglais et Mots clés: Times New Roman, 10 pt, italique, interligne simple, paragraphes blocs espacés, 100 mots au minimum pour chaque langue.

Le corps du texte: Times New Roman, 10 pt, interligne simple.

L'espacement de paragraphe: 6 nk seulement après l'alinéa.

Tableaux et figures: normes APA 6.

Références: retrait négatif, APA 6, les noms des livres, revues, conférences et mémoires seront écrits en italique.



YAZIM KURALLARI

Çalışmanın ilk sayfasında sadece yayın başlığı, özetler ve anahtar kelimeler bulunur.

İkinci sayfa, **Giriş** ana başlığı ile başlar.

Belge formatı: *.docx veya *.doc (Microsoft Word)

Kâğıt Boyut: A4 (21 cm*29,7 cm)

Kenar Boşlukları: bütün kenarlar 2,5 cm

Font: Times New Roman

Yazı Boyutu: 10 punto

Makale başlığı ve ana başlıklar (**Giriş, Yöntem, Bulgu ve Yorumlar, Tartışma ve Sonuç, Kaynakça**): Times New Roman, 12 punto, Bold, yalnızca ilk harfler büyük yazılmalı.

Alt/Ara başlıklar: Times New Roman, 10 punto, tek satır aralıklı

Özet, anahtar kelimeler: Times New Roman, 10 punto, italik, iki yana yaslı, sol ve sağdan 1 cm girintili, 150-250 kelime olacak şekilde yazılmalıdır. Özetler hem Türkçe hem de İngilizce ya da Fransızca olmalıdır. En az üç anahtar kelime yazılmalıdır.

Paragraflar arası boşluk: Sadece sonraki paragraf 6 nk

Tablolardan sonraki paragraf önceki ve sonraki paragraf 6 nk

Tablolar ve Şekiller: APA6 Standardı

Metin içi kaynak gösterimi: APA6 Standardı

Kaynakça: Asılı paragraf, APA6, kitap, dergi, konferans ve tez adı italik yazılır.

Türkçe yazılan makalelerin sonunda en az 500 sözcükten oluşan İngilizce **EXTENDED ABSTRACT** yazılmalıdır.



CONTENT / CONTENU / İÇİNDEKİLER

VOLUME 6 NUMBER: 1 – JUNE 2020

VOLUME 6 NUMERO:1 – JUİN 2020

CİLT 6 SAYI: 1 – HAZİRAN 2020

[Borsa İstanbul Mali Sektör Pay Senetleri Fiyatlarına Etki Eden Makroekonomik Faktörlerin Belirlenmesi](#) / Sayfalar : 1-11

Gizay DAVER

[Yazım Kurallarını Nasıl Öğretiyoruz?](#) / Sayfalar : 12-23

Gülşah METE

[İlkokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları ile Sosyal Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi](#) / Sayfalar : 24-38

Esra Teke, Ercan YILMAZ, Abdullah SÜRÜCÜ

[Ortaokul Öğrencilerinin ve Velilerinin Okudukları Çocuk Kitapları Üzerine Bir Araştırma](#) / Sayfalar : 39-48

Sedat MADEN, Nezaket DÜNDAR

[Le concept de « pédagogie universitaire » selon les étudiants de Licence en Didactique du Français Langue Étrangère](#) / Sayfalar : 49-65

Betül ERTEK

[Yenilik Ekonomisi Üzerine Bibliyometrik Bir İnceleme](#) / Sayfalar : 66-81

Yakup AKGÜL, Burcu YAMAN SELÇİ, Gizem GEÇGİL, Gizem YAVUZ

[Koleksiyon Toplanmasından Müze Yapılarına Geçiş Aşamaları ve İlk Müze Okulu \(İzzediniye\) Açma Girişimi](#) / Sayfalar : 82-91

Derya UZUN AYDIN

[Medya Okuryazarlığı Bağlamında Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Medya Algıları: Bir Metafor Çalışması](#) / Sayfalar : 92-103

Servet ÜZTEMUR, Erkan DİNÇ

[Sağlık ve Sanayi İşletmelerinde Maliyetleme Karşılaştırması](#) / Sayfalar : 104-112

Abdulaziz ERTAŞ

[Taşınmaz Bir Kültür Varlığının Yeniden İşlevlendirilmesine Yönelik Sistemik Analiz](#) / Sayfalar : 113-123

Menşure Kübra MÜEZZİNOĞLU, Mehmet NORASLI, Mine SUNGUR

[Psikolojik Güçlendirme İle Benimsenmiş Ulusal Kültürel Değerler Arasındaki İlişki: İstanbul İlinde Bir Alan Araştırması](#) / Sayfalar : 124-140

Tuba BIYIKBEYİ, Mustafa TAŞLIYAN

[Yaşam Bilimleri Profesyonellerinin İklim Değişikliğinin Sağlık Etkileri Konusunda Eğitim İhtiyaçları Var mı?](#) / Sayfalar : 141-151

Dicle Seher AKAY, Gülçin AKCA, Ali Derya ATİK, Figen ERKOÇ

[Kentleşmenin Geleneksel Konutlar Üzerindeki Etkisi; Konya-Ak Çeşme Mahallesi Üç Konut](#) / Sayfalar : 152-166

Mine SUNGUR, Kübra MÜEZZİNOĞLU

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.592946>

Geliş Tarihi:25-07-2019

Received: 25-07-2019

Kabul Tarihi:10-04-2020

Accepted: 10-04-2020

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Daver, G. (2020). Borsa İstanbul Mali Sektör Pay Senetleri Fiyatlarına Etki Eden Makroekonomik Faktörlerin Belirlenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(1), 1-11.
DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.592946>



Borsa İstanbul Mali Sektör Pay Senetleri Fiyatlarına Etki Eden Makroekonomik Faktörlerin Belirlenmesi*

Gizay DAVER¹

Öz

Finansal bağlantılılık kapsamında tesis edilecek görece proaktif risk yönetim sistemlerinin kurulmasında, kullanılması uygun olabilecek faktörlerin tespit edilmesinin amaçlandığı çalışmada 2011:01 – 2018:12 dönemi için TCMB EVDS'den seçilen aylık verilerle Borsa İstanbul mali sektör endeksi ve Borsa İstanbul ulusal endeksi getirilerinin çoklu doğrusal regresyon modeliyle açıklanabilirliği araştırılmıştır. Borsa İstanbul ulusal endeksi için kurulan modelin istatistiki olarak anlamlı olmadığı, Borsa İstanbul mali sektör endeksi için kurulan modelin ise istatistiki olarak anlamlı olmasına rağmen modelin açıklama gücünün düşük olduğu ve M2 haricinde diğer tüm değişkenlerin istatistiki olarak anlamsız görüldüğü tespit edilmiştir. Değişen varyans probleminin bulunma ihtimaline yönelik bulguların tespit edilmesiyle risk gözetim mekanizması tesis edilmeye çalışırken uygun olabilecek faktörlerin belirlenmesi için farklı modellerle çalışmanın daha uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Finansal bağlantılılık, risk yönetim sistemleri, pay senedi getirileri*

Determination of Macroeconomic Factors Influencing Borsa Istanbul Financial Sector Stock Prices

Abstract

In the study, which aims to determine the factors that may be suitable for the establishment of relatively proactive risk management systems within the scope of financial connectivity, the explanatory power of the Borsa Istanbul financial sector index returns and the Borsa Istanbul national index returns was investigated. Multiple linear regression models were established from the selected CBRT EDDS monthly data for the period 2011: 01 - 2018: 12 . It was found that the model established for Borsa Istanbul national index was not statistically significant, although the model established for Borsa Istanbul financial sector index was statistically significant, the explanatory power of the model was low and all other variables except M2 were considered statistically insignificant. It was concluded that it would be more appropriate to work with different models in order to determine the factors that may be appropriate when trying to establish a risk surveillance mechanism by identifying the findings regarding the possibility of changing variance problem.

Keywords: *Financial interconnectedness, risk management systems, stock returns*

* Bu makale Uluslararası ASOS Kongresi'nde (Alanya, 2019) sunulan sözlü bildirinin tartışma ve değerlendirmeler çerçevesinde geliştirilmiş ve değiştirilmiş versiyonudur.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, gizaydaver@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5427-0741>

Giriş

Finansal ekosistemde yer alan aktörler arasındaki ilişkiler ağı küreselleşmenin getirdiği bağlantılar sayesinde çok geniş kitleleri etkilemektedir. Etkilerin sınırları, finansal sistemdeki unsurların finansal bağlarının kuvvetine göre şekillenmektedir. Finansal bağlantılılık kapsamında incelenebilecek pek çok değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler tek bir ülke örneklemini için kurulabileceği gibi çoklu ülke örneklemi için de kurulabilmektedir. Türkiye özelinde 1991 – 2006 döneminde iki farklı regresyon modeliyle dar tanımlı para arzı, enflasyon ve uzun vadeli faiz oranlarının bağımsız değişkenler olarak tanımlanarak sırasıyla mali endekse ve ulusal 100 endeksine etkilerinin incelendiği çalışmada, hem mali endeksle hem de ulusal 100 endeksiyle enflasyon ve para arzı arasında doğru yönlü ilişkinin varlığı, uzun vadeli faiz oranlarıyla ise ters yönlü bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir (Omağ, 2009). Aralarında Türkiye'nin de bulunduğu Arjantin, Brezilya, Endonezya, Macaristan, Malezya, Meksika, Polonya, Rusya, Şili ve Ürdün'den oluşan gelişmekte olan 11 ülke için 1996 – 2006 dönemindeki hisse senedi getirilerine M1 para arzı, faiz oranları, gayrisafı yurtiçi hasıla, döviz kuru, petrol fiyatları, tüketici enflasyonu ve Standard and Poors 500(S&P500) endeksinin getirisi olarak seçilen 7 adet açıklayıcı değişkenin etkisinin incelendiği çalışmada, hisse senedi getirileriyle faiz oranı, reel ekonomik faaliyetin göstergesi gayrisafı yurtiçi hasıla, para arzı ve petrol fiyatı değişimi arasında istatistikî olarak anlamlı bir sonuç elde edilememişken, hisse senedi getirileriyle S&P500 ve enflasyon oranı arasında pozitif bir ilişki olduğu, döviz kuruyla ise negatif bir ilişki olduğu belirtilmiştir(Sayılgan & Süslü, 2011). Almanya, Fransa, İngiltere, Kanada, Japonya, Amerika ve İtalya'dan seçilen DAX, CAC 40, FTSE, S&P TSX Composite, NIKKEI 225, S&P500, DOW JONES, NASDAQ ve MIBTEL endeksleri için datastream veri tabanından elde edilen 04.01.1988 – 31.12.2004 dönemini kapsayan borsa günlük kapanış verileriyle, G7 ülkelerinin borsalarının Türkiye borsası(İMKB 100) üzerindeki etkileri incelenmiş ve özellikle küreselleşmeye bağlı olarak 2002 yılından sonra G7 ülkelerinin borsalarının İMKB 100 üzerindeki etkisinin arttığı belirtilmiştir(Ceylan, 2005). Gerek tek bir ülke içerisindeki değişkenlerin diğer değişkenler üzerine etkisinin incelenmesinde, gerekse bir ülkedeki değişken veya değişkenlerin diğer bir ülkeye yapacağı etkilerin incelenmesinde finansal bağlantılılık kavramı önem arz etmektedir. Bu çalışmada, Türk mali sistemi finansal bağlantılılık çerçevesinde ele alınmıştır. Finansal bağlantılılık kapsamında, büyük varlık hacmine sahip bankaların ayrıca aynı anda birçok sektöre finansal altyapı hizmeti sunan bankalar ve banka dışı finansal kuruluşların son olarak da sistemik öneme sahip finansal kuruluşların biriken risklerinin sürekli biçimde gözetilmesi ihtiyacı, risk gözetim mekanizmaları tesisini gerektirmektedir. Doğrudan veya dolaylı bağlantılık kapsamında ele alınabilecek risk gözetim mekanizmaları, izlenen bağlantılılık yöntemine uygun farklı faktörlerin izlenmesini gerektirmektedir. Bu çalışmada makroekonomik faktörlerin hisse senetleri fiyatları üzerindeki etkisinden hareket edilmektedir.

Literatür

1926 - 2015 döneminde Amerika için hisse senedi piyasaları getirilerini likidite azlığı ölçütleri volatilitesiyle ve model kalanları ile tahmin edebilme durumu incelenmiştir. Kullanılan likidite azlığı ölçütleri, pay senedi getirileri ve ilgili finansal değişkenler, makroekonomik aktivite ölçütleri değişkenler olarak üç başlıkta toparlanmıştır. Likidite azlığı ölçütleriyle pay senetleri fiyatlarını ve reel ekonomik aktiviteyi tahmin mümkündür sonuçlarına ulaşılmıştır(Chen, Eaton, & Paye, 2018). 1999 - 2017 döneminde Belçika, Fransa, Almanya, Hollanda ve Portekiz için hisse senedi fiyatları ile temel makroekonomik değişkenler arası ilişki incelenmiştir. Kullanılan değişkenler enflasyon, endüstriyel üretim, faiz oranları, para arzı olup, ülkeden ülkeye farklı etki varlığı ve aynı ülkede dönemler arasında etkilerin değişebildiği sonuçlarına ulaşılmıştır(Camilleri, Scicluna, & Bai, 2019). 2001 - 2006 döneminde The S&P Emerging Market Database'den Arjantin, Brezilya, Endonezya, Fas, Filipinler, Güney Afrika, Güney Kore, Hindistan, Kolombiya, Macaristan, Malezya, Meksika, Pakistan, Polonya, Rusya, Şili, Tayland, Tayvan, Türkiye, Venezüella olarak seçilen 20 ülke için ABD dolarının değerindeki değişimin ülkelerin hisse senedi pazar endeksleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Kullanılan değişkenler ABD Doları ve ülke endeksleri olup, bağımsız değişken seçiminin istatistikî anlamı değiştirmekte olduğu belirlenmiştir. Kurulan modellerde bağımsız değişken olarak sadece döviz kuru modelde istatistikî olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bir, iki ve üç aylık gecikmelerle yapılan çalışma sonucunda ABD Doları'nın 1 aylık gecikmeli etkisinin Türkiye için negatif yönlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır(Karacaer & Topuz, 2009). 2006 - 2018 döneminde beş gelişmiş sermaye piyasası (Amerika, Kanada, Fransa, Almanya, İngiltere) için piyasalar arası bağlantılılık ve şokların ülkeler arası iletimi incelenmiştir. Kullanılan değişkenler, endeksler(S&P 500, TSX 60, CAC 40, DAX 30 ve FTSE 100) olup, Avrupa'da kendi içerisinde finansal bulaşma varlığı tespit edilmiştir. Özellikle kriz dönemlerinde Amerika ve Kanada'ya bulaşma etkisinin esas olarak Avrupa ülkelerinden kaynaklanmakta olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır(BenMim & BenSaïda, 2019). 2006 - 2018 döneminde Meksika için Meksika pay senedi piyasası endeksi(Mexican Stock Exchange BMV IPC) üzerine makroekonomik değişkenlerin etkileri incelenmiştir. Kullanılan değişkenler Mexican Stock Exchange BMV IPC, petrol fiyatları, altın fiyatları, döviz kuru olup, bileşen etkisinin yönü ve ilişkisi vadeyle de ilişkilendirilmelidir bulgularına ulaşılmıştır. Meksika'ya, uluslararası altın fiyatlarının etkisi pozitif, petrol fiyatlarının etkisi negatiftir. Uzun vadede petrol ve altın fiyatları pay senetleri fiyatlarından ve döviz kuru oynaklığından bağımsızdır. Uzun vadede petrol fiyatları ve döviz kuru pay senedi

piyasasını negatif etkilemektedir. Altın fiyatlarının da pay senedi piyasası hareketlerinde etkisi vardır sonuçlarına ulaşılmıştır(Singhal, Choudhary, & Biswal, 2019). 2014 - 2018 döneminde Amerika için S&P 500 VIX Futures endeksi günlük işlem hacmiyle S&P 500 VIX Futures endeksi ilişkisi incelenmiştir. Kullanılan değişkenler S&P 500 VIX Futures Endeksi günlük işlem hacmi, S&P 500 VIX Futures Endeksi kapanış fiyatları olup, yüksek işlem hacimleri daha yüksek getirilere ve daha fazla volatiliteye öncülük edebilmektedir. Tekrarlanan bilgiler piyasada yatırımcıların satın alma kararlarını etkilemektedir ve etkilerin gecikmeleri bir işlem gününden üç işlem gününe kadar gözlemlenebilmektedir sonuçlarına ulaşılmıştır(Kao, Chuang, & Ku, 2019). 1986 - 1998 döneminde Türkiye için İMKB'ye etki eden faktörler incelenmiştir. Kullanılan değişkenler enflasyon, faiz oranı, sanayi üretim endeksi, döviz kuru, para arzı olup, Yalnızca faiz oranı negatif katsayıyla istatistiksel anlamlılığa sahiptir sonuçlarına ulaşılmıştır(Durukan, 1999). 1986 - 2003 döneminde Türkiye için İMKB endeksindeki oynaklık değişiminin kullanılan makroekonomik değişkenlerden kaynaklanma durumu incelenmiştir. Kullanılan değişkenler M1 para arzı, TÜFE, döviz kuru, petrol fiyatları endeksi olup, makroekonomik oynaklıkların sınanması sonucunda sadece sanayi üretim ve döviz kuru oynaklıklarının hisse senedi piyasası oynaklığı ile anlamlı ilişki içerisinde olduğu belirtilmiştir. Hisse senedi piyasasındaki oynaklığın %6'sının makroekonomik oynaklıktaki değişimle açıklandığı ifade edilmiştir(Kırbaş Kasman, 2005). 1988 - 2015 döneminde Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası döviz rezervlerine etki eden makroekonomik faktörlerin belirlenmesine çalışılmıştır. Kullanılan değişkenler döviz rezervi, ekonomik büyüme, cari işlemler dengesinin GSYİH rakamına oranı, Amerikan Doları faiz oranı, Amerikan Doları Türk Lirası TCMB döviz alış kuru , Türk Lirası faiz oranı, enflasyon oranı olup, Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası(TCMB)'nin rezerv miktarını etkilemekte olan 3 adet bağımsız değişken tespit edilmiştir. Cari işlemler dengesi ve ABD Doları faiz oranının merkez bankası rezervlerini pozitif yönde etkilediği, TL faiz oranı ve TCMB döviz rezervleri arasındaki ilişkinin ise negatif yönlü olduğu belirtilmiştir(Yüksel & Özsarı, 2017). 1992 - 2006 döneminde Türkiye için İMKB endeksini etkileyen makroekonomik değişkenler incelenmiştir. Kullanılan değişkenler hazine bonusu faiz oranı, TÜFE, M2 para arzı, sanayi üretim endeksi, dolar, altın fiyatları olup, kriz dönemleri ve normal dönemlerde sonuçlar farklılaşmaktadır. İMKB üzerinde normal zamanlarda tüm değişkenler etkiliyken, kriz dönemlerinde TÜFE ve M2 etkilidir.Hisse senedi fiyatları ile tüketici fiyat endeksi (TÜFE) arasında negatif yönde, para arzı (M2) arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Normal dönemlerde altın, tüketici fiyat endeksi ve para arzı ile endeks arasında pozitif yönlü, sanayi üretim endeksi, dolar ve hazine bonusu faiz oranları ile endeks arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur(Gençtürk, 2009). 1995 - 2012 döneminde 75 Ülke panel analizine tabi tutulmuştur. Türkiye Panel A'da Doğu Avrupa Ülkeleriyle sınıflanmıştır. Çalışmada konut fiyatlarındaki değişimi açıklayan makroekonomik değişkenler incelenmiştir. Kullanılan değişkenler yıllık kredi faiz oranları, yıllık kişisel harcanabilir gelir, istihdam, nüfus, gayrisafi yurtiçi hasıla olup, bu değişkenlerle konut fiyatlarında meydana gelen değişimler büyük oranda açıklanabilmektedir. Doğu Avrupa ülkelerinde, yıllık borçlanma faiz oranları ile konut fiyat endeksi arasında diğer bütün bölgelerin aksine negatif bir ilişki bulunmuştur. İstihdam ile konut fiyat endeksi arasında diğer bütün bölgelerin aksine pozitif bir ilişki bulunmuştur(Çankaya, 2013). 1996 - 2009 döneminde Türkiye için İMKB 100 ile makro ekonomik değişkenlerin ilişkisi incelenmiştir. Kullanılan değişkenler faiz oranı, para arzı, dış ticaret dengesi, sanayi üretim endeksi, altın fiyatları, döviz kuru ve tüketici fiyat endeksi olup, İMKB ile tüm değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Hisse senedi fiyatı ile tüketici fiyat endeksi, faiz oranı, para arzı, dış ticaret dengesi ve sanayi üretim endeksi değişkenleri arasında uzun dönemli bir ilişki bulunmaktadır. Hisse senedi fiyatları ile döviz kuru değişkeni dışında tüm değişkenlerle tek yönlü nedensellik ilişkisi bulunmaktadır. Hisse senedi fiyatları ile tüketici fiyat endeksi, dış ticaret dengesi ve faiz oranı değişkenleri hisse senedi fiyatlarının nedenini oluşturmaktadır. Altın fiyatları, para arzı ve sanayi üretim endeksi değişkenleri tek yönlü olarak hisse senedi fiyatlarından etkilenmektedir. Hisse senedi fiyatları üzerine en fazla etki kendi şoklarından kaynaklanmaktadır daha sonraysa dış ticaret dengesi, sanayi üretim endeksi, tüketici fiyat endeksi, faiz oranı, para arzı, altın fiyatları, döviz kuru ve değişkenlerinin şokları etkili olmaktadır sonuçlarına ulaşılmıştır(Özer, Kaya, & Özer, 2011). 1998 - 2010 döneminde Türkiye için yabancı portföy yatırımlarının belirleyicilerinin tespiti konusu incelenmiştir. Kullanılan değişkenler, yabancı portföy yatırımcılarının İMKB'den yapmış oldukları alış ve satış tutarları ile Türkiye ekonomisinden seçilmiş ABD dolar faizi, GSYİH, ABD Dolar kuru, Merkez Bankası döviz rezervi, ödemeler dengesi tutarı,tüketici fiyat endeksi , ticari açıklık , finansal açıklık , İMKB 100 endeksi büyüme oranı, makro ekonomik değişkenler ve International Country Risk Guide (ICRG) tarafından tespit edilmiş Türkiye'nin ekonomik riski, Türkiye'nin finansal riski , Türkiye'nin politik riski. olup, belirleyicilerinin dış ticaret dengesi, dolar faiz oranı, gayri safi yurtiçi hasıla, enflasyon, ticari açıklık, finansal açıklık, İMKB 100 endeksi, ekonomik risk ve finansal risk faktörleri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır(Kaya & Öndeş, 2013). 2003 - 2017 döneminde Türkiye için hisse senedi getirilerini açıklayan faktörler incelenmiştir. Kullanılan değişkenler döviz kuru, mevduat faiz oranı, enflasyon oranı, altın fiyatları, M1 para arzı, petrol fiyatları, dış ticaret dengesi, sanayi üretim endeksi olup, reel hisse senedi getirilerinin çoğunlukla kendi gecikmeli değerlerinin etkisi altında kaldığı tespit edilmiştir. Reel hisse senedi getirilerini açıklamada altın fiyatları, dış ticaret dengesi, sanayi üretim endeksi ve faiz oranı etkili olup, enflasyon oranı, para arzı, reel petrol fiyatları değişkenlerinin reel hisse senedi getirilerindeki değişimleri açıklamada önemsizdir sonuçlarına ulaşılmıştır(Alper & Kara, 2017). Altı içsel ve üç dışsal değişken seçilerek 2004 - 2015 döneminde Türk Bankacılık sektörünü

etkileyen faktörler incelenmiştir. İçsel değişkenler sermaye yeterliliği ve aktif kalitesi, karlılık, piyasa riski ve bilinen sağlamlık endekslerinden farklı olarak kredi riski (faiz riski + kur riski) temel bileşenleri bir araya getirilerek oluşturulan bankacılık sağlamlık endeksi (BSI), Türkiye'nin ülke risk primi, reel efektif döviz kuru, finansal sektörün hisse senedi fiyat endeksi, bankalararası para piyasası gecelik faiz oranı, kredi-mevduat faiz farkı olarak, dışsal değişkenler ise ABD'nin iki yıllık hazine tahvillerinin faiz oranı, dolar cinsinden brent petrolün varil fiyatı ve VIX olarak bilinen küresel risk iştahı endeksi olarak seçilmiştir. Bankacılık sektörünün bilanço yapısında meydana gelen yapısal şoklar konusunda yapılan tespitler ülke risk primi, döviz kuru ve kredi-mevduat faiz farkı değişkenlerinin etkisinin gücünün sınırlı bir düzeyde olduğu, kredi - mevduat faiz farkı değişkeninde meydana gelen yapısal şokların açıklanmasında ülke risk primi, döviz kuru ve bankacılık sağlamlık endeksi değişkenlerinin etki gücünün yüksek düzeyde olduğu yönündedir. Ülke risk primi şoklarının bankacılık sektörü bilanço yapısına olumsuz etkilerinin bir ay sürdüğünü; ancak bir aydan daha uzun bir süre içerisinde reel ekonomiye faiz kanalıyla etki ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Varlık, 2017). 2005 - 2015 döneminde Türkiye için BİST ve makroekonomik değişkenlerin nedensellik ilişkisi ve makroekonomik değişkenlerdeki şokların BİST'e etkisi incelenmiştir. Kullanılan değişkenler faiz oranı, döviz kuru, ihracat miktarı, ithalat miktarı, sanayi üretim endeksi ve altın fiyatı olup, sanayi üretim endeksi, döviz kuru, altın BİST'te artışa; ihracat, ithalat ve faiz BİST'te azalış a neden olmaktadır. BİST'ten sanayi üretim endeksine, ihracat ve ithalata tek yönlü bir nedensellik ilişkisi belirlenmiştir. Ayrıca döviz kurundan BİST'e doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisi tespit edilmiştir (Coşkun, Kiracı, & Muhammed, 2016). 2007 - 2017 döneminde Türkiye için makro ekonomik faktörlerin Borsa İstanbul Banka Endeksine etkisi incelenmiştir. Kullanılan değişkenler, makroekonomik faktörler, TLUSD alış ve satış ortalaması, mevduatlara uygulanan ağırlıklı ortalama faiz oranı, yurt içi üretici fiyat endeksi, 1 ons altın Londra satış fiyatı ve M2 olup, istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü ilişki tespit edilen pay senedi getirisi ile döviz kuru, faiz oranı ve para arzı olup, arasında herhangi bir ilişki tespit edilemeyen altın fiyatı ve enflasyon oranı ile pay senedi getirisidir. Para arzı ile pay senedi getirisi arasındaki anlamlı ancak negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir (Topaloğlu & Karakozak, 2018). 2008 yılında Türkiye için İMKB'de işlem gören leasing şirketlerinin fiyatlamasını etkileyen faktörlerin belirlenmesine çalışılmıştır. Kullanılan değişkenler İMKB endeksi, leasing şirketlerinin kapanış fiyatları ve KDV oranı değişiklikleri olup, İMKB zayıf formda etkin veya güçlü formda etkin bir piyasa olarak düşünülebilir çıkarımı yapılmıştır. KDV oranı değişiklikleri fiyatlamayı etkilememiştir, yani risk olarak algılanmamıştır sonuçlarına ulaşılmıştır (Koçyiğit & Kılıç, 2008). 2010 - 2013 döneminde Türkiye için BİST'te Sendikasyon kredisi anlaşmaları sayesinde anormal getiri elde etme olanağı incelenmiştir. Kullanılan değişkenler BİST endeksi ve bankaların kapanış fiyatları ve sendikasyon kredisi kullanımları olup, normal üstü getiri elde etmenin mümkün olduğu ve piyasaların zayıf formda etkin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Sakarya & Sezgin, 2015). 2005 - 2016 döneminde Türkiye için BİST 100 'e etki eden makroekonomik değişkenlerin belirlenmesi konusu incelenmiştir. Kullanılan değişkenler tüketici fiyat endeksi (bir önceki yılın aynı ayına göre yüzde değişim oran), Amerikan doları, Euro, emisyon hacmi (M2 para arzı) ve petrol fiyatı (Batı Texas brent fiyatı) olup, TÜFE göstergesinin değeri negatif, emisyon hacminin etkisi pozitif bulunmuştur. Petrol fiyatlarındaki artış Türkiye'nin petrole olan talebini daha hızlı arttırmıştır. Dolarla pozitif etkileşim, Euro ile negatif ilişki ortaya konulmuştur. Döviz ile pay fiyatları arasında negatif ilişki vardır sonuçlarına ulaşılmıştır (Uçan, Güzel, & Acar, 2017). Literatürden de görüleceği üzere makroekonomik değişkenlerin etkileri ülkeler arasında, aynı ülkede dönemler arasında, aynı dönemde aynı ülkede kullanılan değişken seçiminde bile farklı sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir.

Çalışmanın amacı

2011 – 2019 yılları arasındaki veriler kullanılarak finansal bağlantılılık kapsamında tesis edilecek risk yönetim sistemlerinin kurulmasında, kullanılması uygun olabilecek faktörlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Gecikmeli olarak açıklanan ekonomik veriler risk yönetim sistemleri açısından reaktif yaklaşımları zorunlu kılmaktadır. Çok gecikmeye meal vermeden, görece proaktif bir sistem kurulabilmesi için, seçilen aylık verilerle Borsa İstanbul mali sektör endeksi ve Borsa İstanbul ulusal endeksi getirilerinin açıklanabilirliği araştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma modeli

Literatürden hareketle araştırma modeli olarak çoklu doğrusal regresyon modeli kullanılmasına karar verilmiştir. En geniş tanımıyla regresyon bir değişkendeki hareketleri bir veya daha fazla değişkendeki hareketle açıklama çabasıdır (Brooks, 2008). Bağımsız değişkenler x ile bağımlı değişken y ile ifade edilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon modelinin genelleştirilmiş ifadesi (1) numaralı denklemde gösterilmiştir (Brooks, 2008, s. 89).

$$y_t = \beta_1 + \beta_2 x_{2t} + \dots + \beta_k x_{kt} + u_t, t = 1, 2, \dots, T \quad (1)$$

Bağımlı değişken y 'yi açıklayan $k-1$ tane bağımsız değişken olup betalar bu değişkenlerin her birinin y üzerine etkisini gösteren parametreleridir. Tanımlanan denklemdeki t gözlem numarasını, u ise hata terimini ifade etmektedir (Brooks, 2008, s. 89).

Verilerin toplanması

Literatür çalışmaları ve mali sektörle etkileşimi gözetilerek Borsa İstanbul Mali Sektör Pay Senetleri Fiyatlarına ve BİST 100 endeksine eden aylık faktörlerin belirlenmesi için TCMB elektronik veri dağıtım sisteminden (EVDS) faydalanılmıştır. Aylık olarak açıklanan toplam yedi adet bağımsız değişken seçilmiştir. TCMB ağırlıklı ortalama fonlama maliyeti kısıt oluşturduğu için 2011:01 – 2018:12 arası çalışma dönemi olarak belirlenmiştir. TCMB, EVDS sisteminden indirilen, 1 Ons Altın Londra Satış Fiyatı (ABD Doları/Ons)-Düzey, (FİYAT) BİST 100 Endeks, Kapanış Fiyatlarına Göre (Ocak 1986=1)-Düzey, (FİYAT) BİST Mali Endeks Kapanış Fiyatlarına Göre (31-12-1990=33)-Düzey, TCMB Ağırlıklı Ortalama Fonlama Maliyeti-Düzey, (USD) ABD Doları (Döviz Alış)-Düzey, (USD) ABD Doları (Döviz Satış)-Düzey, M2 (Bin TL)-Düzey, Tüketici Fiyat Endeksi (Genel)-Düzey, Konut Fiyat Endeksi (KFE)-Düzey, Genel Bütçe Dengesi-Düzey, MBONCU-SUE (Trend Kapsayan)-Düzey, Tarım dışı işsizlik oranı (%)-Düzey, serileri çalışmanın verilerini oluşturmuştur.

Verilerin analizi

Veriler Eviews7 paket programı ile analize tabi tutulmuştur. Belirtilmesi gereken önemli noktalar şöyledir: Düzey değişkenlerin hepsi logaritmik getiriye çevrilmiştir. Çalışma için iki adet regresyon modeli oluşturulmuştur. Bağımlı değişkenin BİST 100 endeksi seçildiği birinci regresyon denklemi ve bağımlı değişkenin BİST Mali endeksi seçildiği ikinci regresyon denklemi. Modellerin çoklu doğrusal regresyon analizinin koşullarını sağlama durumları kontrol edilmiştir. Klasik doğrusal regresyon modeli varsayımları ve tanı testleri için (Brooks, 2008) prosedürleri takip edilmiştir. Prosedürler arasında hata terimlerinin ortalamasının sıfır olması, homoskedastisite varsayımı ve heteroskedastisite belirlenmesi, hata terimlerinin birbirleriyle korelasyon içerisinde olmaması otokorelasyonun bulunmaması, normal dağılım durumları incelenmiştir. Ayrıca multicollinearity veya çoklu doğrusal bağıntı incelemesi de gerçekleştirilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Kurulan modellerde kullanılan kısaltmalara ilişkin olarak rt getiriye, ln logaritmayı ifade etmektedir. Logaritmik getiriden sonra gelen, usd_a dolar alış kurunu, tufe tüketici fiyat endeksini, tdi tarım dışı işsizliği, m2 para arzını, kfe konut fiyat endeksini, cı sanayi üretim endeksini, aulon altın fiyatlarını, apifon ağırlıklı ortalama fonlama maliyetini ifade etmektedir. Denklemin sol tarafında kalan bağımlı değişkenlerden XU100 BİST 100 endeksini, XMALI BİST Mali endeksini ifade etmektedir.

$$\begin{aligned} \text{LNRTXU100} = & C(1)*\text{LNRTUSD_A} + C(2)*\text{LNRTTUFE} + C(3)*\text{LNRTTDI} + C(4)*\text{LNRTM2} \\ & + C(5)*\text{LNRTKFE} + C(6)*\text{LNRTCLI} + C(7)*\text{LNRTAULON} + C(8)*\text{LNRTAPIFON} + C(9) \end{aligned} \quad (2)$$

$$\begin{aligned} \text{LNRTXMALI} = & C(1)*\text{LNRTUSD_A} + C(2)*\text{LNRTTUFE} + C(3)*\text{LNRTTDI} + C(4)*\text{LNRTM2} \\ & + C(5)*\text{LNRTKFE} + C(6)*\text{LNRTCLI} + C(7)*\text{LNRTAULON} + C(8)*\text{LNRTAPIFON} + C(9) \end{aligned} \quad (3)$$

(2) numaralı denklemin çalıştırılması sonucunda çıktılar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. BİST Ulusal Endeks

Dependent Variable: LNRTXU100

Method: Least Squares

Sample (adjusted): 2011M02 2018M12

Included observations: 95 after adjustments

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
LNRTUSD_A	-0,099670	0,271143	-0,367592	0,7141
LNRTTUFE	0,494744	0,768662	0,643643	0,5215
LNRTTDI	-0,159231	0,152098	-1,046898	0,2981
LNRTM2	-0,632849	0,450793	-1,403857	0,1640
LNRTKFE	-0,697174	1,566498	-0,445052	0,6574
LNRTCLI	3,521575	3,091581	1,139086	0,2578
LNRTAULON	0,010638	0,184215	0,057747	0,9541
LNRTAPIFON	-0,105402	0,073323	-1,437512	0,1542
C	0,003117	0,023449	0,132927	0,8946
R-squared	0,145924	Mean dependent var		0,003856
Adjusted R-squared	0,066476	S,D, dependent var		0,061080
S.E. of regression	0,059015	Akaike info criterion		-2,732099

Sum squared resid	0,299520	Schwarz criterion	-2,490152
Log likelihood	138,7747	Hannan-Quinn criter,	-2,634334
F-statistic	1,836708	Durbin-Watson stat	2,282578
Prob(F-statistic)	0,081043		

Prob(F-statistic) değeri 0,05'in altında olmadığı için kurulan modelin istatistiki olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Modelle çalışılması uygun değildir. (3) numaralı denklemin çalıştırılması sonucunda çıktılar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2 BİST Mali Endeks

Dependent Variable: LNRTXMALI

Method: Least Squares

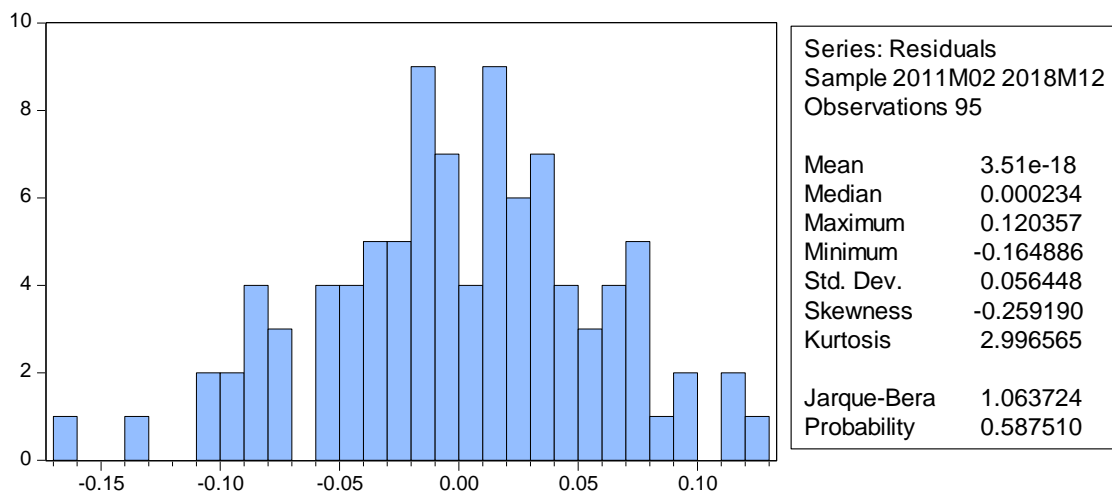
Sample (adjusted): 2011M02 2018M12

Included observations: 95 after adjustments

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
LNRTUSD_A	-0,112509	0,305241	-0,368589	0,7133
LNRTTUF	0,386581	0,865329	0,446745	0,6562
LNRTTDI	-0,173085	0,171226	-1,010861	0,3149
LNRTM2	-1,049497	0,507485	-2,068036	0,0416
LNRTKFE	-0,977502	1,763500	-0,554297	0,5808
LNRTCLI	3,707490	3,480376	1,065256	0,2897
LNRTAULON	0,054778	0,207382	0,264143	0,7923
LNRTAPIFON	-0,121496	0,082543	-1,471907	0,1447
C	0,008654	0,026398	0,327833	0,7438

R-squared	0,198434	Mean dependent var	0,000738
Adjusted R-squared	0,123870	S,D, dependent var	0,070978
S.E. of regression	0,066437	Akaike info criterion	-2,495183
Sum squared resid	0,379593	Schwarz criterion	-2,253237
Log likelihood	127,5212	Hannan-Quinn criter,	-2,397419
F-statistic	2,661249	Durbin-Watson stat	2,360734
Prob(F-statistic)	0,011671		

Prob(F-statistic) değeri 0,05'in altında olduğu için kurulan modelin istatistiki olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Hata terimlerinin tanımlayıcı istatistikleri Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Hata terimlerinin tanımlayıcı istatistikleri

Hata terimlerinin ortalamasının sıfır olduğu ve normal dağılım sergilediği gözlenmektedir. Otokorelasyon sorununun varlığı sınamış ve sonuçlar Şekil 2'de verilmiştir.

Sample: 2011M02 2018M12
Included observations: 95

Autocorrelation	Partial Correlation	AC	PAC	Q-Stat	Prob	
		1	-0.182	-0.182	3.2648	0.071
		2	0.016	-0.018	3.2888	0.193
		3	-0.111	-0.115	4.5130	0.211
		4	-0.038	-0.083	4.6568	0.324
		5	0.025	-0.000	4.7199	0.451
		6	0.152	0.150	7.1116	0.311
		7	-0.013	0.034	7.1300	0.415
		8	-0.140	-0.142	9.2150	0.324
		9	0.166	0.163	12.169	0.204
		10	-0.186	-0.124	15.934	0.102
		11	0.015	-0.086	15.959	0.143
		12	-0.189	-0.233	19.909	0.069
		13	-0.001	-0.097	19.909	0.097
		14	-0.010	-0.034	19.921	0.133
		15	0.097	-0.001	21.012	0.136
		16	-0.011	0.019	21.025	0.178
		17	-0.214	-0.186	26.432	0.067
		18	-0.056	-0.140	26.806	0.083
		19	-0.002	-0.004	26.807	0.109
		20	0.133	0.025	28.990	0.088
		21	0.087	0.102	29.925	0.093
		22	-0.014	-0.045	29.952	0.120
		23	-0.020	0.054	30.001	0.149
		24	0.068	0.081	30.598	0.166
		25	0.061	0.048	31.084	0.186
		26	-0.047	-0.036	31.381	0.214
		27	0.021	-0.044	31.440	0.253
		28	-0.010	-0.015	31.454	0.297
		29	0.089	-0.005	32.559	0.296
		30	0.125	0.083	34.773	0.251
		31	-0.097	-0.041	36.126	0.241
		32	-0.051	0.004	36.500	0.267
		33	-0.056	0.015	36.973	0.290
		34	0.014	-0.039	37.002	0.332
		35	0.041	0.010	37.260	0.365
		36	-0.052	-0.108	37.679	0.392

Şekil 2. Otokorelasyon Test Sonuçları

Tüm değerler sınır çizgileri aralığında kaldığı için otokorelasyon sorunu yoktur sonucuna ulaşılır. Modelin açıklama gücü düşük ve M2 haricinde diğer tüm değişkenler istatistikî olarak anlamsız görülmektedir. Çoklu bağıntı sorunu varlığını kontrol etmekte fayda bulunmaktadır.

Tablo 3 Çoklu Bağıntı Testi

Variance Inflation Factors
Sample: 2011M01 2018M12
Included observations: 95

Variable	Coefficient Variance	Uncentered VIF	Centered VIF
LNRTAPIFON	0.005376	1.218186	1.188661
LNRTAULON	0.033935	1.079707	1.079158
LNRTKFE	2.453918	8.043453	1.123754
LNRTM2	0.203215	2.925339	2.040596
LNRTTUFE	0.590841	2.684249	1.628920

LNRTUSD_A	0.073518	2.968577	2.633423
LNRTTDI	0.023134	1.155748	1.154133
LNRTCLI	9.557873	5.873788	1.227844
C	0.000550	14.99841	NA

Tablo 3'teki sonuçlar çoklu bağıntının sorun olmadığını işaret etmektedir. Değişen varyans olup olmadığı White testi ile sınanmış sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 Değişen Varyans Testi

Heteroskedasticity Test: White

F-statistic	2.484445	Prob. F(8,86)	0.0179
Obs*R-squared	17.83394	Prob. Chi-Square(8)	0.0225
Scaled explained SS	14.27423	Prob. Chi-Square(8)	0.0749

Test Equation:

Dependent Variable: RESID^2

Method: Least Squares

Sample: 2011M02 2018M12

Included observations: 95

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
C	0.002258	0.001693	1.333655	0.1858
LNRTUSD_A^2	0.136957	0.407068	0.336446	0.7374
LNRTTUFE^2	3.409984	1.780720	1.914947	0.0588
LNRTTDI^2	-0.214277	0.253995	-0.843626	0.4012
LNRTM2^2	-0.291255	1.079787	-0.269733	0.7880
LNRTKFE^2	-1.782974	6.742387	-0.264443	0.7921
LNRTCLI^2	34.07964	46.25691	0.736747	0.4633
LNRTAULON^2	0.908787	0.294433	3.086561	0.0027
LNRTAPIFON^2	-0.012092	0.028998	-0.416988	0.6777
R-squared	0.187726	Mean dependent var		0.003996
Adjusted R-squared	0.112165	S.D. dependent var		0.005614
S.E. of regression	0.005290	Akaike info criterion		-7.556075
Sum squared resid	0.002407	Schwarz criterion		-7.314129
Log likelihood	367.9136	Hannan-Quinn criter.		-7.458310
F-statistic	2.484445	Durbin-Watson stat		2.236625
Prob(F-statistic)	0.017851			

Heteroskedastisite ile ilgili birbiriyle çelişen sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Tartışma ve Sonuç

BİST 100 ve BİST Mali endekslerinin bağımlı değişken olarak tanımlandığı ve finansal bağlantılılık kavramından hareketle risk yönetim sistemlerinin kurulmasında, kullanılması uygun olabilecek faktörlerin tespit edilmesinin amaçlandığı çalışmada, endeksler üzerinde etkili olacağı öngörülen yedi adet bağımsız değişken çalışmaya dahil edilmiştir.

Tanımlanmış birinci regresyon modeli, denklem (2)'de ifade edilen BİST 100 endeksi için kurulan model, istatistiki olarak anlamlı sonuç vermemiştir. Anlamsız istatistiki model tespit edildiğinde analize devam edilmesi uygun değildir. Modelin yeniden formüle edilerek BİST 100'deki getirilerin değişimini tahmin edebilecek bir modelin kurulması uygundur.

Denklem (3)'de ifade edilen, BİST Mali için kurulan modelin istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiş ancak M2 para arzı dışındaki değişkenlerin istatistiki olarak anlamlı olmadığı bulgularıyla karşılaşılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon modelinin varsayımları incelenerek sorunun kaynağı araştırılmıştır. Modelin hata terimlerinin

ortalamasının sıfır olduğu ve normal dağılım sergilediği tespit edilmiştir. Otokorelasyon olup olmadığı araştırılmış; ancak otokorelasyonun varlığı tespit edilememiştir. Çoklu bağıntı problemi olabileceğinden sınama yapılmıştır; ancak çoklu bağıntı problemiyle de karşılaşmamıştır. White testi sınamasıyla heteroskedastisite incelenmiştir. Test istatistiklerinin birbiriyle çelişen sonuçlar vermekte olduğu belirlenmiştir. Değişen varyans problemi olduğunu iki test söylerken, bir test değişen varyans olmadığını belirtmektedir. Değişen varyans var ise ve bu durum çalışmada ihmal edilirse en küçük kareler yöntemiyle çalışıldığında standart hatalar yanlış olabilir ve yapılacak çıkarımlar yanıltıcı sonuçlar verebilir. Böyle bir durumda yansız tahmin ediciler sınıfı minimum varyansa sahip olamayacak ancak en küçük kareler tahmin edicileri hala tarafsız ve aynı zamanda tutarlı bir katsayı verecektir. Risk gözetim mekanizması tesis edilmeye çalışırken karşı karşıya kalınabilecek bu tarz bir ihtimal konunun amacına zarar verebilecektir, bu nedenle heteroskedastisite sorununu ortadan kaldırmanın yolları aranmalıdır. Uygulamaya alınabilecek alternatif çözüm olarak genelleştirilmiş veya ağırlıklandırılmış en küçük kareler yöntemiyle çalışmak değerlendirilebilir; ancak bu metodoloji heteroskedastisitenin kaynağının bilinmesi gerektirmektedir. Modele dahil edilen değişkenlerin değiştirilmesi bir diğer çözüm olarak sunulabilir. Özetle, kullanılan değişkenlerle oluşturulan çoklu doğrusal regresyon modeliyle gerek BİST 100'ü gerekse BİST Mali endeksini etkileyen faktörler, dolar alış kuru, tüketici fiyat endeksi, tarım dışı işsizlik, M2 para arzı, konut fiyat endeksi, sanayi üretim endeksi, altın fiyatları ve TCMB ağırlıklı ortalama fonlama maliyetidir denilememektedir.

Kaynakça

- Alper, D., & Kara, E. (2017). Borsa İstanbul'da Hisse Senedi Getirilerini Etkileyen Makroekonomik Faktörler: BIST Sınai Endeksi Üzerine Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(3), 713–730. Erişildi <http://iibfdergi.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/352/files/yil-2017-cilt-22-sayi-3-yazi06-17082017.pdf>
- BenMim, I., & BenSaïda, A. (2019). Financial contagion across major stock markets: A study during crisis episodes. *The North American Journal of Economics and Finance*, 48, 187–201. <https://doi.org/10.1016/J.NAJEF.2019.02.005>
- Brooks, C. (2008). *Introductory Econometrics for Finance* (Second Edi). Cambridge University Press.
- Camilleri, S. J., Scicluna, N., & Bai, Y. (2019). Do stock markets lead or lag macroeconomic variables? Evidence from select European countries. *North American Journal of Economics and Finance*, 48(August 2018), 170–186. <https://doi.org/10.1016/j.najef.2019.01.019>
- Çankaya, S. (2013). Konut Fiyatları ve Makroekonomik Faktörler Arası İlişkiye Global Bakış. *Maliye ve Finans Yazıları*, 27(100), 143–154. Erişildi <http://dergipark.gov.tr/mfy/issue/16280/170761>
- Ceylan, N. B. (2005). G-7 Ülkelerinin Borsalarının İstanbul Menkul Kıymetler Borsası Üzerindeki Etkileri. *İMKB Dergisi*, 8(32), 37–56. Erişildi <https://www.borsaistanbul.com/kurumsal/yayinlar/borsa-istanbul-review/makaleler-sayi-32>
- Chen, Y., Eaton, G. W., & Paye, B. S. (2018). Micro(structure) before macro? The predictive power of aggregate illiquidity for stock returns and economic activity. *Journal of Financial Economics*, 130(1), 48–73. <https://doi.org/10.1016/J.JFINECO.2018.05.011>
- Coşkun, M., Kiracı, K., & Muhammed, U. (2016). Seçilmiş Makroekonomik Değişkenlerle Hisse Senedi Fiyatları Arasındaki İlişki: Türkiye Üzerine Ampirik Bir İnceleme. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 53(616), 61–64. Erişildi http://www.ekonomikyorumlar.com.tr/files/articles/152820006115_5.pdf
- Durukan, M. B. (1999). İstanbul Menkul Kıymetler Borsasında Makroekonomik Değişkenlerin Hisse Senedi Fiyatlarına Etkisi. *İMKB Dergisi*, 3(11), 19–47. Erişildi https://www.borsaistanbul.com/datum/imkbdergi/İMKB_Dergisi_Turkce11.pdf
- Gençtürk, M. (2009). Finansal Kriz Dönemlerinde Makroekonomik Faktörlerin Hisse Senedi Fiyatlarına Etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 127–136. Erişildi <http://dergipark.gov.tr/sduiibfd/issue/20831/223140>
- Kao, Y.-S., Chuang, H.-L., & Ku, Y.-C. (2019). The empirical linkages among market returns, return volatility, and trading volume: Evidence from the S&P 500 VIX Futures. *The North American Journal of Economics and Finance*. <https://doi.org/10.1016/J.NAJEF.2018.10.019>
- Karacaer, S., & Topuz, Y. V. (2009). ABD Doları Değerindeki Değişiminin Gelişmekte Olan Ülkelerin Hisse Senedi Endekslerine Etkisi: Ocak 2001-Kasım 2006 Örneği. *İMKB Dergisi*, 11(42), 1–18. Erişildi https://www.borsaistanbul.com/datum/imkbdergi/İMKB_Dergisi_Turkce42.pdf
- Kaya, A., & Öndeş, T. (2013). Türkiye'de Yabancı Portföy Yatırımlarının Belirleyicileri. *İMKB Dergisi*, 13(52), 19–39. Erişildi https://www.borsaistanbul.com/datum/imkbdergi/İMKB_Dergisi_Turkce52.pdf

- Kırbaş Kasman, S. (2005). Hisse Senedi Getirilerinin Oynaklığı ile Makroekonomik Değişkenlerin Oynaklığı Arasındaki İlişki Türkiye’de Ödeyememe Riski: Ekonometrik Yaklaşım. *İMKB Dergisi*, 8(32), 1–10. Erişildi https://www.borsaisistanbul.com/datum/imkblog/İMKB_Dergisi_Turkce32.pdf
- Koçyiğit, M., & Kılıç, A. (2008). Leasing Sektöründe KDV Oranı Değişikliğinin İMKB’de İşlem Gören Leasing Şirketlerinin Hisse Senedi Getirisine Etkisi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (40), 165–174. Erişildi <http://dergipark.gov.tr/mufad/issue/35615/395773>
- Omağ, A. (2009). Türkiye’de 1991-2006 Döneminde Makro Ekonomik Değişkenlerin Hisse Senedi Fiyatlarına Etkisi. *Öneri*, 32(8), 283–288. Erişildi http://dosya.marmara.edu.tr/sbe/Öneri_dergisi_arşivi/2/2009_neri_Say_32.pdf
- Özer, A., Kaya, A., & Özer, N. (2011). Hisse Senedi Fiyatları ile Makroekonomik Değişkenlerin Etkileşimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26(1), 163–182. Erişildi <http://deu.dergipark.gov.tr/deuifbd/issue/22731/242593>
- Sakarya, Ş., & Sezgin, H. (2015). Sendikasyon Kredisi Kullanımının Bankaların Hisse Senedi Getirilerine Etkisi: Olay Çalışması Yöntemiyle BİST’de Bir Uygulama. *Bankacılar Dergisi*, 26(92), 5–24. Erişildi www.tbb.org.tr
- Sayılgan, G., & Süslü, C. (2011). Makroekonomik Faktörlerin Hisse Senedi Getirilerine Etkisi: Türkiye ve Gelişmekte Olan Piyasalar Üzerine Bir İnceleme. *BDDK Bankacılık ve Finansal Piyasalar Dergisi*, 5(1), 73–97.
- Singhal, S., Choudhary, S., & Biswal, P. C. (2019). Return and volatility linkages among International crude oil price, gold price, exchange rate and stock markets: Evidence from Mexico. *Resources Policy*, 60, 255–261. <https://doi.org/10.1016/J.RESOURPOL.2019.01.004>
- Topaloğlu, E. E., & Karakozak, Ö. (2018). Makroekonomik Faktörler ve Pay Senedi Getirisi: BIST Banka Endeksi Firmaları Üzerine Panel Veri Analizi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (78), 199–216. <https://doi.org/10.25095/mufad.412693>
- Uçan, O., Güzel, F., & Acar, M. (2017). Makroekonomik Göstergelerin Borsa Endeksi Üzerine Etkisi: Panel Veri Analizi İle Borsa İstanbul’da Bir Uygulama. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 19(2), 509–523. Erişildi <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=124102885&lang=tr&site=eds-live>
- Varlık, S. (2017). Ülke Risk Primi Şokunun Bankacılık Sisteminin Sağlamlığına Etkisi: SVAR Modeli Çerçevesinde Türkiye Örneği. *Sosyoekonomi*, 25(33), 103–126. <https://doi.org/10.17233/sosyoekonomi.286476>
- Yüksel, S., & Özsanı, M. (2017). Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası’nın Döviz Rezervlerine Etki Eden Makroekonomik Faktörlerin Belirlenmesi. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 54(631), 41–53. Erişildi <http://www.ekonomikyorumlar.com.tr/files/articles/1528455771.pdf>

Extended Abstract

The network of relationships between the actors involved in the financial ecosystem influences a wide range of people thanks to the links brought by globalization. The limits of the effects are shaped by the strength of the financial ties of the elements in the financial system. There are many variables that can be examined within the scope of financial interconnectedness. These variables can be established for a single country sample or for multiple country samples. Such studies are mentioned in the literature section of the study. In this study, the effects of macroeconomic factors on stock prices are taken into consideration. In the study, which aims to determine the factors that may be suitable for the establishment of relatively proactive risk management systems within the scope of financial connectivity, the explanatory power of the Borsa Istanbul financial sector index returns and the Borsa Istanbul national index returns was investigated. The CBRT's electronic data distribution system (EDDS) was used to determine monthly factors that affect Borsa Istanbul Stock Price and BIST 100 index by considering literature studies and interaction with financial sector. Based on the literature, it was decided to use multiple linear regression model as the research model. In its broadest definition, regression is an attempt to explain movements in one variable with one or more variables (Brooks, 2008). Independent variables are expressed by x and dependent variable by y. The generalized expression of the multiple linear regression model is shown in equation (1). Multiple linear regression models were established from the selected CBRT EDDS monthly data for the period 2011: 01 - 2018: 12 . The data are 1 Ounce of Gold London Sales Price (USD / Ounce) - Level, (PRICE) BIST 100 Index, According to Closing Prices (January 1986 = 1) - Level, (PRICE) According to BIST Financial Index Closing Prices (31-12-1990 = 33) - Level, CBRT Weighted Average Funding Cost - Level, (USD) US Dollar (Foreign Exchange Buying) - Level, (USD) US Dollar (Foreign Exchange Sales) - Level, M2 (Thousand TL) - Level, Consumer Price Index (General) -Surface, Housing Price Index (PPI) -Surface, General Budget Balance-Level,

MBONCU-CPS (Including Trend) -Surface, Non-agricultural unemployment rate (%) – Level. It was found that the model established for Borsa Istanbul national index was not statistically significant, although the model established for Borsa Istanbul financial sector index was statistically significant, the explanatory power of the model was low and all other variables except M2 were considered statistically insignificant. It was concluded that it would be more appropriate to work with different models in order to determine the factors that may be appropriate when trying to establish a risk surveillance mechanism by identifying the findings regarding the possibility of changing variance problem. As an alternative solution, generalized or weighted least squares method can be considered; however, this methodology requires knowledge of the source of heterocasticity. Modifying the variables included in the model can be presented as another solution. In summary, it would be inconvenient to present the factors affecting both BIST 100 and BIST Financial Index by using multiple linear regression model with variables used as, dollar buying rate, consumer price index, non-agricultural unemployment, M2 money supply, housing price index, industrial production index, gold prices and CBRT weighted the average funding cost.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.660992>

Geliş Tarihi: 18-12-2019

Received: 18-12-2019

Kabul Tarihi: 12-04-2020

Accepted: 12-04-2020

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Gülşah, M. (2020). Yazım Kurallarını Nasıl Öğretiyoruz? *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(1), 12-23. DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.660992>



Yazım Kurallarını Nasıl Öğretiyoruz? *

Gülşah METE¹

Öz

Yazım kuralları Türkçenin doğru kullanılmasında önemli bir yere sahiptir. Yazım kurallarının öğretiminde önemli rol üstlenen sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler, ölçme araç ve gereçlerinin bilinmesi dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmalara katkı sağlayabilir. Araştırmanın amacı sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin yazım kurallarını nasıl öğrettiklerini tespit etmektir. Türkiye'nin farklı illerinde çalışan sınıf ve Türkçe öğretmenleri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada dokuz açık uçlu sorudan oluşan anket formundan yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel çözümlene yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin yazım kurallarının temel dil becerilerindeki önem ve işlevinin büyük oranda farkında oldukları, yazım kurallarının öğretiminde düz anlatım, görsel, oyun ve sunum destekli anlatım ve yazma yöntemlerini daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler öğrencilerinin özellikle noktalama işaretleri, birleşik kelimelerin yazımı ve ki'nin yazımı gibi konularda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ders kitaplarında yer alan etkinlikleri yeterli ve nitelikli bulmadıkları ve büyük oranda yazma çalışmaları, yazılı metin çözümlenmesi, çoktan seçmeli test gibi ölçme ve değerlendirme çalışmaları yaptıkları araştırmanın diğer sonuçlarıdır.

Anahtar Kelimeler: Yazma eğitimi, Yazım kuralları, Öğretmenler

How Do We Teach the Writing Rules?

Abstract

Writing rules have an important place in the correct use of Turkish. Knowing the methods and techniques used by class and Turkish teachers who play an important role in the teaching of writing rules, measurement tools and materials can contribute to the studies to be done for the development of language skills. The aim of the study is to determine how classroom and Turkish teachers teach writing rules. Turkish working class and teachers in different provinces of Turkey constitute the working group's research. In the study, a questionnaire consisting of nine open ended questions was used. Descriptive analysis method was used in the analysis of the obtained data. In the research, it is concluded that teachers are aware of the importance and function of spelling rules in basic language skills and they prefer flat expression, visual, game and presentation supported expression and writing methods in teaching spelling rules. The teachers stated that their students had difficulty especially in punctuation and compound words. Other results of the research are that they do not find the activities included in the textbooks sufficient and qualified, and they mostly do measurement and evaluation studies such as writing studies, written text analysis, multiple choice test.

Keywords: Writing education, Writing rules, Teachers

* Bu makale Uluslararası JILSES Sempozyumu'nda (Ankara, 2019) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş versiyonudur.

¹ Dr. Öğr. Üyesi Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, dr.gulsahmete@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0979-1630>

Giriş

Türkçenin iletişim aracı olarak kullanılması dört temel dil becerisi ile olur. Dört temel dil becerisinden olan yazma, düşüncelerin ifade edilebilmesi için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilme; beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi; duygu ve düşüncelerin birtakım işaretlerle anlatılması olarak tanımlanabilir (Akyol, 2006, Güneş, 2007). Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç boyutu vardır. Bilişsel boyut; edinilen bilgilerin, duyuşsal boyut; yazılı anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği, yazının güzelliği ve okunaklılığıdır. Devinişsel boyut; defter, kâğıt, kalem kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümüdür (Köksal, 1999).

Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilgidен çok becerileri gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılır. Okuma gibi yazmanın da insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazı amacını belirler ve kuralları uygulamayı öğrenirler (Yılmaz, 2018). Öğrencilerin yazma becerilerinde yetkin ve başarılı olmak adına bilgi birikimi ve kültürel zenginliğinin olması, yaşam deneyiminin bulunması, Türkçeyi etkin ve doğru bir biçimde kullanabiliyor olması, yazma konusunda teknik bilgiye sahip olması, olaylara farklı bakış açılarından bakarak sebep-sonuç ilişkisi kurması, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmesi, farklı olay ve düşünceleri birtakım ölçütler doğrultusunda ayıklayabilmesi ve sınıflayabilmesi gerekmektedir (Göçer, 2010: 182). Öğrencilere yazma becerilerinin kazandırılması ve onlarda yazma ilgi ve isteğinin uyandırılmasında temel sorumluluk Türkçe öğretmenine düşmektedir. Bu sorumluluk, öğrencilere düzenli düşünme ve yazma alışkanlığı kazandırma gibi temel bir amaçla bütünleşir (Sever, 2004: 25).

Anlatma becerisi olan yazma, eğitim ile kazanılan bir beceridir. Yazma eğitimi verilirken aynı zamanda o dilin yazım kuralları da verilir. Yazım; bir lisandaki kelimelerin, o lisanın kendi yapısından, işleme düzeninden çıkmış kurallara göre yazma biçimidir. Yazım kurallarını bilip uygulamak metin oluşturmanın en öncelikli şartlarından biridir. (Hatiboğlu, 2003). Yazımın aynı şekilde algılanmasını sağlayabilmek ve okuma yazmayı bir yöreğe oturtmak için bazı kurallara ihtiyaç duyulur. Bunlara yazım kuralları denir (Birinci, Yavuz ve Yetiş, 1996). Yazım kurallarının iki temel fonksiyonu vardır: Bu fonksiyonun birincisi, iletişimi kolay kılmaktır. İkincisi ise, yazmada ayrılığı ortadan kaldırıp birliği sağlamaktır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2001).

Noktalama işaretlerini, ifade edilmek istenen düşünceye veya duyguya okuyucuların kolayca ulaşmasını sağlayan yönlendiriciler olarak tarif edebiliriz. Bu işaretlerin ilk çıkış noktası, ortaya çıkabilecek karışıklığı engellemektir. Sonraki zamanlarda hislerin iletilmesine yardımcı olması hasebiyle işaretler oluşmaya başlamıştır. Başka dillerde ve Türkçede noktalama işaretleri farklı gerekçelere dayandırılarak ortak bir hedef için kullanılmıştır. Bu hedef, ifade edilmek isteneni hatasız bir şekilde anlatabilmektir (Atasoy, 2010). Duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlelerin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere noktalama işaretleri kullanılır. Noktalama işareti; cümle veya yan cümledeki türlü öğeleri birbirinden ayırmaya yarayan, nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, soru işareti, ünlem işareti, parantez vb. işaretlerden her biridir (TDK).

Yazma becerisi öğretiminin önemli bir boyutunu, noktalama kurallarını etkili bir biçimde öğretme ve bu kuralları doğru bir biçimde uygulayabilme becerisi kazandırabilme oluşturur (Bağcı ve Karagül, 2013, s. 314). Bu öğretim kapsamında noktalama işaretlerinin düzgün kullanımı dilin işleyişini sağlama, dilin yapı ve anlam özelliklerini koruma, yazı dili ile konuşma dili arasında ilişki kurma gibi açılardan önemlidir (Maden, 2013). TDK yazım kılavuzu (2012, s. 27-38) bu önem ve amaç kapsamında 17 temel noktalama işaretine yer vermiştir. Bunun yanı sıra temel noktalama işaretlerinin dışında, “diğer işaretler” başlığı altında verilen işaretlerin sayısı ise 30’dur. Böylelikle yazıda kullanılan toplam 47 işaretten söz edilebilir.

Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın temel amaçlarından biridir. Programda yazma kazanımlarının sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1. Yazma Kazanımlarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kazanımlar	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.	X	X	X	X	X			
Yazdıklarını gözden geçirir.	X							
Soru ekini kuralına uygun yazar.		X						
Yazdıklarını düzenler.			X	X	X	X	X	X
Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazar.				X				
Sayıları doğru yazar				X	X			
Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır.				X				
Pekiştirmeli sözcükleri doğru yazar.				X				
Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.					X			
Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.							X	

Bu kazanımlarla oluşturulan yazma becerisi etkinlikleri kitaplarda yer almakta ve Türkçe derslerinde öğretmenlerin rehberliğinde işlenmektedir. Programda yazım kurallarına ilişkin kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak aşamalı bir biçimde verilmiştir ve öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır (MEB, 2019). Ayrıca Türkçe Öğretim Programı'nda akıcı okuma altında noktalama işaretlerine dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durulur.

Alanyazın incelendiğinde genellikle yazım kurallarını kullanım becerilerine ve bazı yöntem, teknik ve stratejilerin noktalama işaretlerinin öğretimindeki işlevine yönelik çalışmalar (Uludağ, 2002; Ergin, 2009; Kara, 2010; Karakoyun, 2010; Kırbay, 2010; Maden, 2013; Sever ve Memiş, 2013) olduğu görülmektedir. Kurudayıoğlu ve Dölek'in (2018) yaptığı ortak çalışmada noktalama işaretlerinin öğretimine yönelik öğretmen görüşlerine değinmişlerdir. Buna karşılık yazım kurallarının öğretiminde önemli rol üstlenen sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler, ölçme araç ve gereçlerinin bilinmesi dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada yazım kurallarının öğretimi süreci ile ilgili Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşlerin yazım kuralları öğretimine yönelik geliştirilebilecek yöntem, teknik, stratejiler, ölçme değerlendirme çalışmaları ve alınacak önlemler konusunda önemli olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Yazım kuralları Türkçenin doğru kullanılmasında önemli bir yere sahiptir. Yazım kurallarının öğretiminde önemli rol üstlenen sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler, ölçme araç ve gereçlerinin bilinmesi dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmalara katkı sağlayabilir. Araştırmanın amacı sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin yazım kurallarını nasıl öğrettiklerini tespit etmektir. Araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki soruların yanıtı aranmaya çalışılmıştır:

Öğretmenlerin;

Yazım kurallarının önemi hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yazım kurallarının öğretiminde kullandıkları yöntem, teknik ve stratejiler nelerdir?

Öğrencilerinin öğrenmekte ve uygulamakta en çok zorlandığı yazım kuralları nelerdir?

Öğrencilerinin en kolay kavradığı yazım kuralları nelerdir?

Yazım kurallarının öğretime ilişkin Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?

Öğretmenler yazım kurallarının kullanım düzeylerini belirlemeye ilişkin öğrencilerine ne tür ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapmaktalar?

Öğretmenlerin yazım kurallarının öğretimi ile ilgili önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama yöntemi ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel bir araştırma olarak kurgulanmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırmada araştırmacılar; verileri inceler, onlardan bir anlam çıkarır ve veri kaynaklarını kapsayan kategorileri veya temaları belirler (Creswell, 2016, s. 186).

Araştırmanın Katılımcıları

Türkiye'nin farklı illerinde çalışan sınıf (10) ve Türkçe öğretmenleri (20) araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ise şöyledir: 1-5 yıl (2), 6-10 yıl (6), 11-15 yıl (10), 16 yıl ve üstü (12).

Verilerin Toplanması

Araştırmada dokuz açık uçlu sorudan oluşan anket formundan yararlanılmıştır. Bu form; ilgili literatür taranarak oluşturulmuş, alanla ilgili iki uzmanın görüşü alınarak forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel çözümlene yöntemi kullanılmıştır. Betimsel çözümlenmede veriler araştırma sorularının ortaya çıkardığı temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme sürecinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel çözümlenmede katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Betimsel analiz dört aşamadan oluşur: (Altunışık vd., 2010)

- Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma,
- Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi,
- Bulguların tanımlanması,
- Bulguların yorumlanması

Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen başlıklar altında özetlenir ve yorumlanır.

Araştırmada, görüşme sorularına yönelik verilen yanıtlar doğrultusunda temalar ve alt temalar oluşturulmuş ve bu temalar kapsamındaki görüşlerin katılımcı sayısı belirtilmiştir. Temalar kapsamında katılımcı sayısı yüksek olan görüşlere ilişkin katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Çalışmada, doğrudan alıntılarda katılımcıların ismi yerine öğretmen 1 (Ö.1), öğretmen 14 (Ö.14) biçiminde kısaltma ve kodlama yapılmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

1. Öğretmenlerin Yazım Kurallarının Önemi Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin yazım kurallarının temel dil becerilerindeki önem ve işlevinin büyük oranda farkında oldukları tespit edilmiştir. (27 Öğretmen)

Ö4: Yazım kurallarının bilinmesi okuma anlama ve kendini yazılı olarak ifade etmede büyük önem arz ediyor.

Ö7: Yazım kuralları; doğru okuma, anlama, anlatma için büyük önem taşır. Kuralları ihmal ve ihlal etmek, zamanla dilin bozulmasına; dilin bozulması da ulusun yok olmasına neden olur kanaatindeyim.

Ö9: Düşüncelerin doğru ve anlaşılır bir şekilde aktarılabilmesi için öğretiminin önemli olduğunu düşünüyorum.

Ö27: Dilin yazıdaki gösterimi olan yazım kuralları öğretilmesi ve uygulanması gerekli konuların başında geliyor. Dil bilincine sahip olup olmadığımızın en önemli göstergesidir.

Ankete katılan üç öğretmen yazım kurallarının önemli olmadığını ve gereksiz olduğunu belirtmişlerdir:

Ö3: Gereksiz ve önemsiz buluyorum.

Ö12: Her ne kadar öğretsek de bazılarını gereksiz buluyorum.

Ö8: Çok önemli olmadığını düşünüyorum.

2. Öğretmenlerin Yazım Kurallarını Öğretirken Kullandıkları Yöntem, Teknik ve Stratejiler

Tablo 2. Öğretmenlerin Yazım Kurallarını Öğretirken Kullandıkları Yöntem, Teknik ve Stratejiler

Yöntem, Teknik ve Stratejiler	f	%	Kodlar
Düz Anlatım	11	55	Ö1, Ö2, Ö4, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö28, Ö25
Test	13	65	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö23, Ö30
Soru-cevap	3	15	Ö3, Ö11, Ö15
Örnek verme	2	10	Ö3, Ö8, Ö22
Dikte çalışması	2	10	Ö8, Ö1
Yazma çalışmaları	2	10	Ö3, Ö29
Hataları düzeltme	2	10	Ö8, Ö21
Buluş yoluyla öğretim	2	10	Ö10, Ö24
Bilgisayar destekli anlatım	1	5	Ö27
Görsel, karikatür vb. Yararlanma	1	5	Ö9
Oyun	1	5	Ö26

Tablo 2'ye göre öğretmenler düz anlatım, soru- cevap yöntemi ve test çözmeyi en fazla kullanmaktadır. Oyun, görsel, karikatür vb. yararlanma ve bilgisayar destekli anlatım da en az kullanılanlardandır.

3. Öğrencilerin Öğrenmekte En Çok Zorlandıkları Yazım Kurallarına Yönelik Bulgular

Öğretmenler öğrencilerinin en çok zorlandıkları yazım kurallarını şu şekilde belirtmişlerdir:

Tablo 3. Öğrencilerin Öğrenmekte En Çok Zorlandıkları Yazım Kurallarına Yönelik Bulgular

Yazım Kuralları	f	%	Kodlar
Noktalama işaretleri	23	76	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö23, Ö25, Ö28, Ö29, Ö30
Ayrı yazılan birleşik kelimeler	19	63	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö28, Ö29, Ö30
Bağlaç olan da / de'nin yazımı	18	60	Ö6, Ö8, Ö14, Ö17, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö28, Ö29, Ö30
Bağlaç olan ki'nin yazımı	15	50	Ö2, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö23, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30
Bulunma hâl ekinin yazımı	14	46	Ö2, Ö4, Ö7, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30
Soru ekinin yazımı	7	23	Ö7, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24
Satır sonu hece ayrımı	7	23	Ö9, Ö10, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö23
Alıntı kelimelerin yazımı	6	20	Ö6, Ö8, Ö14, Ö17, Ö9, Ö10
Kısaltmaların yazımı	6	20	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö12
Ünsüz türemesi	4	13	Ö25, Ö28, Ö29, Ö30
Ünlü daralması	4	13	Ö4, Ö10, Ö17, Ö18

Tablo 3'e göre öğretmenler, öğrencilerinin noktalama işaretleri, ayrı yazılan birleşik kelimeler, bağlaç olan da / de'nin yazımı, bağlaç olan ki'nin yazımı ve bulunma hâl ekinin yazımında zorlandıklarını belirtmişlerdir.

4. Öğrencilerin En Kolay Kavradıkları Yazım Kurallarına Yönelik Bulgular

Öğretmenler öğrencilerinin en kolay kavradıkları yazım kurallarını şu şekilde belirtmişlerdir:

Tablo 4. Öğrencilerin En Kolay Kavradıkları Yazım Kurallarına Yönelik Bulgular

Yazım Kuralları	f	%	Kodlar
İle'nin yazımı	15	50	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö18, Ö19, Ö20, Ö29, Ö30
Soru ekinin yazımı	13	43	Ö1, Ö3, Ö9, Ö10, Ö11, Ö17, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö28, Ö29
Ek fiilin yazımı	11	36	Ö6, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö28
İkilemelerin yazımı	10	33	Ö2, Ö4, Ö16, Ö19, Ö20, Ö23, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29
Pekiştirmeli sözlerin yazımı	9	30	Ö2, Ö4, Ö7, Ö9, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30

Tablo 4'e göre öğretmenler, öğrencilerinin ile'nin yazımı , soru ekinin yazımı, ek fiilin yazımı, ikilemelerin yazımı ve pekiştirmeli sözlerin yazımında sıkıntı yaşamadıklarını, onların bu kuralları kolay kavradıklarını belirtmişlerdir.

5. Öğretmenlerin Yaptıkları Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin tamamı öğrencilerinin yazma becerilerini ölçüp değerlendirmektedir. Öğretmenlerin yaptıkları ölçme değerlendirme çalışmaları Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5. Öğretmenlerin Yaptıkları Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları

Ölçme Değerlendirme Çalışmaları	f	%	Kodlar
Çoktan seçmeli test	19	63	Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö24, Ö26, Ö28, Ö29
Dikte çalışmaları	14	46	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö12, Ö14, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27
Kompozisyon yazımı	4	12	Ö1, Ö8, Ö13, Ö18
Etkinlikler	3	10	Ö2, Ö25, Ö30

Tablo 5'e göre öğretmenler, öğrencilerinin yazma becerilerini ölçmek için en fazla çoktan seçmeli test tekniğinden ve dikte çalışmalarından yararlanmaktadır. Kompozisyon yazımı ve etkinlikler ise az kullanılan ölçme değerlendirme çalışmalarındandır. Öğretmenlerin ders kitaplarındaki etkinlikleri az kullanması ve ölçme değerlendirme konusunda ise test tekniğini kullanmaları yazma eğitimini yapılandırma yaklaşımına göre yapmadıklarını göstermektedir.

6. Öğretmenlerin Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinlikler Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 6. Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f	%	Kodlar
Yeterli ve nitelikli	2	6	Ö2, Ö4
Yeterli ve nitelikli değil	18	60	Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30
Yeterli ancak nitelikli değil	3	10	Ö10, Ö14, Ö16
Nitelikli ancak yeterli değil	7	24	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö13, Ö14, Ö18

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) etkinlik temelli bir yaklaşımın benimsendiği ve öğrenme alanları ile ilgili kazanımların derste uygulanacak etkinlikler yolu ile gerçekleştirileceği belirtilmektedir. Bu bakımdan Türkçe derslerinde uygulanacak etkinliklerin hem nitelik hem de nicelik açısından yeterli olmaları beklenmektedir. Tablo

6'ya göre etkinlikleri yetersiz bulanların sayısının çokluğu düşünüldüğünde Türkçe öğretmenlerinin geleneksel anlamda daha fazla yazma eğitimi konusuna yer verilmesi gerektiği fikrine sahip olduklarını söylemek mümkün görünmektedir. Yaşanan bu sorun, etkinliklerin yetersizliğinden veya niteliksizliğinden kaynaklanıyor olabileceği gibi öğretmenlerin etkinlikleri yapılandırmacı yaklaşıma göre uygulama konusunda yeterli olmamalarıyla da ilgili olabilir.

Öğretmenleri yazma eğitiminin nasıl olması gerektiğine yönelik aşağıdaki görüşleri belirtmişlerdir:

“Noktalama işaretleri ve yazım kuralları ders kitaplarında açıklamalı ve bol örnekli anlatılmalıdır. Metin seçimleri işlenecek kurala göre seçilmelidir.” Ö4

“Çok önemli olmasına rağmen Türkçe ders kitaplarında neredeyse hiç yer verilmiyor ve önemsenmiyor. Etkisinin artırılması gerektiğini düşünüyorum.” Ö5

“İşlevsel dil bilgisi çerçevesinde konular dört temel dil becerisi endeksli aktarılmalı...” Ö7

“Her sınıf düzeyindeki ders kitabında, her metin sonunda yazım kuralları ve noktalama etkinliği olmalıdır.” Ö16

“Dil; bir milletin geçmişi, geleceği ve bağımsızlığıdır. Ona gereken özeni göstermek sadece biz dilcilerin işi değildir. Ulusun her bireyinin asli görevidir.” Ö17

“Yazım ve noktalama konusu bir ders hâline getirilebilir.” Ö18

“Ders kitaplarında bu konudaki etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” Ö23

Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminin nasıl olmasına dair buldukları önerilerde ders kitaplarında bulunan etkinlikler, kullanılan yöntem, teknik ve stratejiler, ders saati yetersizliği gibi konular yer almaktadır. Öğretmenler, yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak önerilerde bulunmuşlardır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma öğretmenlerin görüşlerinden hareketle ortaokulda gerçekleştirilen yazma eğitimi ile ilgili değerlendirme yapmak amacıyla yapılmıştır.

Öğretmenler, yazım kurallarının temel dil becerilerindeki önem ve işlevinin büyük oranda farkındadırlar.

Öğretmenler; yazma becerilerine yönelik verdikleri eğitimde düz anlatım, soru- cevap yöntemi ve test çözmeyi en fazla kullanmaktadır. En az kullandıkları ise oyun, görsel, karikatür vb. yararlanma ve bilgisayar destekli anlatımdır. Öğretmenler yazma kurallarını anlatmakta ve test ile de öğrencileri sınamaktadır. Halbuki yazma eğitimi yazma becerisinin kullanılarak verilmesi ile olur. Yazma yöntem ve teknikleri kullanılarak yazma eğitimi verilmelidir. Kurdayıoğlu ve Dölek'in (2018) çalışmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Dölek ve Hamzadayı (2016) tarafından yapılan çalışmada da akran etkileşimine yönelik geliştirilen yazma etkinliklerinin öğrencilerin noktalama ve yazım becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Maden (2013) tarafından yapılan çalışmada ise aktif öğrenme tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına yönelik akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerinde geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Benzer bir biçimde Sever ve Memiş (2013) de yapmış oldukları çalışmada öğrencinin merkeze alındığı süreç temelli yazma modellerinin öğrencilerin noktalama becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler, öğrencilerinin noktalama işaretleri, ayrı yazılan birleşik kelimeler, bağlaç olan da / de'nin yazımı, bağlaç olan ki'nin yazımı ve bulunma hâl ekinin yazımında zorlandıklarını; ile'nin yazımı, soru ekinin yazımı, ek fiilin yazımı, ikilemelerin yazımı ve pekiştirmeli sözlerin yazımında sıkıntı yaşamadıklarını, onların bu kuralları kolay kavradıklarını belirtmişlerdir. Bağcı (2011) tarafından noktalama ve yazım kurallarını uygulayabilmeye yönelik yapılan çalışmada da öğrencilerin nokta ve noktalı virgülden doğru kullanabilme düzeyleri öğretmenlerin bu görüşlerini destekler niteliktedir. Kurdayıoğlu ve Dölek'in (2018) çalışmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmenlerin tamamı yazma eğitiminde ölçme değerlendirme yapmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinin yazma becerilerini ölçmek için en fazla çoktan seçmeli test tekniğinden ve dikte çalışmalarından yararlanmaktadır. Kompozisyon yazımı ve etkinlikler ise az kullanılan ölçme değerlendirme çalışmalarındandır. Öğretmenlerin ders kitaplarındaki etkinlikleri az kullanması ve ölçme değerlendirme konusunda ise test tekniğini kullanmaları yazma eğitimi yapılandırmacı yaklaşıma göre yapmadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin bazılarının klasik ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ağırlık verdikleri anlaşılmaktadır oysa yapılandırmacı anlayış öğrencilerin

alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle de değerlendirilmesini öngörmektedir. Türkçe Öğretim Programı'nda her ne kadar ölçme değerlendirme araç gereçleri belirtilmemiş olsa da yapılandırmacılığın öngördüğü alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına çok fazla yer verilmemesi kaygı vericidir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) etkinlik temelli bir yaklaşımın benimsendiği ve öğrenme alanları ile ilgili kazanımların derste uygulanacak etkinlikler yolu ile gerçekleştirileceği belirtilmektedir. Bu bakımdan Türkçe derslerinde uygulanacak etkinliklerin hem nitelik hem de nicelik açısından yeterli olmaları beklenmektedir. Öğretmenler, Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma becerisi etkinliklerini yetersiz ve niteliksiz bulmuştur. Etkinlikler sayı bakımından az, öğrencinin ilgisini çekmeyen, günlük hayatta kullanılmayan etkinliklerdir. Bu durum daha fazla yazma eğitimi konusuna yer verilmesi gerektiği fikrine sahip olduklarını göstermektedir. Yaşanan bu sorun, etkinliklerin yetersizliğinden veya niteliksizliğinden kaynaklanıyor olabileceği gibi öğretmenlerin etkinlikleri yapılandırmacı yaklaşıma göre uygulama konusunda yeterli olmamalarıyla da ilgili olabilir. Kurudayıoğlu ve Dölek (2018) çalışmalarında araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %60.52'sinin, Türkçe çalışma kitaplarında yer alan noktalama işaretlerine yönelik etkinliklerin yeterli sayıda ve nitelikte olmadığı görüşünü bildirmişlerdir. Buna karşın araştırmaya katılan öğretmenlerin %23.68'inin, etkinliklerin yeterli sayıda ve nitelikte olduğu yönünde görüş bildirdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler, yazma becerisinin Türkçe derslerinde ihmal edilen veya az önem verilen bir beceri olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler "öğrenci hazırbulunuşluğunun yetersizliği, zaman yetersizliği, 8 sınıflarda sınava ve test çözmeye ağırlık verilmesi "gibi gerekçelerle Türkçe dersinde yazma becerisinin tam anlamıyla gerçekleşmediğini belirtmişlerdir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtildiği gibi öğretmenler de dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri birlikte ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin yazma eğitiminin nasıl olmasına dair verdikleri önerilerde kazanımlar, ders kitaplarında bulunan etkinlikler, kullanılan yöntem, teknik ve stratejiler, ders saati yetersizliği, yapılan etkinliklerin günlük yaşamda kullanılmaması gibi konular yer almaktadır. Öğretmenler, yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak önerilerde bulunmuştur.

Öneriler

Araştırma sonunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Öğretmenlere yazma eğitiminin nasıl yapılacağına yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.

Merkezi sınavların varlığı dil becerilerini öğretmeye engel olmaktadır. Türkçe Öğretim Programı'nın uygulanmasına araç olan materyaller, programın kazanımlarına yönelik hazırlanırsa daha faydalı olabilir.

Yazma eğitimine yönelik programda yer alan kazanımlar, her sınıf düzeyine uygun şekilde düzenlenebilir.

Yapılan yazma eğitimi yapılandırmacı anlayışa uygun şekilde ölçülüp değerlendirilebilir. Bunun için programda ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına dair bilgiye yer verilmelidir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin, günlük hayata uyarlanmasına dikkat etmekte yarar vardır. Türkçe Öğretim Programı'ndaki yönergelerin de daha açıklayıcı bir biçimde sunulması, kazanımlarla ilgili sorunların çözümüne katkıda bulunabilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2006). Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Atasoy, O. F. (2010). Noktalama işaretlerinin tarihi. *Turkish Studies*, 5(2), 823-861.
- Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Turkish Studies*, 6(1), 693-706.
- Bağcı, H. ve Karagül S. (2013). Yazım ve noktalama eğitimi. A. Güzel ve H. Karatay (Yay. haz.). *Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s. 307-334). Ankara: Pegem Akademi.
- Birinci N., Yavuz K., ve Yetiş K. (1996). Üniversite türk dili ve kompozisyon dersleri. İstanbul: Bayrak Yayıncılık.

- Creswell, J. W. (2016). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem ve yaklaşımları (2. Baskı). S. B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Eğiten Kitap.
- Ergin, S. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research* Volume: 3 Issue: 12 Summer.
- Güneş, F. (2007). Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kara, E. (2010). *Yazım, noktalama ve dil bilgisel becerileri kazandırma bakımından 6. 7. 8. sınıf öğrenci çalışma kitaplarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Karakoyun, M. E. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine noktalama işaretlerinin öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinden jıgsawı'ın akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kavcar, C. Sever, S. ve Oğuzkan, F. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kırbaş, B. (2010). *Yeni Türkçe ders programına göre ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma çalışmalarının yazım noktalama ve planlama açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Köksal, K. (1999). Okuma yazmanın öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M., Dölek, O. (2018). Noktalama İşaretlerinin Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14/1 372 – 385.
- Maden, A. (2013). *Aktif öğrenme tekniklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kuralları başarısı ve derse karşı tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- MEB (2019). Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar için). Ankara.
- Sever, E. ve Memiş, A. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım-noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 243- 259.
- Sever, S. (2004). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme (4. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- <http://tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/noktalama-isaretleri-aciklamalar/>
- Uludağ, E. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 97-114.
- Yılmaz, M., (2018). Yeni gelişmeler ışığında türkçe öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Extended Abstract

Punctuation marks are used to express emotions and thoughts more clearly, to determine the structure and pause points of the sentence, to facilitate reading and understanding, and to emphasize features such as emphasis and tone of the word. Writing rules have an important place in the correct use of Turkish. Knowing the methods and techniques used by class and Turkish teachers who play an important role in the teaching of writing rules, measurement tools and materials can contribute to the studies to be done for the development of language skills. The aim of the study is to determine how classroom and Turkish teachers teach writing rules. Turkish working class and teachers in different provinces of Turkey constitute the working group's research. In the study, a questionnaire consisting of nine open ended questions was used. Descriptive analysis method was used in the analysis of the obtained data. In the research, themes and sub-themes were created in line with the answers given to the interview questions and the number of participants of the opinions within these themes was indicated. Within the scope of the themes, direct quotations were made from the participants regarding the opinions with high number of participants. In the study, instead of the name of the participants in the direct quotations, the abbreviation and

coding of teacher 1 (T.1) and teacher 14 (T.14) were made. In the research, it is concluded that teachers are aware of the importance and function of spelling rules in basic language skills and they prefer flat expression, visual, game and presentation supported expression and writing methods in teaching spelling rules. The teachers stated that their students had difficulty especially in punctuation and compound words. Other results of the research are that they do not find the activities included in the textbooks sufficient and qualified, and they mostly do measurement and evaluation studies such as writing studies, written text analysis, multiple choice test. The teachers stated that writing skill is a neglected or less important skill in Turkish lessons. Teachers stated that yazma lack of student readiness, lack of time, focusing on exam and test solving in 8 classes yazma did not fully accomplish their writing skills in Turkish lessons. they have indicated. Teachers can be given in-service trainings on how to do writing training. The existence of centralized examinations hinders teaching language skills. Materials that are instrumental in the implementation of the Turkish Curriculum may be more useful if they are prepared for the attainment of the program. The gains in the program for writing education can be arranged in accordance with each grade level. Writing education can be measured and evaluated in accordance with constructivist understanding. For this purpose, the program should include information on how to carry out measurement and evaluation. It is useful to pay attention to the adaptation of writing activities in Turkish textbooks to daily life. Presenting the instructions in the Turkish Curriculum in a more explanatory way may contribute to the solution of the problems related to the gains.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.647511>

Geliş Tarihi: 15-11-2019

Received: 15-11-2019

Kabul Tarihi: 11-04-2020

Accepted: 11-04-2020

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Teke, E., Yılmaz, E. ve Sürücü, A. (2020). İlkokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları ile Sosyal Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6 (1), 24-38. <https://doi.org/10.34137/jilses.647511>



İlkokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları ile Sosyal Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Esra TEKE¹ Ercan YILMAZ² Abdullah SÜRÜCÜ³

Öz

Bu araştırmanın amacı ilkökullü öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Konya İli Selçuklu İlçesinde bulunan iki ilkökullü öğrenim gören 9-11 yaşları arasındaki 427 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu, Anne Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ), Çocuklar İçin Sosyal Kaygı Ölçeği-Yenilenmiş Formu (ÇSAÖ-Y) uygulanmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğu Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Testi kullanılarak ölçülmüştür. Test sonucunda $p < 0,05$ bulunduğu için verilerin ya da dağılımın normal dağılım göstermediği görülmüştür. Non parametrik testler seçilmiştir. Verilerin analizinde, spearman korelasyon analizi, Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, anneden ve babadan algılanan demokratik tutum ile sosyal kaygı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Anneden ve babadan algılanan otoriter tutum ile sosyal kaygı arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyete göre, anneden algılanan demokratik tutum ve babadan algılanan demokratik tutum puanları anlamlı düzeyde farklılık göstermezken, anneden algılanan otoriter tutum, babadan algılanan otoriter tutum ve sosyal kaygı puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Algılanan okul başarı düzeyine göre, sosyal kaygı puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği, anneden algılanan demokratik tutum, anneden algılanan otoriter tutum, babadan algılanan demokratik tutum ve babadan algılanan otoriter tutum puanlarının ise anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Arkadaşlık kurarken zorluk yaşama durumuna göre, anneden algılanan demokratik tutum ve babadan algılanan otoriter tutum puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği, anneden algılanan otoriter tutum, babadan algılanan demokratik tutum ve sosyal kaygı puanlarının ise anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul öğrencileri, anne baba tutumları, sosyal kaygı

Examination of the Relationship Between Perceived Parental Attitudes and Social Anxiety Levels of Primary School Students

Abstract

The aim of this study is to determine the relationship between perceived parental attitudes and social anxiety levels of primary school students. In the research descriptive research method and relational survey model was used. The study group of this research consists of students studying in two primary schools in Selçuklu, Konya in 2017-2018 academic year. For the aim of the study, 427 students aged 9-11 were administered Personal Information Form, Parental Attitude Scale, and Social Anxiety Scale for Children-Revised. The suitability of the data for normal distribution was measured by using the Single Sample Kolmogorov Smirnov Test. As a result of the test, since $p < 0.05$ was found, data or distribution was accepted not to have normal distribution. To analyze the data, Spearman correlation analysis was used to test the significance between perceived parent attitudes and social anxiety scores. Mann Whitney U Test was used to examine whether perceived parental attitudes and social anxiety scores differed by gender. Kruskal Wallis H-Test was used to examine whether perceived parental attitudes and social anxiety scores differed according to their achievement levels in the school, having difficulty in making friends and having problems in family relations. According to the results of the study, there was no relationship between perceived democratic attitude from mother and father and social anxiety. A significant relationship was found between authoritarian attitude perceived from mother and father and social anxiety. There was no significant difference between the democratic attitude perceived by the mother and father according to gender a significant difference was found between the scores of perceived authoritarian attitude from mother, authoritarian attitude from father and social anxiety scores. While there was no significant difference between school achievement level and social anxiety scores, there was a significant difference between the scores of the democratic attitude perceived from mother, the authoritarian attitude perceived from mother, the democratic attitude perceived from father, and authoritarian attitude perceived from father. There was no significant difference between democratic attitude perceived by the mother and the authoritarian attitude perceived by the father according to the difficulty in making friends. Significant difference found between the authoritarian attitude perceived from mother, democratic attitude perceived from father, and social anxiety scores.

Keywords: Primary school students, parental attitudes, social anxiety

¹ Doktora Öğr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, esradogru1@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-8436-2169>

² Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, ercanyilmaz70@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-4702-1688>

³ Dr. Öğr. Üyesi., Necmettin Erbakan Üniversitesi, asurucu@erbakan.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-1689-4366>

Giriş

Sosyal kaygı, kişinin yaşamı içerisinde pek çok alanda ortaya çıkarak bireyin yaşamını önemli ölçüde etkilemektedir. Sosyal kaygı bozukluğu, değerlendirilme kaygısı olarak da ifade edilebilmektedir (Sapmaz, 2011). Olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal ortamlarda duyulan sıkıntı ile karakterizedir (Albano, DiBartolo, Heimberg & Barlow, 1995). Bireyin kalabalık ortamlarda küçük duruma düşeceği kaygısının sebep olduğu, davranışsal, fizyolojik, somatik, bilişsel ve psikolojik belirtilerin ortaya çıktığı, kişinin işlevsellik düzeyinde büyük oranda düşüşe neden olan bir rahatsızlıktır (Bal, Çakmak & Uğuz, 2013).

Sosyal kaygılı bireylerde davranışsal olarak kaçma, kaçınma, huzursuzluk, bulunduğu yerde donakalma, konuşma akışında bozukluk, koordinasyon bozukluğu görülebilmekte; bilişsel olarak normal zihinsel süreç işlevlerinin ya abartılmış hale gelmesi ya da normal işlevlerin tahribatı söz konusu olabilmekte; fizyolojik olarak çarpıntı, kalp atım hızında artış, bayılma hissi, kaslarda gerginlik, reflekslerde artma, yorgunluk hissi ve çabuk yorulma, titreme, iştahsızlık, sık idrara çıkma, terleme, ateş basması gibi belirtiler oluşabilmektedir (Yılmaz, 2013). Sosyal kaygı aşırı olduğunda sosyal çekilmeye, kaçınmaya ve normal gelişim açısından önemli, yaşa uygun aktivitelerden uzaklaşmaya yol açabilir (La Greca, Dandes, Wick, Shaw & Stone, 1988). Sosyal kaygı düzeyi yüksek olan bireylerde eleştirilmeye, olumsuz değerlendirilmeye, reddedilmeye aşırı duyarlılık, hakkını savunmada güçlük çekme, düşük benlik saygısı veya özgüven eksikliği de görülebilir (Sertelin-Mercan, 2007).

Sosyal kaygısı yüksek olan bireylerin, ebeveynleri aşırı koruyucu, ilgisiz, ihmalkar ve çocuklarını utandırma meylinde olabilmektedirler (Akt; Erkan, Güçray & Çam, 2002). Ebeveynlerin bu tutumları çocuğun kişilik yapısını etkileyebilmektedir (Kaya, 1997). Çocuğun kişilik yapısının şekil bulmasında ebeveyn tutumlarının büyük bir etkisi vardır (Çağdaş, 2012; Çapulcuoğlu & Gündüz, 2013; Jacobsson, Lindström, Von Knorring, Perris & Perris, 1980; Newman ve Newman, 2017). Çocuk yetiştirme tutumlarının farklılaşması sonucunda, farklı kişilik yapıları meydana gelebilmektedir (Symonds, 1939). Bundan dolayı kişilerde oluşan davranış yapılarının ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarındaki farklılıklardan meydana geldiği ifade edilebilir (Hamarta, Baltacı, Üre & Demirbaş, 2010).

Anne babalar çocuk yetiştirmede farklı tutumlar sergileyebilmektedirler. Anne-babanın yetiştirme tutumları demokratik, otoriter, duyarsız, mükemmeliyetçi, ihmalcı, hükmedici, cezalandırıcı, koruyucu veya reddedici özellik taşımalarına göre çocuk üzerinde çok farklı etkileri olabilmektedir (Arı, 2005). Demokratik yapıya sahip aile ortamlarında, çocukların kişiliğine saygı duyulmakta, kendisini geliştirmesine yardımcı olunmakta, çocuğa koşulsuz sevgi gösterilmekte, düşüncelerini ifade etmesine izin verilmekte ve bu düşüncelere değer verilmektedir (Bacanlı, 2002; Baumrind, 1966; Dokuzlu, 2016; Gökçedağ, 2001). Bu çocukların kendilerine güvenleri iyice yerleşmekte, sağlıklı bir kişilik yapısı geliştirmekte ve benlik saygıları yükselmektedir (Torucu, 1990). Oysa otoriter, ilgisiz ve reddedici bir tutum çocuğun özgüvenini azaltan, kişilik yapısına olumsuz etki eden bir tutumdur (Bostan, 1993). Bu tutumda, kuralları anne baba belirler, esneklik payı yoktur, çocuk her söyleneni yapmak zorundadır. Bu tutum içerisinde yetiştirilen çocuklar sessiz, dürüst, uslu, nazik olmasına karşın; küskün, utangaç, hayır diyemeyen, aşırı duygusal bir yapıya sahip olabilirler (Kulaksızoğlu, 2011; Yavuzer, 2000). Aynı zamanda bu çocukların sosyal kaygı düzeyleri de yüksek olabilmektedir (Hale, 2008).

Literatür tarandığında sosyal kaygı ve algılanan anne baba tutumları arasındaki ilişkiye dair bazı araştırmalar bulunmaktadır (Ayberk, 2011). Yurt içinde ve dışında ergenler üzerinde yapılan araştırmalarda sosyal kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin ebeveynlerinin sosyal kaygı düzeyi düşük bireylerin ebeveynlerine göre demokratik tutumlar içinde olma oranlarının daha az, koruyucu ve otoriter tutum içinde olma oranlarının ise daha fazla olduğu gözlenmektedir (Erkan, 2002). Bulgular, ebeveyn yetiştirme davranışlarının, özellikle de ebeveyn reddinin değerlendirilmesinin, çocuk kaygısıyla pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Brown ve Whiteside, 2008). Ayrıca aile çalışmaları, kaygı bozuklukları ile ebeveyn yetiştirme stilleri arasında ilişkinin olduğunu göstermektedir (Bögels & Brechman-Toussaint, 2006). Literatürdeki verileri destekleyen, sosyal kaygı düzeyi yüksek olan ergenler üzerinde yapılan bir araştırmada ergenler, ebeveynlerini sosyal olarak izole eden, başkalarının görüşleri hakkında aşırı endişelenen, utangaçlıklarından ve düşük performanslarından utanç duyan bireyler olarak algılamışlardır (Caster, Inderbitzen & Hope, 1999). Yapılan çalışmalar, kaygılı çocukların ebeveynlerini, çocukları üzerinde aşırı kontrol kuran, fazla müdahaleci, yeterli şefkat ve sevgi gösteremeyen, fazla talepkar olarak tanımlamaktadırlar (Erkan ve diğ., 2002; Özyürek & Demiray, 2010). Çocukluk döneminde ebeveynleri tarafından devamlı olarak eleştirilen, hataları aranan, suçlanan, alay edilen, önüne setler konan kişilerin çoğu, kabul görmeme ve başarısız olma korkusu, düşük kendilik değeri ve kaygı bozuklukları yaşamaktadır (Yılmaz & Duy, 2013).

Çocukların anne baba tutumlarına göre sosyal kaygı düzeyleri yükselebilmektedir. Bu durum bireyin ergenlik, yetişkinlik yaşamında ve ilerleyen dönemlerde yaşamının sekteye uğramasına neden olabilmektedir. Kaynaklar kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin kimlik sorunları, uyum problemleri yaşayabildiklerini ve iş yaşamlarında

sıkıntılarla karşılaşabildiklerini ortaya koymaktadır (Özyürek & Demiray, 2010; Peery, Jensen & Adams, 1985). Sosyal kaygı, günlük yaşamda ve toplumsal yaşamda bir problem olarak karşımıza çıktığı gibi birçok probleme, hatta normal dışı durumlara (depresyon, intihar gibi) da neden olabilmektedir (Bandelow ve diğ., 2004; Mehtalia & Vankar, 2004; Sübaşı, 2010). Yaşamı bu denli etkileyen sosyal kaygının nedenlerini bilmek ve önlemek büyük bir önem arz etmektedir.

İlkokul öğrencilerinin sosyal kaygı durumunun incelenmesiyle, bu durumu oluşturan etmenlerin istenmeyen sonuçlarını önlemek için okul, öğretmen ve aile işbirliği ile erken dönemde gerekli önlemlerin alınmasına yardımcı olunabilecektir. Ayrıca, çocuğun yaşamındaki ilk modelleri oluşturan ve çocuğun kişiliğinin inşasında en önemli etkiye sahip olan anne ve baba tutumlarını fark etmek, bu tutumların sosyal kaygı üzerindeki etkilerini görmek ve çeşitli değişkenlerin (cinsiyet, okul başarı düzeyi, arkadaşlık kurarken zorluk yaşama durumu) anne baba tutumları ve sosyal kaygı ile ilişkilerini incelemek literatüre önemli bir katkı sağlayacaktır. Bu açıdan araştırma sonucundan elde edilecek bulguların anne baba tutumu ile sosyal kaygı arasındaki ilişkinin anlaşılmasına önemli katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Araştırma bulguları ışığında çocuklarda sosyal kaygının azaltılması için anne babaların tutumlarını fark etmelerinde ve düzenlemelerinde yardımcı olacaktır. Araştırma sonuçlarının değerlendirilerek, ilkökul öğrencilerine yönelik sosyal kaygının olumsuz etkilerinin önlenmesinde, ortadan kaldırılmasında ve ailelerle bu noktada iş birliğine gidilmesinde, ilgili birimlerin (aile, okul/öğretmen, rehber öğretmen) gerekli tedbirleri almasında ve müdahalelerde bulunmasında çalışmanın yarar sağlayacağı kanısı taşınmaktadır. Ayrıca, araştırma sonuçlarına dayalı olarak bireye/çocuğa sosyal kaygının azaltılması için verilecek psikolojik destekler, bireyin kendisini geliştirmesine imkan sağlayacak, başarı ve üretkenliğine katkıda bulunacaktır. Aynı zamanda araştırma bulgularının, çocuklarla çalışan psikolojik danışman, psikolog, öğretmen, sosyal çalışmacı ve araştırmacılara katkı sağlayacağı da düşünülmektedir. Bunların yanı sıra literatür tarandığında ergenler üzerinde sosyal kaygı ve anne baba tutumlarının etkisi ile ilgili çalışmalara rastlansa da (Akyıl, 2000; Caster ve diğ., 1999; Erkan, 2002; Erozkın, 2012; Özcan, Sübaşı, Budak, Çelik, Gürel & Yıldız, 2013) ilkökul öğrencileriyle sosyal kaygı ve anne baba tutumlarının birlikte çalışıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Kuramsal varsayımlarla ilgili geçmiş tahminlerin zıddına küçük sınıflarda daha fazla sosyal kaygı bildirilmektedir (Demir, Eralp-Demir, Türksöy, Özmen, E. & Uysal, 2000). Bu noktada yapılan bu çalışmanın alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ilkökul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Algılanan anne-baba tutumları ve sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Algılanan anne-baba tutumları ve sosyal kaygı düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Algılanan anne-baba tutumları ve sosyal kaygı düzeyleri algılanan okul başarı düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Algılanan anne-baba tutumları ve sosyal kaygı düzeyleri arkadaşlık kurarken zorluk yaşama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Betimsel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009). Bu modelde en az iki değişken arasındaki ilişki incelenir. Bu araştırmada da algılanan anne baba tutumları ve sosyal kaygı arasındaki ilişki bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Bu araştırmanın bağımsız değişkenini ilkökul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları, bağımlı değişkenini ise sosyal kaygı düzeyleri oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Konya İli Selçuklu İlçesinde bulunan iki ilkökulda öğrenim gören 9-11 yaşları arasındaki 427 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki 427 öğrencinin 227'si (%53,2) kız, 200'ü (%46,8) erkektir. Araştırma kapsamında yapılacak çalışmayla ilgili gerekli izinler alınmış ve bu kapsamda ölçekler dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırma doğrultusunda ölçekler dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. İkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve cevap verebilme becerileri bu yaşlarda geliştiği ve araştırmada kullanılan ölçeklerin bu yaş grubuna uygunluğu dikkate alınarak araştırma 9-11 yaşlarındaki ilkökul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, Kişisel Bilgi Formu, Anne Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ), Çocuklar İçin Sosyal Kaygı Ölçeği-Yenilenmiş Form (ÇSAÖ-Y) kullanılarak toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından, öğrencilere ve ailelerine ilişkin sosyo-demografik bilgileri elde etmek amacıyla geliştirilen form, öğrencilerin cinsiyeti, okul başarı düzeyleri, arkadaşlık kurarken zorluk yaşama durumları ile ilgili bilgileri içermektedir.

Anne Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ): 1986 yılında Polat tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumlarını ve çocukların ebeveynlerin davranışlarını nasıl algıladıklarını belirleyen bir değerlendirme aracı olarak tanımlanmıştır. Demokratik ve otoriter anne baba tutumunu yansıtan toplam 26 maddeden oluşan ölçekte, anne babalar için ayrı ayrı cevap kağıdı bulunmaktadır ve her madde iki seçenekten oluşmaktadır. Ölçeğin cevap formunda bulunan “annemin davranışına benziyor”, “annemin davranışına benzemiyor”, “babamın davranışına benziyor” ve “babamın davranışına benzemiyor” bölümlerinde otoriter tutumu yansıtan maddelere “1” puan, demokratik tutumu yansıtan maddelere “0” puan verilerek puanlanmaktadır. Ölçekte alınacak en yüksek puan 26’dır. Polat, ABTÖ’nün güvenilirlik katsayısını test-tekrar test yöntemiyle saptamıştır. Pearson Momentler Çarpımı tekniği ile hesaplanan değişmezlik katsayıları, anne için 0.83, baba için 0.88 olarak bulunmuştur. Ahi Evran Üniversitesinden iki uzmanın görüşü alınıp son hali verilen ölçeğin; İstanbul’da asıl örneklem grubunda yer almayan 100 öğrenci ile pilot uygulaması yapılmış ve baba tutumu alt ölçeği için KR 20 güvenilirlik katsayısı 0.70; anne tutumu alt ölçeği için KR 20 güvenilirlik katsayısı 0.68 olarak tespit edilmiştir (Polat,1986).

İlkokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmada ABTÖ’nün güvenilirlik katsayısı anne için 0.73, baba için 0.73 olarak bulunmuştur.

Sosyal Kaygı Ölçeği-Yenilenmiş Biçim (ÇSAÖ-Y): La Greca vd. (1988) tarafından geliştirilen, öz bildirime dayalı olan Çocuklar için Sosyal Kaygı Ölçeği-Yenilenmiş Biçim (ÇSAÖ-Y)’ in geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Demir vd. (2000) tarafından yapılmıştır. İlk hali 10 sorudan oluşan bu ölçek, 1993 yılında gözden geçirilerek 18 soruluk bir ölçeğe dönüştürülmüştür. Beş dereceli likert tipi yanıtlanan, öz bildirime dayalı bu ölçekte puanlar 18-90 arasındadır. ÇSAÖ-Y’nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, üç farklı okuldan 452 öğrencinin katılımı ile yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık Cronbach alfa katsayısı $\alpha=0.813$ olarak bulunmuştur. Ölçek, ilk uygulamadan bir ay sonraki test tekrar test korelasyonu ise $r=0.81$ olarak bulunmuştur. Tek tek maddelerin birbiriyle test-tekrar test korelasyonları $r=0,346$ ile $0,552$ arasında değişmekte olduğu görülmüştür. Ölçüt bağımlı geçerliliğin (uyum geçerliliği) sınanması için Çocuklar için Sürekli Kaygı Envanteri uygulanmıştır. Bu ölçekle ÇSAÖ-Y iyi bir korelasyon göstermektedir ($r=0,5975$, $p<0.001$). Geçerlilik çalışması kliniğe başvurmuş sosyal fobi olgularıyla yapılmış, ölçeğin olguları normal kontrollerden ayırt edebildiği görülmüştür. ÇSAÖ-Y, çocuk ve ergenlerde sosyal kaygıyı ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olarak görülmektedir (Demir ve diğ., 2000).

İlkokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmada ÇSAÖ-Y’nin güvenilirlik katsayısı 0.77 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin normal dağılıma uygunluğu Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Testi kullanılarak ölçülmüştür. Test sonucunda $p<0,05$ bulunduğu için verilerin ya da dağılımın normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bunun sonucunda verilerin analizinde Non parametrik testler seçilerek spearman korelasyon analizi, Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Algılanan anne-baba tutumları ve sosyal kaygı puanları arasındaki anlamlılığı test etmek için spearman korelasyon analizi kullanılmıştır. Algılanan anne-baba tutumları ve sosyal kaygı puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Mann-Whitney U Testinden yararlanılmıştır. Algılanan anne-baba tutumları ve sosyal kaygı puanlarının algılanan okul başarı düzeylerine, arkadaşlık kurarken zorluk yaşama durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için ise Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Analizler SPSS 18.00 paket programı yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerin anlamlılık düzeyi $p<,05$ olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, alt problemlere paralel olarak çalışmanın bulguları tablolar şeklinde sunulmuştur.

1. Algılanan anne-baba tutumları ve sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Algılanan anne-baba tutumları ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiye ait analiz sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Algılanan Anne-Baba Tutumları ve Sosyal Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		Anneden Algılanan Demokratik Tutum	Anneden Algılanan Otoriter Tutum	Babadan Algılanan Demokratik Tutum	Babadan Algılanan Otoriter Tutum	Sosyal Kaygı
Anneden Algılanan Demokratik Tutum	r	1	0.247**	0.693**	0.165**	0.032
	p		0.000	0.000	0.001	0.513
Anneden Algılanan Otoriter Tutum	r		1	0.238**	0.758**	0.167**
	p			0.000	0.000	0.001
Babadan Algılanan Demokratik Tutum	r			1.000	0.225**	0.072
	p				0.000	0.139
Babadan Algılanan Otoriter Tutum	r				1	0.224**
	p					0.000
Sosyal Kaygı	r					1

p<,05

Tablo 1’de görüldüğü gibi anneden algılanan demokratik tutum ile anneden algılanan otoriter tutum arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde ($r=0,247$, $p<0,05$), babadan algılanan demokratik tutum arasında pozitif yönlü, iyi düzeyde ($r=0,693$, $p<0,05$), babadan algılanan otoriter tutum arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ($r=0,165$, $p<0,05$) anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Anneden algılanan demokratik tutum ile sosyal kaygı arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($r=0,32$, $p>0,05$).

Anneden algılanan otoriter tutum ile babadan algılanan demokratik tutum arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde ($r=0,238$, $p<0,05$), babadan algılanan otoriter tutum arasında pozitif yönlü iyi düzeyde ($r=0,758$, $p<0,05$), sosyal kaygı arasında da pozitif yönlü düşük düzeyde ($r=0,167$, $p<0,05$) anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Babadan algılanan demokratik tutum ile babadan algılanan otoriter tutum arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde ($r=0,225$, $p<0,05$), babadan algılanan otoriter tutum ile sosyal kaygı arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde ($r=0,224$, $p<0,05$) anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Babadan algılanan demokratik tutum ile sosyal kaygı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($r=0,72$, $p>0,05$).

2. Algılanan anne-baba tutumları ve sosyal kaygı düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Algılanan anne-baba tutumları ve sosyal kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılığına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Algılanan Anne-Baba Tutumları ve Sosyal Kaygı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Anneden Algılanan Demokratik Tutum	Kız	227	204.91	46514.50	20636.500	0.099
	Erkek	200	224.32	44863.50		
Anneden Algılanan Otoriter Tutum	Kız	227	196.55	44616.00	18738.000	0.002*
	Erkek	200	233.81	46762.00		
Babadan Algılanan Demokratik Tutum	Kız	227	206.29	46828.00	20950.000	0.162
	Erkek	200	222.75	44550.00		
Babadan Algılanan Otoriter Tutum	Kız	227	197.53	44839.00	18961.000	0.003*
	Erkek	200	232.70	46539.00		
Sosyal Kaygı	Kız	227	225.87	51271.50	20006.500	0.034*
	Erkek	200	200.53	40106.50		

p<,05

Tablo 2’de, çalışma grubunun cinsiyete göre anne ve babadan algılanan demokratik tutum, otoriter tutum ve sosyal kaygı düzeylerinin farklılaşması Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları doğrultusunda öğrencilerin cinsiyete göre anneden algılanan demokratik tutum (U=20636,500; p>0,5), babadan algılanan demokratik tutum (U=20950,000; p>0,5) puanlarının kızlar ve erkekler arasında anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Anneden algılanan otoriter tutum (U=18738,000; p<0,5) ve babadan algılanan otoriter tutum (U=18961,000; p<0,5) puanlarının erkek öğrenciler, sosyal kaygı (U=20006,500; p<0,5) puanlarının ise kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum erkek öğrencilerin, hem annelerini hem de babalarını otoriter olarak algıladıklarını, kızlar öğrencilerin ise daha fazla sosyal kaygı duyduklarını göstermektedir.

3. *Algılanan anne-baba tutumları ve sosyal kaygı düzeyleri algılanan okul başarı düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?*

Algılanan anne-baba tutumları ve sosyal kaygı düzeylerinin algılanan okul başarı düzeylerine göre farklılığına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Algılanan Anne-Baba Tutumları ve Sosyal Kaygı Düzeylerinin Algılanan Okul Başarı Düzeylerine Göre Farklılığına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Değişken	Algılanan Okul Başarı Düzeyi	N	Sıra ortalaması	Sd	x ²	p	Anlamlı Fark
Anneden Algılanan Demokratik Tutum	Düşük	8	350.63	3	31.425	0.000*	Düşük-İyi, Düşük-Çok İyi, Orta-İyi, Orta-Çok İyi
	Orta	44	289.08				
	İyi	92	212.29				
	Çok iyi	283	199.02				
Anneden Algılanan Otoriter Tutum	Düşük	8	309.50	3	14.128	0.003*	Düşük-İyi, Düşük-Çok İyi, Orta-İyi, Orta-Çok İyi
	Orta	44	262.98				
	İyi	92	215.64				
	Çok iyi	283	203.15				
Babadan Algılanan Demokratik Tutum	Düşük	8	331.63	3	23.242	0.000*	Düşük-İyi, Düşük-Çok İyi, Orta-İyi, Orta-Çok İyi, İyi-Çok İyi
	Orta	44	271.47				
	İyi	92	225.83				
	Çok iyi	283	197.89				
Babadan Algılanan Otoriter Tutum	Düşük	8	313.13	3	11.044	0.011*	Düşük-İyi, Düşük-Çok İyi
	Orta	44	250.75				
	İyi	92	217.48				
	Çok iyi	283	204.35				
Sosyal Kaygı	1. Düşük	8	253.25	3	4.046	0.257	-
	2. Orta	44	223.99				
	3. İyi	92	230.85				
	4. Çok iyi	283	205.86				

p<,05

Tablo 3'te algılanan okul başarı düzeyine göre anne ve babadan algılanan demokratik ve otoriter tutum ile sosyal kaygı düzeylerinin farklılaşması Kruskal Wallis H testi ile analiz sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçları doğrultusunda algılanan okul başarı düzeyine göre sosyal kaygı ($x^2=1,539$; $p>0,05$) puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşma göstermediği, anneden algılanan demokratik tutum ($x^2=31,425$; $p<0,05$), anneden algılanan otoriter tutum ($x^2=14,128$; $p>0,05$), babadan algılanan demokratik tutum ($x^2=23,242$; $p<0,05$) ve babadan algılanan otoriter tutum ($x^2=11,044$; $p<0,05$) puanlarının ise anlamlı düzeyde farklılaşmakta olduğu belirlenmiştir. Algılanan okul başarı düzeylerine göre gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda, anneden algılanan demokratik tutuma göre başarı düzeyini düşük ve orta algılayanlar ile iyi ve çok iyi algılayanlar arasında, anneden algılanan otoriter tutuma göre ise başarı düzeyini düşük ve orta algılayanlar ile iyi ve çok iyi algılayanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Babadan algılanan demokratik tutuma göre başarı düzeyini düşük ve orta algılayanlar ile iyi ve çok iyi algılayanlar, başarı düzeyini iyi algılayanlar ile çok iyi algılayanlar arasında, babadan algılanan otoriter tutuma göre ise, başarı düzeyini düşük algılayanlar ile iyi ve çok iyi algılayanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

4. *Algılanan anne-baba tutumları ve sosyal kaygı düzeyleri arkadaşlık kurarken zorluk yaşama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?*

Algılanan anne-baba tutumları ve sosyal kaygı düzeylerinin arkadaşlık kurarken zorluk yaşama durumlarına göre farklılığına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4: Algılanan Anne-Baba Tutumları ve Sosyal Kaygı Düzeylerinin Arkadaşlık Kurarken Zorluk Yaşama Durumlarına Göre Farklılığına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	Arkadaşlık Kurarken Zorluk Yaşama	N	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Anneden Algılanan Demokratik Tutum	Evet	34	245.34				
	Bazen	130	227.01	2	5.743	0.057	-
	Hayır	263	203.52				
Anneden Algılanan Otoriter Tutum	Evet	34	261.91				
	Bazen	130	218.87	2	6.701	0.035*	Evet-Hayır
	Hayır	263	205.40				
Babadan Algılanan Demokratik Tutum	Evet	34	268.60				
	Bazen	130	226.67	2	6.615	0.037*	Evet-Hayır, Bazen-Hayır
	Hayır	263	205.20				
Babadan Algılanan Otoriter Tutum	Evet	34	248.37				
	Bazen	130	221.02	2	4.207	0.122	-
	Hayır	263	206.09				
Sosyal Kaygı	Evet	34	247.53				
	Bazen	130	247.55	2	19.687	0.000*	Evet-Hayır, Bazen-Hayır
	Hayır	263	193.08				

p<,05

Arkadaşlık kurarken zorluk yaşanma durumuna göre anne ve babadan algılanan demokratik ve otoriter tutum ile sosyal kaygı düzeylerinin farklılaşması Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Tablo 4'deki analiz sonuçları doğrultusunda arkadaşlık kurarken zorluk yaşanma durumuna göre anneden algılanan demokratik tutum ($\chi^2=5,743$; $p>0,05$) ve babadan algılanan otoriter tutum puanlarının ($\chi^2=4,207$; $p>0,05$) arkadaşlık kurarken zorluk yaşayan, zorluk yaşamayan ve bazen zorluk yaşayanlar arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği, anneden algılanan otoriter tutum ($\chi^2=6,701$; $p<0,05$), babadan algılanan demokratik tutum ($\chi^2=6,615$; $p<0,05$) ve sosyal kaygı ($\chi^2=19,687$; $p<0,05$) puanlarının ise anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Arkadaşlık kurarken zorluk yaşama durumlarına göre gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda, anneden algılanan otoriter tutum alt boyutunda arkadaşlık kurarken zorluk yaşama durumuna evet diyenler ile hayır diyenler arasında, babadan algılanan demokratik tutum alt boyutunda arkadaşlık kurarken zorluk yaşama durumuna evet ve bazen diyenler ile hayır diyenler arasında, sosyal kaygı düzeylerine göre arkadaşlık kurarken zorluk yaşama durumuna evet ve bazen diyenler ile hayır diyenler arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ilkökul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bölümde araştırma verilerinin analizinden elde edilen istatistiksel sonuçlar tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, anneden algılanan demokratik tutum ile anneden algılanan otoriter tutum, babadan algılanan demokratik ve otoriter tutum arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Anneden algılanan otoriter tutum ile sosyal kaygı, babadan algılanan demokratik ve otoriter tutum arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Anneden ve babadan algılanan demokratik tutum ile sosyal kaygı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Babadan algılanan demokratik tutum ile babadan algılanan otoriter tutum arasında, babadan algılanan otoriter tutum ile sosyal kaygı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Karlı'nın (2019) yaptığı araştırmaya göre öğrencilerin kaygı düzeyleri ile demokratik tutum, otoriter tutum ve koruyucu istekçi tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Demokratik anne baba tutumu yükseldikçe sürekli kaygı azalmaktadır. İstekçi anne baba tutumu yükseldikçe sürekli kaygı yükselmektedir. Otoriter anne baba tutumu yükseldikçe sürekli kaygı yükselmektedir. Akyıl (2000) yaptığı araştırmada, annenin aşırı korumacılığının ve babanın duygusal sıcaklığının sosyal anksiyeteye en fazla etki eden çocuk yetiştirme davranışları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca annelerini “yüksek ilgi-düşük koruma” olarak algılayan ergenlerin sosyal anksiyete puanlarının “yüksek ilgi-yüksek koruma” ve “düşük ilgi-düşük koruma” olarak algılayan ergenlerden daha az olduğu bulunmuştur. Sürekli kaygı üzerinde etki yapan davranışların ise annenin reddi ve aşırı korumacılığı olduğu saptanmıştır. Dokuzlu (2016) yaptığı araştırmada, otoriter anne baba tutumu ile kaygı düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre otoriter anne babaların çocuklarına karşı otoriter ve baskılayıcı tutumlarının çocukları üzerinde gereğinden fazla kaygıya neden olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmada diğer araştırmalardan farklı olarak demokratik anne baba tutumu ile sosyal kaygı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Türkiye’de aileler demokratik tutumu benimseseler de çocuklarını denetlemekte ve davranışlarını yönlendirmektedirler (Gürkaynak, 1979). Aileler, hem koruyucu hem denetleyici hem de ilgili olabilmektedirler. Bundan dolayı, araştırmada anne-baba tutumlarını farklı algılayan ilkökul öğrencileri arasında sosyal kaygı düzeyleri yönünden fark çıkmamış olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre cinsiyete göre anneden algılanan demokratik tutum, babadan algılanan demokratik tutum puanları kızlar ve erkekler arasında anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir. Anneden algılanan otoriter tutum, babadan algılanan otoriter tutum ve sosyal kaygı puanlarında ise anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Anneden ve babadan algılanan otoriter tutum da erkeklerin kızlara göre, sosyal kaygı da ise kızların erkeklere göre daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Buna göre erkek öğrenciler, hem annelerini hem de babalarını daha otoriter olarak algılamakta, kızlar daha fazla sosyal kaygı duymaktadırlar.

Burt, Cohen ve Bjorck (1988), yaptıkları çalışmada, cinsiyete göre anne ve baba tutumları arasında anlamlı farklılık bulmuşlardır. Umucu Alpoğuz’un (2014) yaptığı araştırmada ise cinsiyet faktörünün algılanan anne tutumları üzerinde etkisi bulunmazken baba tutumları üzerinde etkisi bulunmuştur. Çakmak ve Hevedanlı (2005) yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür. Aynacı (2018), aile danışmanlığı merkezine başvuranların kaygı düzeyleri ile dindarlık durumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, somatik belirtiler alt boyut puan ortalamalarının araştırmaya katılan kişilerin cinsiyeti bakımından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini saptamıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre kadınların somatik belirtiler alt boyut puan ortalamalarının, erkeklerden anlamlı düzeyde fazla olduğu görülmüştür. İzgiç, Akyüz, Doğan ve Kuğu (2000) da, yaptıkları araştırmada sosyal kaygının kızlarda erkeklere göre daha yaygın olduğunu bulgulamışlardır. Literatürde yer alan araştırmalarda ve yapılan bu araştırmada sosyal kaygı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunurken kızların sosyal kaygı düzeyi puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun sebebi olarak, kızların eleştirilmeye ve yönlendirilmeye karşı hassasiyetleri, sosyal ilişkilerde kabul beklentilerinin erkeklere göre daha yüksek oluşu ve daha çabuk incinebilir oluşları (Cui & Vaillant, 1997; Weiner, 1998) gösterilebilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda okul başarı düzeyine göre sosyal kaygı puanları arasında anlamlı farklılık bulunmazken anneden algılanan demokratik tutum, anneden algılanan otoriter tutum, babadan algılanan demokratik tutum, babadan algılanan otoriter tutum puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Algılanan okul başarı düzeyi düşük olanların, anneden ve babadan algılanan demokratik ve otoriter tutum puan ortalamalarının okul başarı algısı orta, iyi ve çok iyi olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum okul başarı algısı düşük olanların, okul başarı algısı orta, iyi ve çok iyi olanlara göre anne babalarını daha demokratik, daha otoriter olarak algıladıklarını ortaya koymuştur.

Gökçedağ (2001), lise öğrencilerinin okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerinde anne-baba tutumlarının etkilerinin belirlenip karşılaştırılması amacıyla yaptığı araştırmada kendilerini başarısız olarak algılayan öğrencilerin demokratik tutum puanlarının en düşük, otoriter tutum puanlarının en yüksek olduğunu bulgulamıştır. Kendilerini çok başarılı olarak algılayan öğrencilerin diğerlerine göre demokratik tutum puanlarının en yüksek, otoriter tutum puanlarının ise en düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Umucu Alpoğuz (2014) yaptığı çalışmada, okuma tutumu ile akademik başarı üzerinde ana-baba tutumlarının etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Deslandes ve Potvin (1999), ergenlerin özerklik düzeylerinde ebeveynlik ve ebeveyn katılımı uygulamalarının ergenlerin yılsonu not ortalamalarına etkisini inceledikleri araştırmada, ergenlerin özerklik düzeylerinin okul notlarının kestirilmesine olanak sağladığı ve anne babaya ait sıcaklık, yol göstericilik ve özerklikle, izin verme tutumlarının çocuğun ders çalışmasıyla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Yılmaz (2007), araştırmasında algılanan anne-baba tutumlarına göre akademik başarının anne ve baba tutumlarına göre anlamlı farklılığın olduğunu bulmuştur. Algılanan anne tutumlarına göre akademik başarının en yüksek demokratik tutumda, en düşük ise izin verici/ihmkar tutumda

ortaya çıktığı görülmüştür. Algılanan baba tutumları incelendiğinde de, akademik başarının en yüksek demokratik tutumda, en düşük ise izin verici/ihmalkar tutumda ortaya çıktığı görülmüştür. Literatürde yer alan bu araştırmalar neticesinde anne baba tutumlarının akademik başarıyı yordama da önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ancak, Gültekin ve Dereboy (2011) yaptıkları araştırmada sosyal fobisi olanlarla olmayanlar arasında kendi öz bildirimlerine göre akademik başarıda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulamamıştır. Sübaşı (2010) da çalışmasında, sosyal kaygı puanının akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. McCroskey ve Andersen (1976) çalışmasında, sosyal kaygı ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki bulamamıştır. Sübaşı'na (2010) göre sosyal kaygısı yüksek olan öğrenciler, kalabalık sınıflarda iletişimin az olmasından dolayı kendilerini daha rahat hissedebilmektedir. Bu durum öğrencilerin etkin olmasına izin vermemekte ve bu sınıflarda öğretmen anlatımı daha ağırlıklı olmaktadır. Bundan dolayı sosyal kaygılı ve kaygısız öğrenciler arasında fark ortadan kalkabilmektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda arkadaşlık kurarken zorluk yaşanma durumuna göre anneden algılanan demokratik tutum, babadan algılanan otoriter tutum puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunamamıştır. Anneden algılanan otoriter tutum, babadan algılanan demokratik tutum ve sosyal kaygı puanları arasında ise anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Ayrıca anneden algılanan otoriter tutum, babadan algılanan demokratik tutum da arkadaşlık kurmada zorluk yaşama durumuna evet diyenlerin bazen ve hayır diyenlere göre, sosyal kaygı da ise bazen diyenlerin evet ve hayır diyenlere göre daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Buna göre arkadaşlık kurmada zorluk yaşama durumuna evet diyenlerin bazen ve hayır diyenlere göre annelerini daha otoriter, babalarını daha demokratik olarak algılamakta oldukları ve bazen diyenlerin evet ve hayır diyenlere göre daha fazla sosyal kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Akgün ve Aydın (2007) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin kaygı düzeylerinin arkadaşlık kurma düzeylerinden etkilendiği bulgulamışlardır. Buna göre arkadaşlık düzeyleri “çok iyi” ve “iyi” olan öğrenciler arasında kaygı düzeyleri yönünden bir fark bulunamazken, arkadaşlık edinmede zorluk yaşayan öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. La Greca ve Lopez (1998) de, sosyal kaygıyla yakın arkadaş sayısı arasında zıt yönlü bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan bir araştırmada da yakın arkadaşı hiç olmayan ya da sadece bir tane yakın arkadaşı olan ergenlerin sosyal kaygı puanları iki ve daha fazla yakın arkadaş olanlara göre anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Bunlara ilaveten sosyal kaygı belirtileri gösteren çocukların, yaşadıkları huzursuzluğun yanı sıra okula devam etmede, akademik konularda, arkadaşlık kurma ve sürdürmede güçlükleri bulunmaktadır (Aydın & Sütcü, 2007). Ayrıca sosyal fobinin yordanmasına ilişkin farklı çalışmalarda arkadaşlık ilişkilerinin sosyal fobinin yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir (La Greca & Harrison, 2005). Literatürde yer alan bu çalışmalarda da görüldüğü gibi sosyal kaygı ile arkadaşlık ilişkisi kurarken zorluk yaşama yönünden anlamlı ilişki bulunmaktadır, bulgular araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Dinçer (2008) de yaptığı araştırmada, alt-üst sosyo-ekonomik düzeydeki ergenler arasında arkadaşlık ilişkileri alt boyutları ile algılanan anne baba tutum puan ortalamaları açısından anlamlı farklılıklar bulmuştur. Büyükşahin Çevik ve Çelikkaleli (2010), ergenlerin arkadaş bağlılığı ve internet bağımlılıklarını, cinsiyetlerine, algılanan ebeveyn tutumlarına ve ebeveyn eğitim durumlarına göre incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulguya göre arkadaş bağlılığı puanları algılanan ebeveyn tutumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Aktaş Özkafacı (2012) yaptığı çalışmada, annenin demokratik tutum alt boyut puanı ile çocuğun sosyal beceri düzeyi puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Diğer taraftan annenin otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutum alt boyut puanları ile çocuğun toplam sosyal beceri düzeyi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Sezer (2010) yaptığı araştırmada, cinsiyet, düşük düzeyde demokratik, orta ve yüksek düzeyde otoriter anne baba tutumları ile arkadaşlar ve çevresindeki kişilerle iletişim durumuyla kendilik değeri arasında anlamlı fark olduğunu bulmuştur. Literatürde yer alan çalışmalarda benzer ve farklı sonuçlar yer almaktadır. Bizim araştırmamızda anneden algılanan otoriter tutum ile babadan algılanan demokratik tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunurken diğerleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bunun sebebi çocuğun içinde bulunduğu çevre, akran etkisi, çocuğa ve ebeveynlere ait demografik değişkenler olabilir (Aktaş Özkafacı, 2012). Araştırmalarda da görüldüğü üzere sosyal kaygı da ebeveyn tutumları önemli bir etkidir; fakat bu etkenin yanı sıra pek çok değişkenin de çocuk üzerinde etkisi bulunmaktadır. Bu durum araştırmanın sonucun farklı çıkmasına etken olmuş olabilir.

İlkokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma, farklı ölçme araçları ve yöntemler kullanılarak daha geniş ve farklı örneklem gruplarıyla yapılabilir. Böylece araştırmanın farklı boyutlarda değerlendirilmesi mümkün olabilir. Bu kapsamda küçük yaş grubu çocuklarla nitel ve nicel boyamsal çalışmalar yapılarak bu araştırmadaki değişkenlerin etkisinin ilerleyen yıllarda da devam edip etmediği incelenerek, bu değişkenlerin birbirleriyle ilişkileri süreç içerisinde test edilebilir. Ayrıca okullarda anne-babaların ebeveynlik becerilerini arttırmaya yönelik aile eğitim programları ve öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerini azaltmaya yönelik eğitim programları rehber öğretmenler tarafından hazırlanabilir. Bu doğrultuda deneysel desende çalışmalar gerçekleştirilerek sonuçlar birbiriyle karşılaştırılabilir. Algılanan anne

baba tutumları ve sosyal kaygıya yönelik çalışmalar öğrencilere, kardeşlerine ve anne babalarına yönelik uygulanabilir. Uygulamalar arasındaki farklar incelenebilir.

Kaynakça

- Akgün, A., & Aydın, S. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6134/82271>
- Aktaş Özkafacı, A. (2012). *Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akyıl, Y. (2000). *Perceived parental child-rearing practices and social anxiety in Turkish adolescents* (Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Albano, A. M., DiBartolo, P. M., Heimberg, R. G., & Barlow, D. H. (1995). *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment*. New York: The Guilford Press.
- Arı, R. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ayberk, A. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ve sosyal kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Aydın, A., & Sütcü, S. T. (2007). Ergenler için sosyal kaygı ölçeğinin (ESKÖ) geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 79-89. Erişim adresi: <http://www.cogepderg.com/archives/archive-detail/article-preview/ergenler-iin-sosyal-kayg-leinin-esk-geerlik-ve-gve/30274>
- Aynacı, B. (2018). *Aile danışmanlığı merkezine başvuran kişilerin kaygı düzeyleri ile dindarlık durumlarının ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bacanlı, H. (2002). *Psikolojik kavram analizleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bal, U., Çakmak, S., & Uğuz, Ş. (2013). Anksiyete bozukluklarında cinsiyete göre semptom farklılıkları. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 22(4), 441-459. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/aktd/issue/2206/29337>
- Bandelow, B., Torrente, A. C., Wedekind, D., Broocks, A., Hajak, G. & Rüther, E. (2004). Early traumatic life events, parental rearing styles, family history of mental disorders, and birth risk factors in patients with social anxiety disorder. *European archives of psychiatry and clinical neuroscience*, 254(6), 397-405. doi: <https://doi.org/10.1007/s00406-004-0521-2>
- Baumrind, D. (1966). The effects of authoritative parental control on child behaviors. *Child Development*, 37(4), 887- 907. doi: 10.2307/1126611
- Bostan, S. (1993). *14-16 yaş ergenlerinin uyum düzeylerinin ve ana-baba tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bögels, S. M., & Brechman-Toussaint, M. L. (2006). Family issues in child anxiety: Attachment, family functioning, parental rearing and beliefs. *Clinical psychology review*, 26(7), 834-856. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.08.001>
- Brown, A. M., & Whiteside, S. P. (2008). Relations among perceived parental rearing behaviors, attachment style, and worry in anxious children. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(2), 263-272. doi: <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2007.02.002>
- Burt, C. E., Cohen, L. H., & Bjorck, J. P. (1988). Perceived family environment as a moderator of young adolescents' life stress adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 16(1), 101-122. doi: <https://doi.org/10.1007/BF00906074>
- Büyükşahin Çevik, G., & Çelikkaleli, Ö. (2010). Ergenlerin arkadaş bağlılığı ve internet bağımlılığının cinsiyet ebeveyn tutumu ve anne baba eğitim düzeylerine göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 225-240. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4385/60224>
- Caster, J. B., Inderbitzen, H. M., & Hope, D. (1999). Relationship between youth and parent perceptions of family environment and social anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 13(3), 237-251. doi: [https://doi.org/10.1016/S0887-6185\(99\)00002-X](https://doi.org/10.1016/S0887-6185(99)00002-X)

- Cui, X. J., & Vaillant, G. E. (1997). Does depression generate negative life events? *The Journal of nervous and mental disease*, 185(3), 145-150. Retrieved from <https://journals.lww.com/jonmd/Fulltext/1997/03000>
- Çağdaş, A. (2012). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakmak, Ö., & Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6128/82187>
- Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 201-218. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ebader/issue/44692/555214>
- Demir, T., Eralp-Demir, D., Türksoy, N., Özmen, E., & Uysal, Ö. (2000). Çocuklar için sosyal anksiyete ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Düşünen Adam*, 13(1), 42-48. Erişim adresi: https://www.dusunenadamdergisi.org/ing/dergipdf/dusunen_adam_dergisi_24afead7f9814ed695977a1fc21d1213
- Deslandes, R., & Potvin, P. (1999). *Autonomy, parenting, parental involvement in schooling and school achievement: Perception of quebec adolescents*. Canada
- Dinçer, B. (2008). *Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyde lise ikinci sınıfa devam eden ergenlerin anne baba tutumlarını algılamaları ile arkadaşlık ilişkilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dokuzlu, E. (2016). *18-25 yaş arası üniversite öğrencilerinde anne-baba tutumunun kişinin kaygı düzeyleri ve bağlanma tipi ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erkan, Z. (2002). Sosyal kaygı düzeyi yüksek ve düşük ergenlerin ana baba tutumlarına ilişkin nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 120-133. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4365/59710>
- Erkan, Z., Güçray, S., & Çam, S. (2002). Ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin ana baba tutumları ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 64-75. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4365/59707>
- Erozkan, A. (2012). Examination of Relationship between Anxiety Sensitivity and Parenting Styles in Adolescents. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 52-57. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ978432>
- Gökçedağ, S. (2001). *Lise öğrencilerinin okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerinde anne-baba tutumlarının etkilerinin belirlenip karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gültekin, B. K., & Dereboy, İ. F. (2011). Üniversite öğrencilerinde sosyal fobinin yaygınlığı ve sosyal fobinin yaşam kalitesi, akademik başarı ve kimlik oluşumu üzerine etkileri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(3), 150-158. Erişim adresi: <http://www.turkpsikiyatri.com/PDF/C22S3/150-158>
- Gürkaynak, İ. (1979). *Sosyoekonomik düzey ve çocuk*. Ankara: Kelaynak Yayınevi.
- Hale, R. (2008). *Baumrind parenting styles and their relationship to the parent developmental theory* (Doctoral Dissertation). Pace University, New York.
- Hamarta, E., Baltacı, Ö., Üre, Ö., & Demirbaş, E. (2010). Lise öğrencilerinin utangaçlıklarının algılanan anne baba tutumları ve problem çözme yaklaşımları açısından incelenmesi. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 6(22), 73-82. Erişim adresi: <https://hdl.handle.net/20.500.12513/155>
- İzgiç, F., Akyüz, G., Doğan, O., & Kuğu, N.(2000). Üniversite öğrencilerinde sosyal fobi yaygınlığı. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 1(4), 207-214. Erişim adresi: <https://hdl.handle.net/20.500.12418/1098>
- Jacobsson, L., Lindström, H., Von Knorring, L., Perris, C., & Perris, H. (1980). Perceived parental behaviour and psychogenic needs. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 228(1), 21-30. doi: <https://doi.org/10.1007/BF00365740>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karlı, N. (2019). *Lise öğrencilerinin anne baba tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kaya, M. (1997). Ailede anne-baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(9), 193-204. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/188683>
- Kulaksızoğlu, A. (2011). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- La Greca, A. M., Dandes, S. K., Wick, P., Shaw, K., & Stone, W. L. (1988). Development of the social anxiety scale for children: Reliability and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 17(1), 84-91. doi: https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1701_11
- La Greca, A. M., & Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression?. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 49-61. doi: https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_5
- La Greca, A. M., & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 83-94. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1022684520514>
- McCroskey, J. C. & Andersen, J. F. (1976). The relationship between communication apprehension and academic achievement among college students. *Human Communication Research*, 3(1), 73-81. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1976.tb00506.x>
- Mehtalia K., ve Vankar, G.K. (2004). Social anxiety adolescents. *Indian Journal of Psychiatry*, 46(3), 221-227. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2951647/pdf/IJPsy-46-221.pdf>
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (2017). *Development through life: A psychosocial approach*. Boston: Cengage Learning.
- Özcan, H., Subaşı, B., Budak, B., Çelik, M., Gürel, Ş. C., & Yıldız, M. (2013). Ergenlik ve genç yetişkinlik dönemindeki kadınlarda benlik saygısı, sosyal görünüş kaygısı, depresyon ve anksiyete ilişkisi. *Journal of Mood Disorders*, 3(3), 107-113. doi: 10.5455/jmood.20130507015148
- Özyürek, A., & Demiray, K. (2010). Yurtta ve ailesi yanında kalan ortaöğretim öğrencilerinin kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(2), 247-256. Erişim adresi: <https://core.ac.uk/download/pdf/47254213.pdf>
- Peery, J. C., Jensen, L., & Adams, G. R. (1985). The relationship between parents' attitudes toward child rearing and the sociometric status of their preschool children. *The Journal of psychology*, 119(6), 567-574. doi: <https://doi.org/10.1080/00223980.1985.10542928>
- Polat, S. (1986). *Ana baba tutumlarının çocukların öğrenilmiş çaresizlik düzeyine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sapmaz, F. (2011). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın sosyal anksiyete, reddedilme duyarlılığı ve kişilerarası duyarlılık üzerine etkisi* (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Sertelin-Mercan, Ç. (2007). *Bilişsel- davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitiminin ergenlerin sosyal kaygı düzeyine etkisi* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-19. Erişim adresi: <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Sübaşı, G. (2010). Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygıyı yordayıcı bazı değişkenler. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 3-15. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/818/171>
- Symonds, P. W. (1939). *The psychology of parent-child relationships*. Oxford: Appleton Century.
- Torucu, B. (1990). *13-14 yaşındaki gençlerin sosyo-ekonomik düzeyi ve anne-baba tutumlarındaki farklılıkların belirlenip benlik saygısına etkisinin araştırılıp karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Umucu Alpoğuz, D. (2014). *Algılanan ana- baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Wiener, J. (1987). Peer status of learning disabled children and adolescents: A review of the literature. *Learning Disabilities Research*, 2, 62-79.

Yavuzer, H. (2000). *Ana baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yılmaz, B. Ş., & Duy, B. (2013). Psiko-eğitim uygulamasının kız öğrencilerin benlik saygısı ve akılcı olmayan inançları üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 68-81. Erişim adresi: <http://www.turkpsdrdergisi.com/index.php/pdr/article/view/72>

Yılmaz, G. (2013). *Ergenlerde mobil telefon bağımlılığının sosyal anksiyeteye etkisinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, Y. (2007). *Anne-baba tutumları ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul başarısı ve özerkliklerinin gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Extended Abstract

Social anxiety is a disorder that caused by the concern of a person feeling underestimated in a crowd, rising of behavioral, physiological, somatic, cognitive and psychological symptoms and also it causes a significant decrease in the functional level of the person (Bal, Çakmak and Uğuz, 2013). Hypersensitivity to criticism, negative evaluation, rejection, difficulty in defending his rights, low self-esteem or lack of self-confidence may also be seen in individuals with high social anxiety levels (Sertelin-Mercan, 2007). Parents of individuals with high social anxiety may be overprotective, indifferent, negligent and inclined to embarrass their children (Erkan, Güçray and Çam, 2002). These attitudes of parents may affect the personality structure of the child (Kaya, 1997). Parental attitudes have a major impact on the shape of the child's personality structure (Çağdaş, 2012; Çapulcuoğlu and Gündüz, 2013; Jacobsson, Lindström, Von Knorring, Perris and Perris, 1980; Newman and Newman, 2017).

Studies have identified parents of anxious children as over-controlling, over-intrusive, unable to show enough affection and love, and more demanding (Erkan et al., 2002; Özyürek and Demiray, 2010). Most of the people who are constantly criticized, sought mistakes, accused and ridiculed by their parents in childhood have fear of inadmissibility and failure, low self-esteem and anxiety disorders (Yılmaz and Duy, 2013).

Sources indicate that individuals with high levels of anxiety may experience identity problems, adaptation problems, and encounter difficulties in their work lives (Özyürek and Demiray, 2010; Peery, Jensen and Adams, 1985). Social anxiety appears as a problem in daily and social life and also it can cause many problems and even abnormal situations (such as depression, suicide), (Bandelow et al., 2004; Mehtalia and Vankar, 2004; Sübaşı, 2010). It is of great importance to know and prevent the causes of social anxiety that affect life so much.

By examining the social anxiety status of elementary school students, early measures can be taken in cooperation with the school, teacher and family in order to prevent the undesirable consequences of the factors that causes this situation. Contrary to past estimates of theoretical assumptions, more social anxiety is reported in small classes (Demir, Eralp-Demir, Türksoy, Özmen and Uysal, 2000). This study is supposed to make a significant contribution to the field.

The aim of this study is to determine the relationship between perceived parental attitudes and social anxiety levels of primary school students. In the research ,which was conducted through the descriptive research method, relational survey model was used. The independent variable of this study is the perceived parental attitudes of primary school students and the dependent variable is social anxiety levels. The study group of this research consists of 427 students at the age between 9 and 11 studying in two primary schools, in Selcuklu, Konya in 2017-2018 academic year. Of the 427 students in the study group, 227 (53.2%) are female and 200 (46.8%) are male.

The research data was collected by using Personal Information Form, Parental Attitude Scale-Revised, and Social Anxiety Scale for Children. The suitability of the data for normal distribution was measured by using the Single Sample Kolmogorov Smirnov Test. As a result of the test, since $p < 0.05$ was found, data or distribution was accepted not to have normal distribution. To analyze the data, Spearman correlation analysis was used to test the significance between perceived parent attitudes and social anxiety scores. Mann Whitney U Test was used to examine whether perceived parental attitudes and social anxiety scores differed by gender. Kruskal Wallis H-Test was used to examine whether perceived parental attitudes and social anxiety scores differed according to their achievement levels in the school, having difficulty in making friends and having problems in family relations. The analyzes were performed by using SPSS 18.00 package program. The significance level of the research data was determined as $p < 0.05$.

According to the results of the study, there was no relationship between perceived democratic attitude from mother and father and social anxiety. A significant relationship was found between authoritarian attitude perceived from

mother and father and social anxiety. There was no significant difference between the democratic attitude perceived by the mother and father according to gender a significant difference was found between the scores of perceived authoritarian attitude from mother, authoritarian attitude from father and social anxiety scores. While there was no significant difference between school achievement level and social anxiety scores, there was a significant difference between the scores of the democratic attitude perceived from mother, the authoritarian attitude perceived from mother, the democratic attitude perceived from father, and authoritarian attitude perceived from father. There was no significant difference between democratic attitude perceived by the mother and the authoritarian attitude perceived by the father according to the difficulty in making friends. Significant difference found between the authoritarian attitude perceived from mother, democratic attitude perceived from father, and social anxiety scores.

This study, which examines the relationship between perceived parental attitudes and social anxiety levels of primary school students, can be conducted with larger and different sample groups by using different measurement tools and methods. By conducting qualitative and quantitative longitudinal studies with small age children, the relationship between these variables can be tested in the process by examining whether the effects of the variables in this study continue in the following years. Family education programs aimed at increasing parenting skills of parents in schools and education programs aimed at reducing students' social anxiety levels can be prepared by guidance teachers. Experimental design studies can be performed to compare the results. Studies on perceived parental attitudes and social anxiety can be conducted for students, siblings and parents. The results can be compared.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.612112>

Geliş Tarihi: 27-08-2019

Received: 27-08-2019

Kabul Tarihi: 12-02-2020

Accepted: 12-02-2020

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Dündar, N., Maden, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin ve velilerinin okudukları çocuk kitapları üzerine bir araştırma. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(1), 39-48.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.612112>



Ortaokul Öğrencilerinin ve Velilerinin Okudukları Çocuk Kitapları

Üzerine Bir Araştırma *

Nezaket DÜNDAR¹ Sedat MADEN²

Öz

Bu çalışmada, ortaokul öğrenci ve velilerinin okudukları çocuk kitaplarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, velilerin çocuk kitaplarına yönelik bilgi düzeyleri ve bu eserleri öğrencileriyle birlikte okuma durumlarının belirlenmesi önemsenmiştir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojiye göre yürütülmüştür. 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde yapılan araştırmanın evrenini Giresun ilinde öğrenim görmekte olan 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Giresun il merkezinde yer alan Gedikkaya Ortaokulu ile Çavuşlu Ortaokulu'nda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci velileri (n=394) oluşturmuş olup velilerin okudukları edebiyat eserleri ile öğrencilerinin okudukları edebiyat eserleri arasındaki benzerlik ve farklılığı ortaya koymak amacıyla kolay ulaşılabilirlik açısından Çavuşlu Ortaokulu'ndaki öğrenciler (n=80) de çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak veli ve öğrencilere yönelik görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, velilerin en çok Keloğlan Masalları'nı, öğrencilerin ise Levent Serisi adlı kitapları okuduğu belirlenmiştir. Ayrıca velilerin çocuğunun okuduğu çocuk kitaplarından herhangi birini okumadığı, bununla beraber veliler ile diğer öğrencilerin okuduğu çocuk edebiyatı eserleri arasında 15 ortak kitabın olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuma, çocuk edebiyatı, kitap, öğrenci, veli.

A Study on Children Literature Works That Are Read

By Middle School Students and Parents

Abstract

In this research, it was aimed to determine the literary works that secondary school students and parents read. Depending on this purpose, the level of knowledge of parents about children's books and the reading status of these works with their students are considered important. In the study, a qualitative research method was used. The universe of the study, which was conducted in the spring semester of 2017-2018 academic year, consists of parents of 5th, 6th, 7th and 8th grade students studying in Giresun province. The sample of the study was composed of parent's (n=394) of the students in Gedikkaya Secondary School and Çavuşlu Secondary School in Giresun city. The students (n=80) of Çavuşlu Middle School were also included in the study in terms of easy accessibility in order to reveal the similarities and differences between their works. In the research, student and parent interview forms were used as data collection tool. At the end of the study, it was determined that the parents read the Keloğlan Tales mostly and the students read the books Levent Series. It was also found that parents did not read any of the children's books read by their child. However, it has been concluded that there are 15 common books between parents and other students' works of children's literature.

Keywords: Reading, children's literature, book, student, parent.

* Bu makale, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Türkçe Öğretmeni, Görele Çavuşlu Ortaokulu, Giresun. nez.gundogdu@hotmail.com

² Doç. Dr. Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, sedat.maden@giresun.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-8024-8182>

Giriş

İnsan doğar, büyür, çoğalır ve ölür. Bu süreçte insanlar bilgi birikimlerini, yaşantılarını, öğretilerini, kültürünü, sanatsal değerlerini neslini devam ettirecek olan çocuklarına aktarır. İnsanın öğrenme ve öğrendiğini uygulama açısından en hızlı olduğu dönem çocukluğudur (Şahin, 2007). Oysaki çocukluğun değeri ve önemi tüm dünyada yakın geçmişte fark edilmiş ve çocuğu önemseme, çocuğa bakış ve onunla ilgilenme eğilimleri de yakın geçmişten günümüze değişerek ulaşmıştır. Yine bu süreçte bilim insanları insanın çocukluğu döneminde oluşturduğu alt yapının daha sonraki yaşantılarına yön vereceğinden bahsetmişlerdir.

Çocukların fiziksel gelişiminin yanı sıra zihinsel gelişimleri de çok önemlidir. Ayrıca çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimleri arasında bir etkileşim vardır. Yavuzer'e göre (2012: 27) "Çocuk sadece fiziksel olarak büyümekle kalmaz, aynı zamanda onun beyniyle iç organlarının yapı ve büyüklüğünde de değişimler olur. Beynin gelişimi sonucu, çocukta giderek artan bir öğrenme, anımsama ve muhakeme yeteneği oluşur. Böylelikle fiziksel büyümeye koşut olarak, çocuk, zihinsel olarak da gelişir." Çocuğun zihinsel gelişiminde, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin kazanılmış olması gereklilik arz eder. Okuma yazmayı öğrenen bir çocuk hem okuma becerisini geliştirebilmek hem de anlama kabiliyetini desteklemek için zihinsel gelişimine uygun kitaplar okumalıdır. Bunun önemini Sever (2007: 17) "Çocuk, ilköğretime başlamasıyla birlikte, istekle kitap okumaya yönelir. Özellikle bu dönemde hem okuma yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayacak hem de kendi (çocuk) gerçekliğine yanıt verebilecek kitaplara gereksinim duyar." şeklinde vurgulamıştır. Bu gereksinim çocuk edebiyatının önemini ortaya koymaktadır.

Çocuk edebiyatının çocuğun duygusal, düşünsel, zihinsel, dilsel ve estetik bakışı açısından gelişimindeki payını vurgulayan; çocuğun güzel, eğlenceli vakit geçirmesinde bir araç olma rolünü üstlendiğini ifade eden farklı birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şöyledir: Sever'e göre (2007: 17) "Çocuk edebiyatı, ergenliğe kadar olan zaman diliminde çocukların hem sözel-dilsel zekâsını geliştiren hem de onlarda estetik zevk uyandıran ürünlerdir". Bu ürünler çocukların büyüme ve gelişmelerine, duygularına, hayallerine, düşüncelerine ve yeteneklerine katkıda bulunur ve onları eğitir, eğitirken de eğlendirir (Yalçın ve Aytas, 2008). Gökşen (1980: 87) çocuk edebiyatını "çocuğun fikir ve sanat eğitimine katkıda bulunarak çocukta sanat duygusu ve üstünlüğü uyandıran, tekniği, ilkeleri olan, güzel ve etkili ürünlerden oluşan edebiyat" olarak tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre ise "çocuk edebiyatı, çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce ve duyarlılıklarına, zevklerine, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunmak amacı ile gerçekleştirilen çocuksu bir edebiyattır" (Şirin, 2000: 9).

Çocuk edebiyatı ürünlerine neden ihtiyaç duyulduğu sorusunun cevabına yönelik bir açıklamayı Huck (1976: 21) "Çocuklar, küçük yetişkinler değil; kendi hakları, ilgileri ve yetenekleri olan bireylerdir. Bu anlayış, çocukluk dönemi ile ilgili merak, eğlence ve hayal kırıklığı duygularına hitap eden bir edebiyata ihtiyaç duyulduğu fikrini ortaya çıkarır" şeklinde yaparak çocuk dünyasının yetişkin dünyasından farklı olduğunu vurgulamış ve çocuklara yönelik bir edebiyatın kaçınılmaz olduğunu ifade etmiştir.

Çocuğa yönelik bir edebiyatın çocuğun anlayabileceği şekilde olması gerekir. "Çocuk edebiyatının dili, konusu, içeriği, anlatımı, yalınlığı ve içtenliğiyle önce çocuğa özgü olmasıdır. Çocuk edebiyatı ile edebiyat arasındaki ayrımın nedeni, çocuğun yetişkinden farklı algılama biçiminden kaynaklanır" (Şirin, 2007: 14). Çocuğun zaman içerisinde hayata dönük olumlu kazanımlara sahip olması, bir yaşam felsefesi geliştirebilmesinin bir aracı da çocuk edebiyatıdır. Alver'in (2005: 307) "Çocuğa edebiyatı sunmak, çocuğa dönük model oluşturma girişimidir. Hem onun nasıl bir insan olmasına dönük, hem de hayat tarzının hangi çizgide, çerçevede belirleneceğine ilişkin teklifleri yüklenmektir." şeklindeki ifadeleri de bu görüşü destekler niteliktedir.

Aile, okuma alışkanlığının kazanımında önemli bir etkidir. Ailenin okumaya karşı tutumu, kültür seviyesi çocuğun okuma alışkanlığı üzerinde oldukça etkilidir. Okuma becerisi ve alışkanlığının kazanımında genellikle öğretmenler ön plana çıksa da bu konuda anne babalar da en az öğretmenler kadar önemlidir. Hatta anne babasının kitap okuduğunu gören, onlardan kitap hediye alan ve evinde kitaplık bulunan çocukların okuma alışkanlığının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Suna, 2006). Bunların yanı sıra ailelerin birlikte kitap okuma etkinliği yapması, kitaplarla ilgili sohbet etmesi de okumanın alışkanlık kazanmasında etkili olacaktır (Savaş, 2006). Toplumun temelinde aile yer almaktadır. Aileler için de çocuklarının kültürel ve çağın gerektirdiği niteliklerle yetiştirilmesi öncelik taşır. Bu noktada çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimine, sosyalleşmesine yardımcı olacak kitapları seçip okumalarında ailenin rolü büyüktür. Anne babaların çocuk kitapları konusundaki yeterli farkındalığa ve okuma alışkanlığına sahip olmaları, okumaya yönelik tutumları çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmalarında etkilidir. Ancak ülkemizdeki durum ile ilgili olarak Şahin, Çelik ve Çelik'in (2012: 111) "Çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuklara ulaşması ancak veliler ve öğretmenler aracılığıyla olmaktadır; ancak velilerin ve öğretmenlerin yaş grupları ve kültür seviyelerine göre çocuklara hitap edecek olan yayınların seçiminde bilgili olmadıkları ve titiz davranmadıkları görülmektedir." şeklindeki açıklamaları gerek veli gerekse öğretmen profili

açısından istenilenden çok uzak olduğunu ortaya koymaktadır. İstenilen seviyeye ulaşabilmek için anne babaların okudukları edebî eserleri veya çocuklarına uygun eserleri belirleyip önceden okuyup tavsiye etmeleri gerekir. Ayrıca Gürler'in (1999) konuyla ilgili araştırmasında, anne babaların çocuk kitapları konusunda bilgisiz oldukları ve bu durumun çocukların kitap edinmesine olumsuz etkide bulunduğu belirlenmiştir. Bekar'ın (2005) çalışmasında da öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında ailelerin rolünün yeterli olmadığına dair tespitler yapılmıştır. Bunlara karşın Aksoy'un (2014) araştırmasında, velilerin çoğunluğunun okul öncesi dönemde çocuğunu kitaplarla ve okuma eylemiyle tanıştırdığı, velilerin yarısına yakınının çocuklarıyla beraberken kitap, gazete, dergi vb. yayınları okuduğu ve onlara bu şekilde model olduğu belirlenmiştir. Ailelerin çocukların okuma alışkanlığına etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmaların yanında velilerin çocuk edebiyatı eserlerine dair bilgisini ve öğrencilerle velilerin okudukları eserler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyan çalışmalara alanyazından ulaşılmamaktadır. Bu bağlamda, anne babaların okudukları çocuk edebiyatı eserlerinin belirlenmesi, çocuklarının da aynı eserleri okuyup okumadıklarının ortaya konulması var olan durumun netleşmesinde ve çözüm üretilebilmesinde fayda sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ortaokul öğrenci ve velilerinin okudukları çocuk kitaplarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Velilerin okuduğu ve okumayıp hakkında bilgi sahibi olduğu çocuk edebiyatı eserleri hangileridir?
2. Hem velilerin hem de öğrencilerin okuduğu çocuk edebiyatı eserleri hangileridir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında, bir olguyu daha iyi tanıma ve anlama ile insanların bu olguya ilgili deneyimleri ve yaşantıları, bir grubun bu olguya yükledikleri anlamlar ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde Giresun ilinde öğrenim görmekte olan 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Giresun il merkezinde yer alan Gedikkaya Ortaokulu ile Çavuşlu Ortaokulu'nda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci velileri (n=394) oluşturmuş olup velilerin okudukları edebiyat eserleri ile öğrencilerinin okudukları edebiyat eserleri arasındaki benzerlik ve farklılığı ortaya koymak amacıyla kolay ulaşılabilirlik açısından Çavuşlu Ortaokulu'ndaki öğrenciler (n=80) de çalışmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak, velilerin ve öğrencilerin okudukları çocuk edebiyatı eserleri ile hem velilerin hem de öğrencilerin okuduğu ortak eserleri ortaya koymak amacıyla "Çocuk Edebiyatına Yönelik Veli Görüşme Formu" ve "Okuma Alışkanlığına Yönelik Öğrenci Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Çocuk Edebiyatına Yönelik Veli Görüşme Formu toplam 2 açık uçlu maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın alt problemlerine uygun olarak veri toplamak amacıyla, açık uçlu maddelerden ilki çocuk kitaplarından varsa okunulan herhangi bir eserin yazılmasına, ikincisi ise çocuk kitaplarından okunmayıp isim olarak bilinen ya da duyulan eserlerin yazılmasına ilişkindir.

Okuma Alışkanlığına Yönelik Öğrenci Görüşme Formunda ise, öğrencilerine en son okuduğu eser ve yazarına ilişkin bir açık uçlu maddeye yer verilmiştir. Her iki görüşme formu geliştirilirken Türkçe eğitimi uzmanı (n=1) ve öğretmenlerinden (n=2) kapsam geçerliğini sağlamak için görüş alınmış, açık uçlu maddelerde herhangi bir değişikliğe gidilmeksizin örnekleme uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılacak formlar gerekli izinler alındıktan sonra örnekleme elden ulaştırılarak toplanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, araştırma amacı ve alt problemler doğrultusunda frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılarak çözümlenmiş; bulgular tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Velilerin Okuduğu ve Okumayıp Hakkında Bilgi Sahibi Olduğu Çocuk Kitaplarına Yönelik Bulgular

Tablo 1: Velilerin okudukları ve bilgi sahibi oldukları çocuk kitaplarına yönelik bulgular

	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Okuyanlar</i>	187	47.6
<i>Okumayanlar</i>	207	52.5
<i>Eser Bilenler</i>	165	41.8
<i>Eser Bilmeyenler</i>	229	58.1

Tablo 1'e bakıldığında, çocuk edebiyatı eseri okuyan veliler (%47.6) ile okumayanlar (%52.5) arasında çok büyük bir fark olmasa da çocuk kitabı okumayan velinin daha fazla olduğu görülmektedir. Yine tabloya göre çocuk edebiyatı eseri okumayıp bilgi sahibi olan velilerin oranının (%41.8) eser bilmeyen velilerden (%58.1) daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Velilerin okuduğu kitapların listesi ve bu eserlerin tekrarlanma sayısı

<i>Eser Adı</i>	<i>f</i>	<i>Eser Adı</i>	<i>f</i>	<i>Eser Adı</i>	<i>f</i>
80 Günde Devr-i Âlem	5	Halime Kaptan	3	Perili Köşk	1
Alaaddin'in Sihirli Lambası	2	Hansel ve Gratel	4	Perşembeleri Çok Severim	1
Alice Harikalar Diyarında	7	Harry Potter	1	Peter Pan	4
Allah'a Koşun	1	Heidi	14	Pinokyo	18
Andersen Masalları	3	Hikâye Sofrası	1	Pollyanna	16
Aşk ve Mai	1	İki Yıl Okul Tatili	1	Portakal	1
Babaların Dönüşü	1	İnsan Ne ile Yaşar?	1	Rapunzel	6
Ben Bir Başka Sen'im	1	İstanbul'un Fethi	1	Redkit	1
Beyaz Diş	1	Kahve Tadında Hikâyeler	1	Robin Hood	4
Beyaz Gemi	3	Karga Gagguk	1	Robinson Crouse	1
Bilge Doktor	1	Kaşağı	17	Sadoko	1
Bir Genç Kızın Gizli Defteri	1	Kâşifin Güncesi: Yağmur Yiyicilerin Kenti	1	Saftirik	3
Bir Gül Ocağı	1	Keloğlan Masalları	26	Sakız Sardunya	1
Bir Küçük Osmancık Vardı	8	Kımalı Yapıncak	1	Sefiller	3
Bir Yudum Sevgi	1	Kırmızı Başlıklı Kız	16	Sergüzeşt	1
Bremen Mızıkacıları	4	Kıtır ve Ailesi	1	Sevgi Masalı	1
Charlie'nin Büyük Cam Asansörü	1	Kızılmaske	4	Sevgili Peygamberimiz	1
Charlie'nin Çikolata Fabrikası	2	Kibritçi Kız	4	Simyacı	1
Çalikuşu	2	Kimlikçi Geldi Hanım	1	Siyah İnci	3
Çanakkale	1	Kolsuz Bebek	1	Sobe	1
Çatıdaki Gezegen	1	Köyden Gelen Kız	1	Sokaklardaki Ali	1
Çirkin Ördek Yavrusu	1	Kurşun Asker	1	Sol Ayağım	2
Çizgili Pijamalı Çocuk	1	Küçük Balıkçı	1	Suna'nın Serçeleri	1
Çizmeli Kedi	4	Küçük Kemancı	2	Şeker Portakalı	12
Çocuk Kalbi	11	Küçük Prens	12	Teksas	3
Çocuklara En Güzel Öyküler	1	Külâh	1	Tepegöz	2
Dede Korkut Hikâyeleri	4	Külkedisi Sindirella	11	Tom Sawyer	1
Dedemin Bakkalı	1	La Fontaine'den Masallar	6	Tommiks	4
Define Adası	6	Lassie	1	Tonton	1
Demiryolu Çocukları	1	Levent Serisi	2	Topuz	1
Diyet	1	Martı	1	Türk Manileri	1
Dokuzuncu Hariciye Koğuşu	1	Masal Çiftliği	1	Uçan Sınıf	1
Don Kişot	6	Masal Sofrası	1	Uyuyan Güzel	1
Dört Kardeşiler	1	Masallar Diyarı	1	Üç Silahşörler	2
Dünya'nın Merkezine Seyahat	4	Memleket Hikâyeleri	1	Vatan Toprağı	1
Ezop Masalları	1	Menekşe Kokulu Hikâyeler	1	Yalancı Çoban	1
Falaka	2	Monte Christo Kontu	1	Yalnız Efe	4
Fareler ve İnsanlar	1	Nasreddin Hoca Fıkraları	9	Yankılı Kayalar	3

Fareli Köyün Kavalcısı	1	Nene Hatun	2	Yaprak Dökümü	1
Forsa	2	Olmayan Ülke	1	Yaş On Yedi	1
Gizemli Harita Peşinde	1	Ökkeş Otoparkta	1	Yaşar Ne Yaşar Ne Yaşamaz	1
Gizli Mabet	1	Ömer Seyfettin'den Seçmeler	4	Yeraltında Dünya Var	1
Gulliver'in Gezileri	2	Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler	16	Yılan Hikâyesi	1
Gulyabani	1	Parmak Çocuk	1	Yüksek Ökçeler	3
Gurbet Hikâyeleri	1	Parmak Uçları	1	Zagor	3
Gülyarası	1	Pembe İncili Kaftan	3		
Hacivat ve Karagöz	1	Peri Masalları	1		

Tablo 2'ye göre, 394 veliden 192'sinin toplamda 141 farklı çocuk kitabını okuduğu belirlenmiştir. Velilerin okuduğu kitaplara ve tekrarlanma sayısına göre en çok okunan kitaplar sırasıyla; Keloğlan Masalları (26), Pinokyo (18), Kaşağı (17), Kırmızı Başlıklı Kız (16), Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler (16), Polyanna (16), Heidi (14), Şeker Portakalı (12), Küçük Prens (12), Çocuk Kalbi (11), Külkedisi Sindirella (11), Nasreddin Hoca Fıkraları (9), Bir Küçük Osmanlık Vardı (8), Alice Harikalar Diyarında (7), Define Adası (6), Don Kişot (6), Rapunzel (6)'dir.

Tablo 3: Velilerin sadece bilgi sahibi olduğu çocuk kitapları ve tekrarlanma sayıları

<i>Eser Adı</i>	<i>f</i>	<i>Eser Adı</i>	<i>f</i>	<i>Eser Adı</i>	<i>f</i>
101 Dalmaçyalı	1	Haritada Kaybolmak	1	Pembe İncili Kaftan	2
80 Günde Devr-i Alem	1	Harry Porter	1	Peter Pan	3
Ağaç Sevgisi	1	Havaya Uçan At	1	Pinokyo	14
Alice Harikalar Diyarında	5	Heidi	13	Pollyanna	6
And	1	Hindistan Cevizi	1	Portakal Kokulu Masallar	1
Andersen Masalları	2	Hint Masalları	1	Prenses Kalesi	1
Anneannem ve Hayvanlar	1	Hünerli Hayvanlar	1	Rapunzel	3
Ant	1	İçimdeki Müzik	1	Ressam Çocuk	1
Arap Masalları	1	İnsan Ne ile Yaşar?	1	Robin Hood	4
Aras'ın Kuşları	1	Kafadan Kontaklar	1	Rüzgâr	1
Arasında Sarıkız	1	Kardeşim Benim	1	Saftirik	6
Ay'a Yolculuk	1	Karlar Kraliçesi	1	Sakız Kızın Günleri	1
Az Buçuk Teo	1	Kaşağı	4	Sakız Sardunya	6
Az Gittik Uz Gittik	2	Kayıp Gül 2	1	Sayısal Çocuk	1
Babamın Gözleri Kedi Gözleri	1	Keloğlan Masalları	9	Sefiller	2
Bacaksız Okulda	1	Kemancı	1	Seksen Günde Devr-i Âlem	1
Balina Avcıları	1	Kırık Fıskiye	1	Sergüzeşt	1
Beyaz At	1	Kırmızı Balon	1	Sessiz Sakin	1
Beyaz Diş	3	Kırmızı Başlıklı Kız	7	Sevdim Seni Matematik	1
Beyaz Gemi	3	Kız Kulesi	1	Seyit Onbaşı	1
Beyaz Yele	1	Kızıl Sultan	1	Shrek	1
Bir Küçük Osmanlık Vardı	4	Kibritçi Kız	3	Sıcak Ekmek	1
Boğa Ferdinand	1	Kim Bu Yeni Çocuk?	1	Sinekli Bakkal	2
Bunun Adı Findel	1	Kip Kardeşler	1	Siyah İnci	1
Buzlar Ülkesi	1	Köroğlu	1	Sokakta Tek Başına	1
Ceylanlı Bahçe	1	Kraliçeyi Kurtarmak	6	Sol Ayağım	3
Charlie'nin Çikolata Fabrikası	8	Kuklacı	1	Sonsuz Hayat	1
Çanak kale	1	Kurbağa ile Fare	1	Sophie'nin Başına Gelenler	1
Çirkin Ördek Yavrusu	1	Kurt ile Yedi Oğlak	1	Suna'nın Serçeleri	1
Çizmeli Kedi	2	Küçük Balık	1	Süper Gazeteciler	1
Çocuğunuza Sınır Koymayın!	1	Küçük Kemancı	2	Şehitler Tepesi	1
Çocuk Kalbi	9	Küçük Prens	17	Şeker Portakalı	3
Dede Korkut Hikâyeleri	5	Küçük Prenses	1	Şirin	1
Dedemin Bakkalı	1	Külkedisi Sindirella	4	Tanrı Misafiri	1
Define Adası	1	Küpeli	1	Tatil Rüyası	1
Deli Dumrul	1	Kütük	1	Tom Sawyer	2
Deniz Kızı	1	La Fontaine Masalları	3	Uçan Sınıf	1
Denizler Altında 20.000 Fersah	2	Lassie	1	Umut Sokağı Çocukları	1

Domates Saçlı Kız	1	Levent Serisi	4	Üç Anadolu Efsanesi	1
Don Kişot	6	Lodos Yolcuları	1	Üç Silahşörler	5
Dondurmam Tılsım	1	Masal Adası	1	Üşütük Kızın Günlüğü	1
Dört Kardeştiler	1	Masal Denizi	1	Vampirin Günlüğü	1
Endişe Ağacı	1	Mektup Arkadaşları	1	Vanilya Kokulu Mektuplar	1
Ezop Masalları	3	Menekşe Kokulu Hikâyeler	1	Yaban Kuğuları	1
Falaka	2	Momo	1	Yalnız Efe	6
Fareli Köyün Kavalcısı	1	Mutlu Aile	1	Yankılı Kayalar	6
Fatih Sultan Mehmet	1	Mutlu Prens	1	Yaşlı Adam ve Deniz	1
Gazete Fısıltıları	1	Mutluluğun Yolu	1	Yeşil Kiraz	1
Gizli Bahçe	1	Narnia Günlükleri	1	Yiğit Öğretmen	1
Gulliver'in Gezileri	2	Nasrettin Hoca Fıkraları	1	Yunan Masalları	1
Gül Ağacı Sokağı	1	Osmanlı Tarihi	1	Yurdumu Özledim	1
Gülibik	1	Oz Büyücüsü	1	Yusuf ile Züleyha	1
Göl Çocukları	11	Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler	6		
Halime Kaptan	1	Parmak Çocuk	1		
Hansel ve Gratel	3	Parmak Kız	2		

Tablo 3'e göre, 394 veliden 163'ünün toplamda 162 farklı kitap hakkında bilgi sahibi olduğunu belirlenmiştir. Bulgulara göre velilerin en çok bildiği ya da duyduğu kitaplar sırasıyla; Küçük Prens (17), Pinokyo (14), Heidi (13), Göl Çocukları (11), Çocuk Kalbi (9), Keloğlan Masalları (9), Charlie'nin Çikolata Fabrikası (8), Kırmızı Başlıklı Kız (7), Kraliçeyi Kurtarmak (6), Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler (6), Pollyanna (6), Saftirik (6), Sakız Sardunya (6), Yalnız Efe (6), Yankılı Kayalar (6)'dır.

Velilerin bir bölümünün okuduğu, bir bölümünün ise okumayıp hakkında bilgi sahibi olduğunu ifade ettiği 57 ortak kitap bulunmaktadır ve bu kitapların isimleri alfabetik sıraya göre; 80 Günde Devr-i Âlem, Alice Harikalar Diyarında, Andersen Masalları, Beyaz Diş, Beyaz Gemi, Bir Küçük Osmancık Vardı, Charlie'nin Çikolata Fabrikası, Çanakale, Çirkin Ördek Yavrusu, Çizmeli Kedi, Çocuk Kalbi, Dede Korkut Hikayeleri, Dedemin Bakkalı, Define Adası, Don Kişot, Dört Kardeştiler, Ezop Masalları, Falaka, Fareli Köyün Kavalcısı, Gulliver'in Gezileri, Halime Kaptan, Hansel ve Gratel, Harry Porter, Heidi, İnsan Ne ile Yaşar?, Kaşığı, Keloğlan Masalları, Kırmızı Başlıklı Kız, Kibritçi Kız, Küçük Kemancı, Küçük Prens, Külkedisi Sindirella, La Fontaine'den Masallar, Lassie, Levent Serisi, Menekşe Kokulu Hikayeler, Nasreddin Hoca Fıkraları, Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler, Parmak Çocuk, Pembe İncili Kaftan, Peter Pan, Pinokyo, Pollyanna, Rapunzel, Robin Hood, Sakız Sardunya, Sefiller, Sergüzeşt, Siyah İnci, Sol Ayağım, Suna'nın Serçeleri, Şeker Portakalı, Tom Sawyer, Uçan Sınıf, Üç Silahşörler, Yalnız Efe, Yankılı Kayalar şeklindedir.

Veliler ve Öğrencilerin Okudukları Çocuk Kitapları Arasındaki Benzerliğe İlişkin Bulgular

Tablo 4: Öğrencilerin en son okuduğu kitaplar, yazarları ve tekrarlanma sayısı

<i>Eser Adı</i>	<i>Yazar Adı</i>	<i>f</i>	<i>Eser Adı</i>	<i>Yazar adı</i>	<i>f</i>
80 Günde Devr-i Âlem	Jules Verne	1	Halime Kaptan	Rifat Ilgaz	1
Arşimet Zekai	Duran Çetin	1	İçimdeki Müzik	Sharon M. Drapen	1
Âşık Veysel	Boş	1	İnci'nin Maceraları	Orhan Kemal	1
Aya Yolculuk	Jules Verne	1	Küçük Prens	Antoine Exupery	1
Beacon Caddesi Kızları (Yüreğimden Mektuplar)	Anne Bryant	1	Levent Serisi	Mustafa Orakçı	3
Ben Bir Gürgen Dalıyım	Hasan Ali Toptaş	1	Masal Ormanı	Meltem Bilir Çimen	1
Beyaz Diş	Jack London	1	Mezar Soyguncuları	Bilgin Adalı	1
Beyaz Yele	Rene Guillet	1	Mezar Taşları Adası	Boş	1
Beyaz Zambaklar Ülkesinde	Grigory Petrov	1	Momo	Michael Ende	1
Bin Muhteşem Güneş	Halit Hüseyini	2	Osmanlı Tarihi Kitabı	Nezir Özger	1
Bir Genç Kızın Gizli Defteri	İpek Ongun	1	Polyanna	Boş	1
Bir Küçük Osmancık Vardı	Hasan Nail Canat	1	Sakız Sardunya	Elif Şafak	1
Biricik Peygamberim	Boş	1	Serçekuş	Cahit Zarifoğlu	1
Kar Taneleri	Sabiha Serin	1	Sharlock Holmes	Arthur C. Doyle	1
Boş	Jules Verne	1	Sol Ayağım	Christy Brown	2
Canoğlan	Boş	1	Sular Altında Bir Ülke	Yavuz Bahadıroğlu	1

Charlie'nin Çikolata Fabrikası	Road Dahl	1	Süper Gazeteciler: Belalı Davetiye	Aytül Akal	1
Çaylak Yazar İş Başında	Boş	1	Şeker Portakalı	Josemauro de Vasconceles	2
Çıtır Tavşan	Devrim Altay	1	Şeytanın Rüya Kapanı	Boş	1
Don Kişot	Cervantes	2	Uçurtma Avcısı	Halit Hüseyini	2
Dünya'nın Merkezine Yolculuk	Jules Verne	1	Uğultulu Tepeler	Boş	1
Eyvah Kitap	Mine Soysal	1	Üşütük Kızın Günlüğü	Anna Cammy	1
Fareler ve İnsanlar	John Steinback	1	Yüzyılın Bomba Haberi	Sophie Dieuaide	1
Gün Gelir	Boş	1			

Örneklemedeki 80 öğrenciden sadece 54'ü en son okunan eser ve yazarı sorusuna cevap vermiştir. Tablo 4'e göre, 54 öğrenci 46 farklı eser ismi belirtmiştir. Bu eserlerden en çok okunanlar, yazarları ve tekrarlanma sayısına göre; Mustafa Orakçı'nın *Levent Serisi* eseri 3 kez, Halit Hüseyini'nin *Bin Muhteşem Güneş* eseri 2, Cervantes'in *Don Kişot*'u 2, Christy Brown'un *Sol Ayağım* eseri 2, Vasconceles'un *Şeker Portakalı* 2 ve Halit Hüseyini'nin *Uçurtma Avcısı* adlı eseri 2 kez tekrar edilmiştir. Bu sıralamaya bakıldığında en çok okunan yazarın Halit Hüseyini (4) olduğu görülmektedir.

Tablo 5: Veli ve öğrencilerin okudukları çocuk kitapları

Çocuk Kitapları	
1. 80 Günde Devr-i Âlem	8. Fareler ve İnsanlar
2. Beyaz Diş	9. Halime Kaptan
3. Bir Genç Kızın Gizli Defteri	10. Küçük Prens
4. Bir Küçük Osmanlık Vardı	11. Levent Serisi
5. Charlie'nin Çikolata Fabrikası	12. Pollyanna
6. Don Kişot	13. Sakız Sardunya
7. Dünya'nın Merkezine Yolculuk	14. Sol Ayağım
	15. Şeker Portakalı

Tablo 5'e göre, çocuk kitabı okumuş olan velilerin ve en son okuduğu eseri belirten öğrencilerin okuduğu 15 ortak eser bulunmaktadır. Bu eserlerin içerisinde Türk edebiyatından ve dünya edebiyatından eserlerin olması dikkat çekmektedir.

Tablo 6: Velilerin bilgi sahibi olduğu öğrencisinin ise okuduğu eserler

Çocuk Kitapları
1. Don Kişot
2. Üşütük Kızın Günlüğü

Örneklemedeki velilerin bilgi sahibi olduğu öğrencilerinin ise okumuş olduğu 2 farklı eser tespit edilmiştir. Bunlar *Don Kişot* ve *Üşütük Kızın Günlüğü*'dür. Bu bulgu örneklemedeki veliler ile öğrencilerinin okuduğu ortak kitabın olmadığını, sadece çocuklarının okuduğu 2 kitap hakkında velilerinin bilgi sahibi olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanma sürecinde ailede ve yakın çevrelerinde kitap okunmasına dair örnekler görmeleri; anne, baba veya öğretmenlerini model alabilmeleri önemlidir. Bu doğrultuda, velilerin bilgi sahibi olduğu ve hem öğrencilerin hem de velilerin okuduğu çocuk kitaplarının belirlenmesini amaçlayan araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Velilerin en çok okuduğu çocuk kitaplarının sırasıyla; Keloğlan Masalları, Pinokyo, Kaşığı, Kırmızı Başlıklı Kız, Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler, Pollyanna, Heidi, Şeker Portakalı, Küçük Prens, Çocuk Kalbi, Külkedisi Sindirella, Nasreddin Hoca Fıkraları, Bir Küçük Osmanlık Vardı, Alice Harikalar Diyarında, Defne Adası, Don Kişot ve Rapunzel olduğu görülmüştür. Velilerin okumadığı fakat bilgi sahibi olduğu kitaplar ise sırasıyla; Küçük Prens, Pinokyo, Heidi, Göl Çocukları, Çocuk Kalbi, Keloğlan Masalları, Charlie'nin Çikolata Fabrikası, Kırmızı Başlıklı Kız, Kraliçeyi Kurtarmak, Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler, Pollyanna, Saftirik, Sakız Sardunya, Yalnız Efe ve Yankılı Kayalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Velilerin bir bölümünün okuduğu ancak bir bölümünün okumayıp hakkında bilgi sahibi olduğunu ifade ettiği 57 farklı çocuk kitabının olduğu da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bu kitaplar alfabetik sırasıyla; 80 Günde Devr-i

Âlem, Alice Harikalar Diyarında, Andersen Masalları, Beyaz Diş, Beyaz Gemi, Bir Küçük Osmancık Vardı, Charlie'nin Çikolata Fabrikası, Çanakkale, Çirkin Ördek Yavrusu, Çizmeli Kedi, Çocuk Kalbi, Dede Korkut Hikâyeleri, Dedemin Bakkalı, Define Adası, Don Kişot, Dört Kardeşiler, Ezop Masalları, Falaka, Fareli Köyün Kavalcısı, Gulliver'in Gezileri, Halime Kaptan, Hansel ve Gratel, Harry Porter, Heidi, İnsan Ne ile Yaşar?, Kaşığı, Keloğlan Masalları, Kırmızı Başlıklı Kız, Kibritçi Kız, Küçük Kemancı, Küçük Prens, Külkedisi Sindirella, La Fontaine'den Masallar, Lassie, Levent Serisi, Menekşe Kokulu Hikayeler, Nasreddin Hoca Fıkraları, Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler, Parmak Çocuk, Pembe İncili Kaftan, Peter Pan, Pinokyo, Pollyanna, Rapunzel, Robin Hood, Sakız Sradunya, Sefiller, Sergüzeşt, Siyah İnci, Sol Ayağım, Suna'nın Serçeleri, Şeker Portakalı, Tom Sawyer, Uçan Sınıf, Üç Silahşörler, Yalnız Efe ve Yankılı Kayalar şeklindedir. Velilerin okuduğu ya da okumayıp bilgi sahibi olduğu çocuk kitaplarının varlığına dair bulgu ile Suna'nın (2006) araştırmasında ulaşılan anne-babanın kitap okuduğunu gören veya onlardan hediye olarak kitap alan çocukların okuma alışkanlığının daha yüksek olduğuna dair sonuçlar örtüşmektedir.

Öğrencilerin en son okuduğu ve en fazla tercih edilen kitaplar şu şekildedir: Levent Serisi, Bin Muhteşem Güneş, Don Kişot, Sol Ayağım, Şeker Portakalı ve Uçurtma Avcısı'dır. Bu sıralamaya göre öğrencilerin en çok tercih ettiği yazar Halit Hüseyini'dir. Arıcı'nın (2005) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin çoğunlukla macera içerikli kitapları sevdiğine dair bulgular ile araştırmanın sonuçları birbirini desteklemektedir. Erdemir ve Bayram'ın (2007) ortaokul öğrencilerinin okuduğu kitaplarla ilgili çalışmalarındaki tespit edilen eserlerle burada belirlenen (Falaka, Keloğlan, Don Kişot, Pollyanna, Fareler ve İnsanlar gibi) kitaplar arasında benzerlikler bulunmaktadır.

Hem velinin hem de öğrencisinin okuduğu ortak eser tespit edilememiştir. Bununla birlikte velinin bilgi sahibi olduğu öğrencisinin ise en son okuduğu iki eser tespit edilmiştir. Bunlar Don Kişot ve Üşütük Kızın Günlüğü'dür. Veliler ve diğer öğrencilerin okuduğu kitaplar içerisinde aynı / ortak olan 15 farklı eser tespit edilmiştir. Bu eserler; 80 Günde Devr-i Âlem, Beyaz Diş, Bir Genç Kızın Gizli Defteri, Bir Küçük Osmancık Vardı, Charlie'nin Çikolata Fabrikası, Don Kişot, Dünya'nın Merkezine Yolculuk, Fareler ve İnsanlar, Halime Kaptan, Küçük Prens, Levent Serisi, Pollyanna, Sakız Sardunya, Sol Ayağım ve Şeker Portakalı şeklindedir. Bu sonuç, velilerin çocuklarının okuyacağı kitapları önceden okuyup daha sonra çocuklarına tavsiye etme veya birlikte kitap okuma gibi alışkanlıklara sahip olmadığı şeklinde açıklanabilir. Balcı'nın (2009) ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin okuma konusundaki en büyük teşvik kaynağının aileleri olduğu, yine ailelerin önemli bir kısmının çocuklarına kitap satın alarak bunu gerçekleştirdiğine dair tespitler ile çalışmada ulaşılan veliler ile öğrencilerin okudukları kitapların benzerliğine dair sonuçlar kısmen birbirini desteklemektedir.

Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin ve velilerinin okudukları eserlere ilişkin sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Millî Eğitim Bakanlığı'nın okullara çocuk edebiyatının tanınmış yazarlarını, çizerlerini götürmesi; böylece öğrenci ve velilerle buluşmalarını sağlamasına dair bir kampanya başlatılabilir.

Yetişkinlere ve çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak, yetişkinlerde ve çocuklarda çocuk edebiyatına yönelik farkındalık oluşturmak için farklı çocuk edebiyatı yazarlarının da yer aldığı televizyon ya da internete yönelik kamu spotları / reklamlar hazırlanabilir.

Çocuğun çocuk edebiyatına ve türlerine olan sevgisini artırmak, çocukta çocuk edebiyatı eserinin kendisini de okuma isteği oluşturmak adına çocuk radyosu veya internet üzerinden okul radyosu oluşturulabilir. Okul radyolarında çocuklara da bu eserlerin seslendirilmesiyle ilgili görevler verilebilir. Böylelikle öğrencilerin çocuk edebiyatına ve okumaya olan ilgisi artırılabilir.

Ailelerin çocuklarının okuyacağı kitapları önceden okuması veya birlikte okumasının ne kadar önemli olduğu hatırlatılmalıdır. Bunu sağlamak için velilere okuma görevleri verilebilir.

Velilerin çocuk kitapları konusunda bilgilendirilmesi için veli toplantılarında veya EBA üzerinden tanıtımlar yapılabilir. Bu tanıtımlarda çocuk kitapları yaşa, içeriğe ve diğer özelliklere göre gruplandırılıp velilerin çocuğu için en uygun olan eseri seçmesi kolaylaştırılabilir.

Kaynakça

Aksoy, E. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Bolu.

- Alver, B. (2005). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerinin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 19-34.
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları (Beceri, ilgi, alışkanlık, eğilim)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Bayram, Y. ve Erdemir A. (2007). Amasya'daki ilköğretim 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve okuma eğilimleri. I. Amasya Araştırmaları (2. Kitap) içinde (s.1175-1200), Amasya: Amasya Valiliği Yayınları.
- Bekar, Ü. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında ailenin rolü (Kastamonu ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Gökşen, E. N. (1980). *Örnekleriyle çocuk edebiyatımız*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gürler, Ü. (1999). *Çocuk kitapları ve anne babaların tutumları üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Huck, C. S. (1976). *Children's literature in the elementary school*. (3rd Edition). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Şahin, A. (2007). Çocuk ve çocukluk. (Ö. Yılar, L. Turan (Ed.), *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı* içinde (s.7). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, E. Y., Çelik, G., ve Çelik, B. (2012). Anne babaların çocuk edebiyatı kavramına ilişkin görüşleri (Çanakkale örneği). *Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı*, 10(12), 109-125.
- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Sever, S. (2007). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarının analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Şirin, M. R. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yalçın, A., ve Aytas, G. (2008). *Çocuk edebiyatı*. (4.Baskı). Ankara: Akçağ Yay.
- Yavuzer, H. (2012). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Extended Abstract

It can be said that reading and acquiring reading habit is important in human socialization, universalization, and development through establishing civilizations. The children raised in houses in which there are people reading books, will possibly have advanced reading skills. Parents should read books to their child, take him or her to the library, and give him or her books as a gift. If parents wish for a child who practices reading, they should be aware of the book types that are convenient for the age, level, and interest of the child. The children need a mentor such as parents at home or a teacher at school who can motivate the child pleasantly. That is how a child maintains a positive attitude towards reading. Children want to understand and to be understood. They are quite important for us and they are improving dynamically. Their physical and mental development process is invaluable and if their innocence is desired to be preserved, parents should value their child. Therefore, the foundations of love for reading and reading habits are laid in preschool. Developed during the school year. Reading is very important for both individual development and social progress.

Therefore, children should be given the habit of reading. Based on this situation the fail in acquiring reading habit beginning from the elementary ages is a problem need to be solved. Families, as well as educational activities and teachers, have many responsibilities and effects in acquiring the habit of reading. Therefore, school, teacher and family factors should be taken into consideration while developing reading habits. Based on these reasons, it was aimed to determine the literary works that secondary school students and parents read. Depending on this purpose, it was also important to determine whether there is a similarity between the works read by the students and parents. In the study, a qualitative research method was used. The universe of the study, which was conducted in the spring semester of 2017-2018 academic year, consists of parents of 5th, 6th, 7th and 8th grade students studying in Giresun province. The sample of the study was composed of Gedikkaya Secondary School and Çavuşlu Secondary School in Giresun city. The students (n=80) of Çavuşlu Middle School were also included in the study in terms of easy accessibility in order to reveal the similarities and differences between their works. In order to reveal the similarities and differences between parents' literary works and students' literary works as a data collection tool in the research, The *Parent Interview Form for Children's Literature* and *Student Interview Form for Reading Habits* were used. Interview forms were delivered directly to the students and parents in the sample and collected in the same way. At the end of the study, it was determined that the parents read the Keloğlan Tales mostly and the students read the books Levent Series. In addition, it was concluded that most of the parents did not read any of the works of children's literature, but there were 15 common books between the children's literature works of parents and students.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.595923>

Geliş Tarihi: 24-07-2019

Received: 24-07-2019

Kabul Tarihi: 11-04-2020

Accepted: 11-04-2020

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Research Type: Research Article

Ertek, B. (2020). Le concept de « pédagogie universitaire » selon les étudiants de Licence en Didactique du Français Langue Étrangère. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(1), 49-65. <https://doi.org/10.34137/jilses.595923>



Le concept de « pédagogie universitaire » selon les étudiants de Licence en Didactique du Français Langue Étrangère*

Betül ERTEK¹

Résumé

Le concept de « pédagogie universitaire » et la question de la didactique ont fait l'objet de nombreuses recherches (Mucchielli, 1998 ; Romainville, 2004 ; Duguet & Morlaix, 2012 ; Younés, 2015 ; etc.) qui montrent une demande forte de soutien de la part des étudiants à l'université pour favoriser leur réussite dans leur métier. Ainsi, nous avons souhaité élargir et transposer ce sujet d'étude au sein même d'un département de pédagogie pour la formation de futurs professeurs de français pour un changement en faveur d'un processus éducatif plus efficace pour ces derniers. Dans cette recherche, il a été tenté d'étudier l'opinion des futurs enseignants qui poursuivent une Licence de Didactique du Français Langue Étrangère dans une université à Istanbul sur le concept de « pédagogie universitaire » et les relations qu'ils entretiennent avec les enseignants du département en question. Dans cette étude, il s'agit de comprendre l'opinion des étudiants sur les enseignements qui figurent dans le programme de licence et les difficultés rencontrées. Les résultats obtenus montrent que l'ambiance de travail pendant les cours est parfaitement (50%) et moyennement (50%) agréable pour eux. Ils pensent que les enseignants maîtrisent parfaitement les cours qu'ils dispensent (70%), que le langage utilisé par ces derniers est suffisamment théorique à l'unanimité. Toutefois, les étudiants ont signalé que le contenu des cours est parfois difficile (28%), les enseignements dispensés relèvent de contenu abstrait rendant ainsi l'apprentissage complexe pour eux. D'après les futurs enseignants qui ont participé à l'étude, il est préférable que les enseignements au programme soient davantage ciblés sur la pratique du métier d'enseignant plutôt que sur la théorie et serait pertinent d'opter pour un mode d'enseignement davantage tourné vers l'interaction et l'échange. A cela s'ajoute l'idée que les travaux demandés par les enseignants sont parfois trop importants (22%). Cette étude invite le public cible à une réflexion critique profonde sur la question de la pédagogie universitaire, les difficultés des enseignements dispensés et l'importance de la pratique orale tant demandée par les étudiants en privilégiant la formation à leur métier.

Mots-clés : pédagogie universitaire, futurs professeurs de français, points de vue des étudiants, lacunes rencontrées, avantages, limites

Fransız Dili Eğitimi Bölümünde Lisans Öğrencilerine Göre "Üniversite Pedagojisi" Kavramı

Öz

Üniversite öğrencilerinin mesleklerinde daha başarılı olmalarının amaçlandığı "üniversite pedagojisi" kavramı ve didaktik sorunsalı, bu soruna dikkat çeken birçok araştırmaya konu olmuştur (Mucchielli, 1998, Romainville, 2004, Duguet ve Morlaix, 2012, Younés, 2015, vb.). Bu sebeple bu konu, Eğitim Fakültelerinde yer alan Fransızca Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinin daha verimli bir sürece evrilebilmesi için genişletilmek ve analiz edilmek istenmiştir. Bu araştırmada, İstanbul'da bulunan bir üniversitede Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalında lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmen adayı öğrencilerin üniversite pedagojisi kavramı hakkındaki düşünceleri ve ilgili bölümün öğretim elemanları ile olan öğretmen-öğrenci ilişkileri irdelenmeye çalışılmıştır. Söz konusu çalışmada öğrencilerin lisans programında aldıkları dersler hakkındaki görüşlerinin ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukların tespit edilmesi hedeflenmiştir. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin dersin işleniş sürecinden mükemmel (% 50) ve orta derecede (% 50) hoşnut olduğunu göstermektedir. Öğretim elemanlarının derste anlattıkları konuları iyi bir şekilde bildikleri (% 70), kendileri tarafından kullanılan dilin ise olması gerekenden fazla teorik olduğu konusunda görüş birliği içindedirler. Ayrıca, öğretmen adayları ders içeriğinin bazen zor olduğunu belirtirken (% 28), derslerde verilen soyut içerikli kavramların öğrenmeyi güçleştirdiğinin de altını çizmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının programdaki derslerin, teoriden çok daha fazla öğretmenlik mesleğinin pratiğine odaklanmış olması gerektiği belirtilmiş; öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine ve fikir alışverişine yönelik bir öğretim modelinin kendileri için daha uygun olabileceği vurgulanmıştır. Bununla birlikte öğretim elemanlarının talep ettiği çalışmaların ise bazen çok önemli olduğu da belirtilmiştir (% 22). Bu çalışma ilgilileri üniversite pedagojisi, öğretilen derslerin zorlukları ve öğrencilerin mesleğe ayırdığı bu kadar çok sözlü uygulamanın önemi üzerine derin bir eleştirel düşünceye davet etmektedir.

Anahtar Kelimeler: üniversite pedagojisi, aday Fransızca öğretmenleri, öğrencilerin bakış açıları, karşılaşılan zorluklar, avantajlar, sınırlılıklar

* Bu makale Uluslararası Jilses Kongresinde (Ankara, 2019) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş versiyonudur.

¹ Dr, Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, betul.ertek@marmara.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0003-0693-9783>

Introduction

Le concept de pédagogie venant du grec « pais », « paidos » qui signifie « enfant » et « agôgè » qui signifie « action de conduire » s'ouvre de plus en plus à tout type de public. L'élargissement du champ de la pédagogie universitaire s'est réalisé surtout au niveau du terme « pédagogie » qui signifiait avant tout l'art d'agir sur les enfants. En effet, ce concept s'est ouvert au fil des années à un public diversifié et de tout âge : élèves, étudiants, adultes, etc. Ainsi, « dans cette mouvance, les enseignants sont invités à poser un autre regard sur l'étudiant et à l'amener à participer activement à la construction de ses savoirs et à développer son autonomie. » (Loisy & Lameul, 2014 : 16). Par ailleurs, ce changement demande aux enseignants non seulement une modification de l'activité pédagogique mais aussi un renouvellement dans leur rôle et leur posture (Berthiaume & Rege Colet, 2009 ; 2013) qui les pousse d'une certaine manière à se poser des questions.

L'université est le lieu de l'innovation, de la recherche, de la réflexion pédagogique par excellence. Sur plusieurs plans, elle y regroupe d'innombrables avantages : l'accès aux savoirs, la liberté dans le travail, l'ouverture aux autres, la préparation de l'avenir, etc. La question de la « pédagogie universitaire » n'est autre que l'ensemble des travaux visant non seulement les facteurs de réussite et d'échec des étudiants mais aussi les styles d'enseignement des enseignants à l'université. Elle représente aussi les styles d'apprentissage des étudiants tout comme leur impact sur les performances académiques (De Ketele, 2010). Elle est le champ spécifique de l'enseignement et de l'apprentissage. L'objectif est la spécialisation dans un domaine pour l'obtention d'un diplôme dans l'idée d'une insertion professionnelle future. Ainsi, la pédagogie universitaire se résumerait en l'apprentissage de savoirs théoriques, de savoirs procéduraux, de savoirs d'action et de savoir-faire. L'une des grandes complexités à l'université serait la difficile réalisation du lien entre la théorie et la pratique. Alors pour quelles raisons le concept de pédagogie apparaît aujourd'hui dans le paysage de l'enseignement supérieur ? Il s'agit de l'influence des contextes sociaux, politiques et économiques qui s'est avérée dans les transformations des systèmes éducatifs. Un regard en arrière montre que de l'Éducation nouvelle est née après la première guerre mondiale pour éduquer la jeunesse de façon à enrager les guerres (Poteaux, 2013). La transformation de l'activité enseignante amène aussi à penser à un accompagnement pédagogique davantage personnalisé (Frenay, Jorro & Poumay, 2011).

L'introduction de la question de l'enseignement de la pédagogie dans la formation des maîtres d'écoles notamment a été sujette à plusieurs critiques : « Ces jeunes gens n'ont pas besoin qu'on leur enseignât la pédagogie, mais ils l'ont eux-mêmes et d'eux-mêmes découverte ou retrouvée, si je puis dire, dans le sentiment de la dignité de leur profession. Ayons avant tout des professeurs qui professent et moquons-nous de la pédagogie. » (cité par Meirieu, 1999 : 7). Par ailleurs, Durkheim avait déjà montré son désarroi face à la réflexion pédagogique avec d'importantes critiques : « Comment donc est-il possible qu'il y ait un mode quelconque de l'activité humaine qui puisse se passer de réflexion ? (...) Quoi de plus vain d'ailleurs que de conseiller aux hommes de se conduire comme s'ils n'étaient pas doués de raison et de réflexion ? La réflexion est éveillée ; elle ne peut pas ne pas s'appliquer à ces problèmes d'éducation qui sont posés devant elle. La question est de savoir non s'il faut s'en servir, mais s'il faut s'en servir au hasard ou avec méthode ; or, s'en servir méthodiquement, c'est faire de la pédagogie. » (Durkheim, 1999 [1938], 10-11). Il tente de rationaliser les faits sociaux y compris l'éducation pour permettre aux enfants d'intégrer la société selon les besoins. Ainsi, il semble pertinent de signaler la nécessité de mettre au point des indicateurs dans le système universitaire qui vont venir se baser sur la qualité de l'apprentissage. Des indicateurs utilisés depuis bien trop longtemps ne sont malheureusement pas ou plus adaptés aux objectifs fondamentaux de l'université. Effectivement, une mise à jour sérieuse et régulière doit se faire. L'objectif premier des études universitaires ne devrait pas être de « diplômer » les étudiants ou de les pousser à faire de longues études. Nightingale et O'Neill (1994) proposent une focalisation plus explicite sur les critères d'un apprentissage de qualité à l'université dans l'objectif d'un développement ciblé sur les capacités :

- de retenir de manière durable un ensemble de savoirs,
- d'appréhender des savoirs de manière autonome,
- d'établir des liens entre ses connaissances antérieures et de nouveaux savoirs,
- de se créer son propre savoir,
- d'appliquer ce savoir dans la résolution de problèmes,
- de communiquer ce savoir à d'autres,
- de vouloir apprendre de nouveaux savoirs tout au long de sa vie.

Toujours d'après Nightingale et O'Neill (1994), un enseignement universitaire de qualité constitue un ensemble d'éléments. Pour ces derniers, un enseignement universitaire signifie le développement de qualités qui permet à l'étudiant un apprentissage et favorise son autonomie. Un enseignement universitaire de qualité permet aussi à l'étudiant de construire une base de connaissances solide, le goût du savoir. L'enseignement universitaire doit utiliser l'expérience de l'étudiant comme ressource de l'apprentissage. Il doit s'adapter au niveau de savoirs et

offrir des situations d'apprentissage de la vie de tous les jours et/ou avec le futur métier. Il doit permettre de développer l'apprentissage actif et coopératif et doit promouvoir la responsabilité de l'étudiant dans ses apprentissages. Un enseignement universitaire de qualité s'intéresse au développement global de l'étudiant et veille à diversifier les modes d'évaluation. Il permet aussi de mettre en place des dispositifs afin d'analyser et de superviser la formation en prenant l'opinion des étudiants et du corps enseignant. Enfin, un enseignement universitaire de qualité a lieu dans des conditions environnementales, physiques et sociales appropriées.

Objectif de la recherche

L'objectif principal de cette étude est de comprendre le point de vue des étudiants en Licence de Didactique du Français Langue Étrangère dans une université publique à Istanbul et la relation qu'ils possèdent avec le corps enseignant. Il est important de comprendre l'avis des étudiants sur l'ambiance de travail, le niveau du langage utilisé pendant les cours, les enseignements qui figurent au programme, les facilités et les difficultés qu'ils rencontrent et qu'ils souhaitent exprimer.

Ainsi, dans cette étude, les questions auxquelles des réponses ont été recherchées sont les suivantes :

- Quelle importance est donnée à la notion de « pédagogie universitaire » ?
- Quelles sont les difficultés et les facilités rencontrées par les étudiants ?
- Quelles sont les attentes des étudiants ?

Méthodologie utilisée

Un questionnaire composé de 13 questions a été soumis aux étudiants de deuxième et de troisième année de Licence de Didactique du Français Langue Étrangère dans une université publique. Les questionnaires ont été remplis par les étudiants sans limite de temps. Le questionnaire est anonyme et est composé de questions fermées sur le mode QCM et/ou ouvertes. 19 étudiants de deuxième année et 17 étudiants de troisième année de Licence ont participé à cette étude. Les étudiants ont suivi un an d'initiation et de formation en Langue Française en classe préparatoire. Les questions sont ainsi libellées :

- Quel est votre objectif : la licence ; le master ; le doctorat ; ne sait pas.
- Pensez-vous que l'enseignement à l'université est : plus difficile qu'au lycée ; aussi difficile qu'au lycée ; plus facile qu'au lycée.
- L'ambiance dans votre classe est : parfaitement agréable ; moyennement agréable ; pas assez agréable ; pas du tout agréable.
- Quels sont les cours les plus faciles pour vous ? (à cocher parmi les cours au programme)
- Quels sont les cours les plus difficiles pour vous ? (à cocher parmi les cours au programme)
- Le lien théorie-application est fait pendant les cours : parfaitement ; moyennement ; pas assez ; pas du tout.
- Les enseignants maîtrisent leurs cours : parfaitement ; moyennement ; pas assez ; pas du tout.
- Les enseignants donnent des références bibliographiques : trop ; suffisamment ; pas assez ; pas du tout.
- Le langage utilisé par les enseignants est : trop théorique ; suffisamment théorique ; pas assez théorique ; pas du tout théorique.
- La prise de notes en classe se fait : toujours ; parfois ; très peu souvent ; jamais.
- Le rythme est adapté pour la prise de notes : toujours ; parfois ; très peu souvent ; jamais.
- Précisez ce que vous n'aimez pas dans le comportement de l'enseignant en cours : (à cocher)
 - L'enseignant dicte ses cours seulement ;
 - L'enseignant est froid et méprisant avec les étudiants ;
 - L'enseignant utilise un langage incompréhensible ;
 - L'enseignant est lui-même démotivé ;
 - L'enseignant donne beaucoup de devoirs.
- Qu'est-ce qui est le plus difficile pour vous ? (en dehors des examens) (à cocher) :
 - Le contact avec les enseignants ;
 - L'accès à l'information à l'université ;
 - Le contenu des cours ;
 - Les conditions matérielles (salles de cours, bibliothèque, salle informatique, etc.) ;
 - Le travail demandé par les enseignants.

Résultats

Le tableau ci-dessous met en avant les résultats obtenus concernant l'objectif des étudiants pour la suite de leurs études. Sur les 36 participants, 18 étudiants (dont 13 en deuxième année et 5 en troisième année) souhaitent terminer leurs études en licence. Seul un étudiant de deuxième envisage un master et 9 étudiants de troisième année. Parmi les 19 participants en deuxième année, 3 souhaitent poursuivre en doctorat. 5 étudiants (dont 2 en deuxième année et 3 en troisième année) ont déclaré ne pas savoir jusqu'où ils iront dans leurs études sans préciser non plus leur projet après la licence.

Tableau 1. Les études envisagées par les étudiants de deuxième et troisième année à l'université.

	Licence	Master	Doctorat	Ne sait pas
2 ^{ème} année	13	1	3	2
3 ^{ème} année	5	9		3

Le tableau ci-dessous montre la difficulté des études universitaires en comparaison avec le lycée. Pour les étudiants de deuxième année, 7 pensent que les études universitaires sont plus difficiles que les études au lycée. 7 autres étudiants pensent que la difficulté est identique pour l'université et le lycée. 5 étudiants trouvent que les études universitaires sont plus faciles que le lycée. Pour les étudiants de troisième année, 5 trouvent que les études à l'université sont plus compliquées qu'au lycée. 6 pensent que la difficulté est égale entre l'université et le lycée. Enfin, 6 autres étudiants pensent que les études universitaires sont plus simples que les études au lycée.

Tableau 2. La perception des études universitaires des étudiants de deuxième et troisième année en comparaison avec les études au lycée.

	Plus difficile	Aussi difficile	Plus facile
2 ^{ème} année	7	7	5
3 ^{ème} année	5	6	6

Tableau 3. La perception des études universitaires des étudiants de deuxième année en comparaison avec les études au lycée en fonction de leur objectif de diplôme à l'université.

	Plus difficile	Aussi difficile	Plus facile
Licence	6	5	2
Master	1		
Doctorat		1	2
Ne sait pas		1	1

Comme le montre le tableau ci-dessus, 6 étudiants qui envisagent une licence pensent que les études universitaires sont plus difficiles que le lycée contre 5 qui trouvent que la difficulté est égale. 2 étudiants qui n'envisagent pas d'études après la licence pensent que les études universitaires sont plus faciles que les études au lycée. 1 seul étudiant qui souhaite poursuivre en master trouve que les études universitaires sont plus compliquées qu'au lycée. 2 des étudiants qui ne savent pas jusqu'où ils iront dans leurs études pensent que les études universitaires sont aussi difficiles (1) et plus faciles (1) en comparaison aux études au lycée.

Tableau 4. La perception des études universitaires des étudiants de troisième année en comparaison avec les études au lycée en fonction de leur objectif de diplôme à l'université.

	Plus difficile	Aussi difficile	Plus facile
Licence	2	1	2
Master	3	3	3
Doctorat			
Ne sait pas		2	1

Dans ce tableau, parmi les 5 étudiants qui envisagent d'obtenir leur licence, 2 pensent que les études universitaires sont plus difficiles, 2 plus faciles et 1 seul étudiant a coché aussi difficile en comparaison avec les études au lycée. Parmi les étudiants qui souhaitent poursuivre en master, une égalité ressort dans les réponses obtenues : 3 pensent que les études universitaires sont plus difficiles, 3 aussi difficiles et 3 plus faciles lorsqu'elles sont comparées aux études au lycée. Pour les 3 étudiants qui ne savent pas s'ils continueront leurs études ou non, 2 pensent que les

études universitaires sont aussi difficiles que le lycée et 1 étudiant pense qu'elles sont plus faciles en comparaison avec les études au lycée.

Il est possible d'émettre le constat suivant : les étudiants qui envisagent de poursuivre en master ou en doctorat ou qui ne savent pas jusqu'où ils iront pensent que les études universitaires sont aussi difficiles ou plus faciles que les études au lycée. Plus les étudiants envisagent de longues études, moins ces études paraissent difficiles de manière générale. Il est intéressant de souligner que les étudiants de deuxième année sont majoritaires dans l'objectif d'obtenir leur licence et à trouver les études universitaires plus compliquées que le lycée alors que les étudiants de troisième année sont plus nombreux à envisager un master (ou non) et à trouver les études universitaires aussi difficiles que les études au lycée.

Tableau 5. L'ambiance de la classe pendant les cours selon les étudiants de deuxième et troisième année.

	Parfaitement	Moyennement	Pas assez	Pas du tout
2 ^{ème} année	9	9	1	
3 ^{ème} année	8	8		1

L'ambiance de la classe pendant les cours est « parfaitement » agréable pour 17 étudiants, « moyennement » agréable pour 17 autres étudiants, « pas assez » agréable pour 1 étudiant et « pas du tout » agréable pour 1 étudiant. Pour les étudiants de deuxième année, 9 trouvent l'ambiance « parfaitement » agréable, 9 « moyennement » agréable et 1 « pas assez » agréable. Pour les étudiants de troisième année, les résultats obtenus sont équilibrés. 8 pensent que l'ambiance dans la classe pendant les cours est « parfaitement » agréable et 8 « moyennement » agréable. 1 étudiant trouve l'ambiance de la classe « pas du tout » agréable.

Pour les étudiants de deuxième année qui pensent que l'ambiance est de travail est « parfaitement » agréable pendant les cours, certains ont mentionné :

- « Je suis dans un environnement parfait. » ;
- « Il y a une harmonie agréable entre mes camarades. On se demande plein de choses, on aime plaisanter entre nous, on ne s'insulte jamais. Il n'y a pas de dispute. Je suis très contente d'être dans cette classe. » ;
- « Nous avons un bon rythme de travail et tout va bien. » ;
- « J'aime ma classe et mes enseignants. L'ambiance est très agréable, il n'y a jamais de problème. ».

Pour les étudiants de deuxième année qui pensent que l'ambiance de travail est « moyennement » agréable pendant les heures de cours, certains ont indiqué :

- « Malheureusement, il y a des étudiants qui ne participent pas. » ;
- « C'est une ambiance agréable. » ;
- « C'est calme. » ;
- « C'est entre les deux mais ça va bien. ».

L'étudiant qui pense que l'ambiance dans la classe pendant les cours n'est « pas assez » agréable a tenu à mentionner :

- « Je n'aime jamais mes classes et donc je ne peux pas les considérer comme « agréable ». ».

Quant aux étudiants de troisième année, pour ceux qui pensent que l'ambiance de classe pendant les cours est « parfaitement » agréable, il a été relevé :

- « Tous les étudiants sont agréables et ont une approche coopérative et communicative. » ;
- « Tout va bien. » ;
- « Je suis dans une classe assez active, aimable et les cours se passent dans l'interaction, c'est très bon pour moi. » ;
- « Les troisième année, je les aime bien. Tout le monde s'entraide dans cette classe. » ;
- « Tout se passe bien, les cours sont intéressants et mes camarades sont sympas. » ;
- « Ça dépend des gens dans la classe. On est dans une harmonie. ».

Pour ceux qui pensent que l'ambiance dans la classe est « moyennement » agréable, les réponses suivantes ont été indiquées :

- « Il y a des groupements mais il est très facile de communiquer avec les autres quand c'est nécessaire. » ;
- « Les enseignants et mes amis sont assez bien, il n'y a pas de problème dans la classe. » ;
- « Certains sont plus amis avec d'autres mais ça c'est normal. ».

Pour l'étudiant qui pense que l'ambiance de la classe n'est « pas du tout » agréable, il a mentionné :

- « Car je m'ennuie. ».

Tableau 6. Les cours à l'université les plus difficiles et les plus faciles selon les étudiants de deuxième année.

	Cours les plus difficiles selon les étudiants			Cours les plus faciles selon les étudiants		
	Approches de l'enseignement du français	Histoire de l'éducation turque	Introduction à la linguistique française	Méthodes d'enseignement du français	Lecture-écriture en français	Littérature française
2 ^{ème} année	12	11	16	10	12	11

Au vu des résultats, les cours qui semblent les plus difficiles sont ceux de linguistique française (16), d'Approches de l'enseignement du français (12) et d'Histoire de l'éducation turque (11). Les cours les plus faciles sont ceux de Lecture et écriture en français (12), de Littérature française (11) et de Méthodes d'enseignement du français (10).

Les étudiants ont pris le soin de noter quelques remarques :

- « C'est difficile de décider, je n'ai jamais sérieusement réfléchi à la question. » ;
- « Le cours d'Histoire de l'éducation turque est trop difficile et le cours d'Approches qui est trop théorique. » ;
- « La littérature française. Je pense que les textes choisis sont très littéraires et trop difficiles pour nous. En plus, je n'aime pas la littérature. » ;
- « La littérature française est le cours le plus difficile pour moi. » ;
- « Pour moi, c'est la linguistique et l'approche de l'enseignement du français. » ;
- « Je pense que la lecture et l'écriture est difficile car mon vocabulaire n'est pas assez riche. » ;
- « Pour moi, c'est la linguistique, l'approche de l'enseignement parce que je ne comprends pas. L'histoire de l'éducation turque est difficile aussi. » ;
- « Parfois, les cours techniques comme l'approche et la linguistique sont difficiles à comprendre. » ;
- « Le cours d'introduction à la linguistique est difficile, parfois je ne comprends pas tout. » ;
- « Je pense que c'est la grammaire. J'ai besoin de travailler pour apprendre mais je ne peux pas. » ;
- « La linguistique est trop difficile pour moi. » ;
- « L'approche et la linguistique parce que ce sont des cours avec beaucoup d'informations. » ;
- « Les cours théoriques sont en général les cours les plus difficiles car il y a beaucoup d'informations à mémoriser. » ;
- « Généralement, j'ai des difficultés à faire du par cœur donc je dois prêter plus d'attention au cours comme : Méthodologie de recherche, Approches de l'enseignement du FLE et Linguistique. ».

Tableau 7. Les cours à l'université les plus difficiles et les plus faciles selon les étudiants de troisième année.

	Cours les plus difficiles selon les étudiants			Cours les plus faciles selon les étudiants		
	Acquisition du langage	Thème : Turc-Français	Évaluation dans l'enseignement	Culture Française	Gestion de classe	Version : Français-Turc
3 ^{ème} année	11	14	16	12	14	11

Le tableau ci-dessus met en avant les cours les plus difficiles et les cours les plus faciles pour les étudiants de troisième année. Il apparaît que les 3 cours les plus difficiles sont les cours d'Évaluation dans l'enseignement (16), de Thème : Turc-Français (14) et d'Acquisition du langage (11). Pour ce qui est des cours les plus faciles, il s'agit de la Gestion de classe (14), de la Culture Française (12) et du cours de Version : Français-Turc (11).

Certains ont ainsi mentionné leurs opinions concernant la difficulté des cours :

- « Surtout les cours avec plein de termes et divers personnages dans l'histoire. » ;
- « Le cours d'évaluation car il y a des opérations mathématiques difficiles. » ;
- « Le cours d'espagnol car c'était un peu vite, même très vite et comme on est chargé en troisième année, je n'ai pas pu bien travailler. » ;
- « L'évaluation dans l'enseignement. L'examen partiel était nul. Il n'était pas bien préparé et trop difficile. » ;
- « L'évaluation car le cours est difficile et l'enseignante ne le facilite pas. L'examen n'était pas bien préparé. Selon moi, ce n'était pas une bonne évaluation. » ;
- « Le cours d'évaluation. » ;
- « Le cours d'évaluation ne correspondait pas à nos compétences et était trop difficile pour nous. » ;

- « En général, les cours qui demandent des acquis spécifiques sont plus difficiles. » ;
- « La littérature parce que je déteste vraiment ça. » ;
- « Évaluation. Car ce cours demande des mathématiques. Le cours est trop tôt. » ;
- « La traduction et l'évaluation sont les cours les plus difficiles car la méthode utilisée n'est pas suffisante et trop ennuyeuse pour bien comprendre. On a vu plein d'exemples mais jamais d'explications. La littérature aussi parce qu'il y a trop de détails qui ne sont pas nécessaires. Il est impossible de tout se rappeler à l'examen. ».
- « L'évaluation dans l'enseignement car il y a beaucoup de mathématiques et le cours de Linguistique et d'Approches parce que ce sont des cours très théoriques. » ;
- « Évaluation car ce cours demande des mathématiques, or nous ne sommes pas formés pour. » ;
- « Ces sont les cours qui sont très théoriques et les cours où l'enseignant demande des acquis très précis et difficiles pour les étudiants. » ;
- « Espagnol (deuxième langue étrangère) car manque d'intérêt et de motivation, pas assez ordonné et aucun plan de travail. Gestion de la classe car cours en turc et mauvaise gestion de la classe durant le cours donc difficulté à se concentrer. ».

Tableau 8. La réalisation du lien théorie-application pendant les cours à l'université selon les étudiants de deuxième et troisième année.

	Parfaitement	Moyennement	Pas assez	Pas du tout
2 ^{ème} année	10	8	1	
3 ^{ème} année	9	7	1	

Les résultats des étudiants sont très positifs. D'après eux, le lien théorie-application est, pour la majorité « parfaitement » réalisé. Pour les étudiants de deuxième année, 10 pensent que la réalisation du lien théorie-application est « parfaitement » effectué, 8 pensent que ce lien est « moyennement » fait et pour 1 étudiant, le lien n'est « pas assez » fait. Les résultats des étudiants de troisième année vont dans le même sens que ceux des étudiants de deuxième année. 9 trouvent que le lien entre la théorie et la pratique est « parfaitement » réalisé pendant les cours. 7 étudiants trouvent que ce lien est « moyennement » fait et pour 1 étudiant il n'est « pas assez » réalisé. Aucun étudiant n'a coché « pas du tout ».

Les étudiants de deuxième année qui pensent que le lien théorie-application est « parfaitement » réalisé ont précisé que :

- « Les professeurs font leur métier parfaitement. » ;
- « Ça marche très bien comme ça. » ;
- « Je comprends mieux quand c'est lié. ».

Quant aux étudiants qui pensent que le lien est « moyennement » réalisé, ils ont noté :

- « Je comprends bien que tous les cours ne soient pas applicables mais il est nécessaire, si possible, de relier théorie et application pour faciliter la compréhension. » ;
- « On peut pratiquer plus que ça. » ;
- « Les présentations des étudiants ne doivent pas dépasser les explications des enseignants. ».

Pour l'étudiant qui a coché la case « pas assez », il a tenu à mentionner :

- « Cette année, on privilégie surtout la partie théorique et on n'a pas suffisamment appliqué nos savoirs de manière concrète. ».

Quant aux étudiants de troisième année, certains ont mentionné qu'ils préféreraient le cours de tel ou tel enseignant car le lien théorie-application était très bien fait mais nous ne mettrons pas les noms des enseignants pour privilégier leur anonymat. Ainsi, les étudiants de troisième qui ont coché la réponse « parfaitement » ont mentionné :

- « Le lien est très bien fait dans les cours de Madame ... et de Madame ... » ;
- « Oui, avec Madame ... surtout. » ;
- « Je suis totalement d'accord pour les cours de quelques enseignants. » ;
- « Oui même si pour moi c'est ennuyant de rester 3 heures dans un cours. » ;
- « Pour tous les professeurs et dans tous les cours. » ;
- « Nous faisons l'application sans doute dans tous les cours. ».

Pour les étudiants qui ont coché « moyennement », certains ont précisé :

- « Il peut y avoir un cours sur la préparation et l'utilisation des PPT qui explique les méthodes et les outils pour ce type de présentation. » ;
- « Il est bien fait dans certains cours mais pas tous. » ;
- « L'oral n'est pas assez pratiqué lors du cours d'espagnol seulement. Mais on a une bonne pratique de ce que l'on a appris pendant les cours théoriques au deuxième semestre. On nous habitue à parler devant un public notamment avec des exposés depuis le début de notre formation. ».

Un étudiant a mentionné « pas assez » et a tenu à dire :

- « La théorie ne suffit pas dans le cours de grammaire. ».

Ainsi, plus de pratique serait donc nécessaire dans le cours de grammaire.

Tableau 9. La maîtrise des cours par les enseignants selon les étudiants de deuxième et troisième année.

	Parfaitement	Moyennement	Pas assez	Pas du tout
2 ^{ème} année	17	2		
3 ^{ème} année	12	5		

Les résultats obtenus dans cette partie sont très élevés concernant la maîtrise des cours dispensés par les enseignants à l'université. La grande majorité des étudiants pensent que les enseignants maîtrisent « parfaitement » les cours qu'ils dispensent. En effet, pour les étudiants de deuxième année, 17 d'entre eux pensent que les enseignants maîtrisent « parfaitement » les cours qu'ils enseignent et 2 pensent que la maîtrise est « moyenne ». Pour les étudiants de troisième année, 12 d'entre eux pensent que les enseignants maîtrisent « parfaitement » les cours qu'ils dispensent et 5 étudiants se sont prononcés pour une maîtrise qui est « moyenne ». Aucun étudiant n'a coché la mention « pas assez » et la mention « pas du tout ».

Certains étudiants de deuxième année qui ont coché « parfaitement » ont pris le soin de noter :

- « Les enseignants maîtrisent très bien leurs cours. » ;
- « Les enseignants maîtrisent parfaitement leurs cours sauf que certains (très peu) n'arrivent pas à faire passer l'information aux étudiants. » ;
- « Je suis très contente des enseignants, ils maîtrisent parfaitement les cours. ».

Pour les étudiants de troisième année qui ont coché « parfaitement », il a été relevé :

- « Le savoir que détiennent nos enseignants est plus que satisfaisant. Ils ont une très bonne maîtrise, ils sont très professionnels et sont une source d'inspiration pour nous. » ;
- « Nos enseignants nous donnent beaucoup d'information et ce, autant que possible. Ils sont tous très volontaires et désireux de bien faire. » ;
- « Parfait, vraiment. Et c'est valable pour tous nos enseignants. » ;
- « Les enseignants ont des compétences largement suffisantes dans tous les domaines. ».

Les étudiants de deuxième et de troisième année qui ont coché « moyennement » concernant la maîtrise des cours par les enseignants n'ont rien noté en guise de précision.

Tableau 10. Les références bibliographiques données par les enseignants à l'université selon les étudiants de deuxième et troisième année.

	Trop	Suffisamment	Pas assez	Pas du tout
2 ^{ème} année	2	16	1	
3 ^{ème} année		9	8	

Les résultats obtenus dans cette partie concernant la quantité des références bibliographiques données par les enseignants à l'université est très élevée pour les étudiants de deuxième année et mitigée pour les étudiants de troisième année. 2 étudiants de deuxième année pensent que les enseignants donnent « trop » de références bibliographiques contre 16 qui pensent qu'ils en ont « suffisamment » et 1 « pas assez ». 9 étudiants de troisième année pensent que les références bibliographiques données sont « suffisantes » contre 8 qui trouvent qu'il n'y en a « pas assez ». Aucun étudiant n'a coché la mention « pas du tout ».

Parmi les étudiants de deuxième année, 3 qui ont coché « suffisamment » ont apporté une précision :

- « Cela nous permet de faire des recherches en dehors des cours. » ;
- « Certains enseignants donnent en début de semestre. » ;
- « On peut lire en plus des cours. ».

Pour les étudiants de troisième année, 2 qui ont coché « suffisamment » et 2 autres qui ont coché « pas assez » ont tenu à apporter des précisions. Pour les étudiants qui ont coché « suffisamment », ils ont tenu à mentionner :

- « Nos enseignants nous conseillent de très bons ouvrages, très connus qu'ils utilisent et que l'on utilisera aussi en tant que futur enseignant. » ;
- « Oui, on a le choix dans les références bibliographiques. ».

Ensuite, les étudiants qui ont coché « pas assez » ont précisé que :

- « Ça peut être plus efficace de présenter plusieurs références, sources bibliographiques. » ;
- « On n'en a pas beaucoup. ».

Tableau 11. Le langage utilisé par les enseignants selon les étudiants de deuxième et troisième année.

	Trop	Suffisamment	Pas assez	Pas du tout
2 ^{ème} année		19		
3 ^{ème} année		17		

D'après les résultats, il est possible de comprendre que les étudiants sont tous du même avis sur la question du langage des enseignants qui dispensent les cours à l'université. La totalité des étudiants de deuxième (19) et de troisième (17) année pensent que le langage est « suffisamment » théorique. Aucun étudiant n'a coché les cases « trop », « pas assez » ou « pas du tout ».

Pour les étudiants de deuxième année, les précisions suivantes ont été relevées :

- « C'est suffisant pour la bonne compréhension. » ;
- « Les enseignants utilisent les mots qu'on peut comprendre. Je pense que c'est génial. » ;
- « Les enseignants utilisent un langage clair et simple qu'on peut comprendre. Et aussi quand il faut donner une explication, les enseignants le font. » ;
- « C'est suffisamment théorique car on peut comprendre. Ni trop, ni pas assez. ».

Pour les étudiants de troisième année, les indications suivantes ont été données :

- « Je préfère justement le fait qu'il soit théorique. Je sens l'importance de ce que j'étudie. On ne nous parle pas comme on parle à un bébé. » ;
- « Si c'est trop théorique, les enseignants nous l'expliquent. » ;
- « Je suis vraiment content que ce soit entre les deux. » ;
- « Je pense que tous les professeurs adaptent parfaitement le niveau du langage à la classe. ».

Tableau 12. La prise de notes en cours à l'université selon les étudiants de deuxième et troisième année.

	Toujours	Parfois	Très peu souvent	Jamais
2 ^{ème} année	12	5	2	
3 ^{ème} année	5	11	1	

Dans ce tableau, les étudiants de deuxième année sont majoritaires à s'être exprimés en faveur d'une prise de notes systématique. 12 étudiants disent prendre « toujours » des notes contre 5 étudiants qui n'en prennent que « parfois » et 2 « très peu souvent ». Pour les étudiants de troisième année, la majorité prend « parfois » des notes (11) contre 5 étudiants qui disent le faire « toujours » et 1 « très peu souvent ».

Parmi les étudiants de deuxième année qui disent prendre « toujours » des notes en cours, il a été relevé les explications suivantes :

- « La prise de notes est obligatoire pour moi afin de me souvenir des sujets. En les utilisant, je révise les cours de manière générale. » ;
- « Il est obligatoire de prendre des notes car même si je ne suis pas motivé ce jour-là, je dois pouvoir avoir le dispositif nécessaire pour pouvoir travailler un autre jour. » ;
- « Il est nécessaire de prendre des notes pour bien comprendre le cours. » ;
- « C'est important de prendre des notes, ça permet de mieux comprendre pendant les révisions. ».

1 étudiant qui a coché « parfois » a tenu à s'exprimer comme suit :

- « Je prends des notes pour détailler et bien apprendre le cours. ».

Pour ce qui est des étudiants de troisième année, 1 étudiant qui a coché « toujours » a noté :

- « Lorsque l'enseignant précise que c'est très important ou lorsqu'il parle de quelque chose « hors-sujet » mais que je souhaite faire plus de recherches plus tard, je le note. » ;

3 étudiants qui prennent « parfois » des notes ont écrit :

- « Si c'est un sujet compliqué, je prends des notes. » ;
- « Mon apprentissage s'arrête quand j'arrête d'écouter pour prendre des notes. » ;
- « Comme j'ai une intelligence auditive, de manière générale j'écoute mais ça peut changer en fonction des cours. ».

La prise de notes n'est pas systématique. Cela varie en fonction des besoins des étudiants.

Tableau 13. Le rythme des cours à l'université selon les étudiants de deuxième et troisième année.

	Toujours	Parfois	Très peu souvent	Jamais
2 ^{ème} année	14	5		
3 ^{ème} année	9	8		

La question concernant le rythme des cours à l'université est centrale. La grande majorité des étudiants de deuxième année pense que le rythme des cours est « toujours » adapté pour la prise de notes (14) contre 5 étudiants qui pensent que ce rythme est « parfois » adapté, « parfois » non. Pour les étudiants de troisième année, les résultats sont mitigés car 9 d'entre eux pensent que le rythme en cours est « toujours » adapté pour la prise de notes contre 8 étudiants qui pensent que ce rythme est « parfois » adapté.

Parmi les étudiants de deuxième année, 3 de ceux qui ont coché « toujours » ont tenu à préciser :

- « Le rythme est excellent, oui. » ;
- « Les professeurs nous attendent pour qu'on puisse noter donc c'est très bien. » ;
- « C'est bien sauf pour un cours où l'enseignant nous demande plus de 10 pages. ».

Quant aux étudiants de troisième année, 4 de ceux qui ont coché « toujours » ont indiqué que :

- « Le rythme est adapté à mon niveau. En revanche, dans le cours d'Évaluation dans l'enseignement, le rythme est beaucoup trop rapide, écrire devient un calvaire, la dictée est trop rapide. » ;
- « Souvent les enseignants donnent des fascicules et prendre des notes est plus simple à côté. » ;
- « Je préfère écouter, mais quand c'est indispensable, je note évidemment. » ;
- « Nos enseignants adaptent bien le rythme pour la prise de notes. ».

Tableau 14. Les comportements non désirés chez les enseignants à l'université selon les étudiants de deuxième et troisième année.

	dicte ses cours	est froid et méprisant	utilise un langage incompréhensible	est lui-même démotivé	donne beaucoup de devoirs
2 ^{ème} année	2				2
3 ^{ème} année	5			5	1

Au vu des résultats obtenus, pour 4 étudiants de deuxième année la mention « dicte ses cours » a été cochée 2 fois par 2 étudiants et « donne beaucoup de devoirs » 2 fois par 2 autres étudiants. Pour 11 étudiants de troisième année, la mention « dicte ses cours » a été cochée 5 fois, « est lui-même démotivé » 5 fois et « donne beaucoup de devoirs » 1 fois.

Un étudiant de troisième année a mentionné :

- « Certains enseignants ne planifient rien du cours et laisse tout à l'initiative des étudiants. Je préférerais que l'enseignant ait un plan et qu'il le suive. ».

Tableau 15. La nature des difficultés à l'université selon les étudiants de deuxième et troisième année.

	le contact avec les enseignants	l'accès à l'information	le contenu des cours	les conditions matérielles	le travail demandé
2 ^{ème} année		2	4	6	3
3 ^{ème} année	3		6	3	4

Concernant la nature des difficultés rencontrées à l'université, 2 étudiants en deuxième année pensent que l'accès à l'information à l'université est difficile, 4 pensent que le contenu des cours est difficile, 6 sont d'avis que les conditions matérielles présentent des difficultés et 3 mettent en avant le travail demandé par les enseignants. Les résultats des étudiants de troisième année est quelque peu différent de ceux des étudiants de deuxième année. 3 d'entre eux pensent que le contact avec les enseignants est difficile, 6 pensent qu'il s'agit surtout du contenu des cours, 3 pensent que les conditions matérielles présentent des difficultés et 4 mettent en avant le travail demandé par les enseignants.

Un étudiant de troisième année qui a coché la mention « le travail demandé » a ajouté sur son enquête une précision qu'il est nécessaire de mentionner :

- « Car je n'ai pas beaucoup de temps. ».

Au regard du tableau des étudiants de deuxième et troisième année, la nature des difficultés à l'université relève surtout des conditions matérielles pour les étudiants de deuxième année (6) et du contenu des cours pour les étudiants de troisième année (6).

Analyse des résultats

Il ressort clairement des résultats obtenus que la majorité (13) des étudiants de deuxième année envisage de poursuivre en Licence de Français Langue Étrangère et que près de la moitié (9) des étudiants de troisième année souhaite poursuivre en master FLE. Par ailleurs, une perception très mitigée de la difficulté des études universitaires ressort dans les résultats obtenus. Pour 7 étudiants de deuxième année, les études universitaires sont plus difficiles que les études au lycée et pour 7 autres, les études universitaires sont aussi difficiles que les études au lycée. 5 étudiants considèrent que les études universitaires sont plus faciles. Pour les étudiants de troisième année, les résultats sont partagés mais différemment. 5 étudiants de troisième année considèrent les études universitaires comme plus difficiles, 6 pensent qu'elles sont aussi difficiles, 6 autres étudiants jugent plus faciles que les cours au lycée. La perception de la difficulté des cours universitaires et au lycée n'est pas exactement la même pour les étudiants qui n'ont qu'une année de différence.

Il ressort aussi qu'en fonction du diplôme envisagé, la perception de la difficulté peut varier. En effet, pour les étudiants de deuxième année par exemple, les études universitaires sont plus difficiles pour 6 des étudiants qui souhaitent faire une licence et pour 5 étudiants, elles sont aussi difficiles. Cette perception de la difficulté peut-elle être un frein à la volonté de poursuivre en master ? Il est pertinent de voir que pour les 2 étudiants qui ne savent pas quel diplôme envisager, la difficulté des études universitaires reste soit aussi difficile (1), soit plus facile (1). Pour les étudiants de troisième année, les résultats obtenus sont très partagés : parmi les 5 étudiants qui envisagent une licence, 2 pensent que les études universitaires sont plus difficiles contre 2 qui pensent qu'elles sont plus faciles. Pour les étudiants qui souhaitent poursuivre en master, les études universitaires sont plus difficiles pour 3 étudiants, aussi difficiles pour 3 étudiants et plus faciles pour 3 autres. Il est intéressant de noter que pour 2 des étudiants qui ne savent pas quel diplôme envisager, la difficulté reste identique (2) voire plus facile (1). Un constat a été établi dans la partie précédente, concernant les résultats obtenus sur le diplôme envisagé et sur la perception de la difficulté des cours universitaires en comparaison avec les cours dispensés au lycée. L'idée d'envisager de longues études donnent une image moins complexe des études universitaires de manière générale.

La question sur l'ambiance de la classe montre que les résultats sont mitigés entre « parfaitement » et « moyennement » agréable pour les étudiants. Certains vont jusqu'à dire qu'ils se trouvent « dans un environnement parfait », avec « une harmonie agréable », avec « un bon rythme de travail », que « tout le monde aide tout le monde », qu'ils sont « dans une harmonie » et que « tout va bien ».

De manière générale, les cours les plus difficiles pour les étudiants de deuxième année sont caractérisés de « trop théorique », « trop littéraire », « avec beaucoup d'informations », avec « trop de par cœur ». Il s'agit des cours suivants : « Introduction à la linguistique française » (16), « Approches de l'enseignement du français » (12) et « Histoire de l'éducation turque » (11) dispensés à raison de deux heures par semaine. Ces cours sont présentés comme trop abstraits et possédant un fonctionnement trop technique. Si le fonctionnement n'est pas saisi, la compréhension n'a pas lieu. Ces cours rassemblent une masse de connaissances trop importante pour les étudiants. Ils relatent qu'il est très compliqué de tout retenir. En comparaison à ces cours trop difficiles pour eux, les cours les plus faciles sont les suivants : « Lecture et écriture en français » (12), « Littérature française » (11) et « Méthodes d'enseignement du français » (10). Il s'agit là de cours de compréhension écrite et de production écrite, de littérature et de méthodes d'enseignement. Or, une contradiction peut ressortir avec les justifications des étudiants qui ont signalé que les cours qui sont trop littéraires, trop théoriques étaient compliqués pour eux. Ici, la justification peut se faire de la sorte : les enseignants qui dispensent les cours d'« Introduction à la linguistique française », d'« Approches de l'enseignement du français » et d'« Histoire de l'éducation turque » ne sont pas les

mêmes que ceux qui enseignent les cours de « Lecture et écriture en français », de « Littérature française » et de « Méthodes d'enseignement du français ».

Pour les étudiants de troisième année, les cours les plus difficiles sont : « Évaluation dans l'enseignement » (16), « Thème : turc-français » (14) et « Acquisition du langage » (11). La majorité des étudiants ont signalé que le cours d'Évaluation dans l'enseignement, l'enseignant demandait la réalisation d'opérations mathématiques bien trop complexes, que l'examen n'était pas adapté au niveau des étudiants et que ce cours ne correspondait pas à leurs compétences. Les étudiants ont surtout mentionné que la méthode utilisée n'était pas la bonne et qu'elle ne correspondait absolument pas à leur niveau ni à leur formation. Pour les deux autres cours, il ne s'agit pas de surprise que de voir que le cours de « Thème : turc-français » soit difficile pour eux, le français étant leur troisième langue (après l'anglais) et pareillement pour le cours d'« Acquisition du langage ». Les cours les plus faciles pour les étudiants de troisième année sont les cours de « Gestion de classe » (14), « Culture Française » (12) et « Version : français-turc » (11). Une facilité dans les cours qui sont plus en relation avec la réalité comme « Culture Française » et la « Gestion de classe » ressort. Le cours de Version est plus facile que le cours de Thème pour les étudiants de troisième année.

La question portant sur le lien théorie-application a montré des résultats très élevés. La majorité des étudiants pense que le lien entre la théorie et l'application est « parfaitement » réalisé pendant les cours à l'université. Certains étudiants ont même évoqué des noms d'enseignants que nous ne mentionnerons pas dans le but de préserver leur anonymat. Ce qui est pertinent ici, c'est de voir que 2 étudiants seulement pensent que ce lien n'est « pas assez » bien réalisé. Aucun étudiant n'a coché la case « pas du tout ». Il est clair que pour les étudiants, ce n'est pas la question des enseignants qui pose problème. Ils précisent que « les professeurs font leur métier parfaitement », que « ça marche très bien comme ça » et qu'ils comprennent « mieux quand c'est lié ». Pour d'autres, « il est nécessaire, si possible de relier théorie et application pour faciliter la compréhension » et cela permet de « pratiquer plus ». Certains précisent que ce lien « est bien fait dans certains cours mais pas tous ».

La maîtrise des cours dispensés par les enseignants à l'université est une grande question. Chacun fonctionnant différemment, il est difficile d'apporter une réponse précise et applicable pour tous. Ainsi, la majorité des étudiants de deuxième (17) et de troisième (12) année pensent que les enseignants maîtrisent « parfaitement » les cours dispensés à l'université. Alors que dans beaucoup d'études, les chercheurs se heurtent à cette question, ce n'est pas le cas dans notre étude. Les étudiants se disent être « très contents des enseignants » car « ils maîtrisent parfaitement les cours ». Pour d'autres, « le savoir que détiennent nos enseignants est plus que satisfaisant. Ils ont une très bonne maîtrise, ils sont très professionnels et sont une source d'inspiration pour nous », « nos enseignants nous donnent beaucoup d'informations et ce, autant que possible. Ils sont tous très volontaires et désireux de bien faire » ou encore « les enseignants ont des compétences largement suffisantes dans tous les domaines ».

La question sur les références bibliographiques est très importante. Les résultats montrent que les enseignants donnent « suffisamment » de références bibliographiques surtout pour les étudiants de deuxième année. Pour les troisièmes années, les résultats sont partagés : 9 « suffisamment » / 8 « pas assez ». Une hypothèse peut être établie à partir de là quant à la question de la lecture des étudiants à l'université. Les étudiants qui disent ne pas lire suffisamment, voire jamais, se laissent-ils aller par ce manque de références bibliographiques pour certains ? Serait-il plus approprié de donner plus d'ouvrages de référence que pas assez ? Dans tous les cas, les avantages ne sont pas négligeables du point de vue des étudiants. En effet, pour certains d'entre eux, cela « leur permet de faire des recherches en dehors des cours », « on peut lire en plus des cours » ou encore « on a le choix dans les références bibliographiques ». Pour les étudiants de troisième année qui pensent ne pas avoir suffisamment de références bibliographiques, ils ont précisé qu'il serait plus « efficace de présenter plusieurs références, sources bibliographiques » par l'enseignant directement en cours.

La question du langage utilisé par les enseignants est toute aussi importante que les questions précédentes. Un langage clair et adapté est indispensable dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère. Il est très rassurant de voir que la totalité des étudiants de deuxième (19) et de troisième (17) année sont du même avis sur le langage des enseignants. Le langage utilisé par les enseignants est caractérisé de « suffisamment » théorique par les étudiants. Ainsi, cela leur permet de mieux suivre et de comprendre les cours : « c'est suffisant pour la bonne compréhension », « les enseignants utilisent les mots qu'on peut comprendre. Je pense que c'est génial », « les enseignants utilisent un langage clair et simple qu'on peut comprendre. Et aussi quand il faut faire l'explication, les enseignants la font », « c'est suffisamment théorique car on peut comprendre. Ni trop, ni pas assez ». Pour d'autres, il est important de ne pas les infantiliser : « Je préfère justement le fait qu'il soit théorique. Je sens l'importance de ce que j'étudie. On ne nous parle pas comme on parle à un bébé ». Pour d'autres, « Si c'est trop théorique, les enseignants nous l'expliquent », « je pense que tous les professeurs adaptent parfaitement le niveau du langage à la classe ».

Concernant la question de la pédagogie universitaire, la prise de notes pendant les cours à l'université est pertinente. Ainsi, il ressort une habitude qui s'est installée chez les étudiants de deuxième année qui sont « toujours » là à prendre des notes (12) contre 5 étudiants pour les étudiants de troisième année. Pour ces derniers, ils prennent « parfois » des notes (11). La question de la prise de notes est très complexe. Les étudiants du département de Français Langue Étrangère n'ont pas l'habitude de prendre des notes. Ils se contentent pour la majorité de noter quelques mots et ce, lorsque l'enseignant insiste sur l'importance du concept ou du savoir. Pour certains, la prise de notes relève d'une « obligation » car cela permet de se « souvenir des sujets » tandis que pour d'autres c'est seulement si le sujet paraît complexe : « si c'est un sujet compliqué, je prends des notes ». Par ailleurs, la prise de notes déconcentre certains : « mon apprentissage s'arrête quand j'arrête d'écouter pour prendre des notes » ou encore « comme j'ai une intelligence auditive, de manière générale j'écoute mais ça peut changer en fonction du cours ».

Le rythme des cours à l'université est très souvent présenté comme intensif, rapide et difficile à suivre. C'est ainsi que nous nous sommes intéressés à cette question pour avoir l'avis des étudiants. Au vu des résultats, la majorité des étudiants de deuxième année (14) pense que le rythme des cours est « toujours » adapté et seulement 5 étudiants pensent que c'est « parfois » adapté. Pour les étudiants de troisième année, les résultats sont partagés : 9 pensent que les cours ont un rythme « toujours » adapté et 8 « parfois » adapté. La question de la prise de notes et du rythme des cours est liée. Un rythme trop rapide empêchera la prise de notes. Les résultats vont donc dans le même sens. Les étudiants ont tenu à préciser que « le rythme est excellent oui », « les professeurs nous attendent pour qu'on puisse noter donc c'est très bien », « le rythme est adapté oui », « je préfère écouter mais quand c'est indispensable je note évidemment ».

Quant à la question des comportements non désirés chez les enseignants à l'université, les résultats montrent que ces derniers ne sont absolument pas froids ni méprisants et qu'ils n'utilisent pas un langage incompréhensible. Pour seulement 2 étudiants en deuxième année, les enseignants dictent leurs cours et donnent beaucoup de devoirs. Pour 5 étudiants en troisième année, les enseignants dictent leurs cours, sont eux-mêmes démotivés et pour 1 étudiant, les enseignants donnent beaucoup de devoirs. Il serait intéressant de s'interroger sur la question de dicter les cours et la motivation de l'enseignant qui sont les deux réponses qui ont été les plus récurrentes.

Pour terminer, la question de la nature des difficultés rencontrées à l'université a été posée aux étudiants. Les résultats montrent que la nature des difficultés rencontrées est multiple. La majorité des étudiants ont signalé « le contenu des cours » et « les conditions matérielles » surtout. Pour les étudiants de deuxième année, il s'agit surtout « des conditions matérielles » alors que pour les étudiants de troisième année, le problème concerne « le contenu des cours ». Un lien peut être fait avec la question de dicter les cours qui n'est pas agréable pour les étudiants et qui ne se fait plus vraiment. Des méthodes beaucoup plus innovantes et actives permettent aux étudiants d'apprendre en agissant, en participant, en prenant part à la situation d'apprentissage.

Au vu des résultats, il serait pertinent d'évoquer la nécessité de sortir d'une méthode qui reste trop focalisée sur un apprentissage par cœur et des cours encore trop dictés par les enseignants. Les étudiants mentionnent ces problèmes et à forte raison : ils expriment leur envie d'apprendre sans nécessairement passer par la mémorisation (excessive) et souhaitent éviter d'avoir à écouter pendant 2 ou 3 heures un enseignant qui ne fait que dicter ses cours. Ces éléments ont un impact sur leur motivation et leur projet d'avenir. Il serait intéressant de s'interroger sur la question de la motivation chez les enseignants et sur la préparation du contenu des cours. Quels sont leurs critères et sur quoi se basent-ils ? Quelles perceptions ont-ils de leur métier ? Sont-ils motivés ?

L'ambiance de classe est favorable à un enseignement et à un apprentissage de qualité et dans un environnement paisible. Aucun étudiant n'a mentionné de tension, de situation de conflits ou d'autres problèmes de ce type. Un seul étudiant a mentionné qu'il n'« aime jamais » ses classes et qu'inévitablement l'ambiance pour lui n'est pas favorable. Un autre a mentionné qu'il s'ennuyait pendant les cours. La majorité des étudiants ont signalé une ambiance « bonne », « coopérative », « communicative », « active », « aimable », « dans l'interaction », « dans une harmonie ». Malgré quelques « groupements » dans les classes, « il est très facile de communiquer avec les autres quand c'est nécessaire ». On constate très vite que les étudiants souhaitent davantage que les cours au programme soient plus ciblés sur la pratique du métier d'enseignant plutôt que sur de la théorie. Certains cours trop théoriques présentent une complexité voire un blocage chez les étudiants qui ne comprennent pas leur utilité. Les cours que les étudiants ont signalés devront être sujets à réflexion pour développer un nouveau mode d'enseignement, une méthode d'enseignement différente et des stratégies d'apprentissage variées. Les cours d'Introduction à la linguistique française, d'Approches de l'enseignement du français et d'Histoire de l'éducation turque pour les étudiants de deuxième année et les cours d'Évaluation dans l'enseignement, le Thème : turc-français et l'Acquisition du langage doivent être repris dans leur manière d'être présentés aux étudiants. Les enseignants qui dispensent ces cours ou des cours qui s'en rapprochent doivent impérativement trouver des solutions plus pratiques, plus terre-à-terre plutôt qu'une approche qui reste trop théorique, trop conceptuelle.

D'autant plus que certains enseignants ne font que dicter leurs cours, ce qui rend l'apprentissage encore plus difficile. On comprend ainsi que l'apprentissage et l'enseignement devraient se tourner et se focaliser sur l'interaction et l'échange plutôt que sur l'enseignement encore trop magistral. Les étudiants ne manquent pas de mentionner que les enseignants font très bien le lien entre la théorie et la pratique mais que ce n'est pas le cas pour tous les cours notamment pour « faciliter la compréhension », « les présentations des étudiants ne doivent pas dépasser les explications des enseignants du cours ». Ils ont précisé des noms d'enseignants pour lesquels leur réponse était valable. Il est important de mentionner que les noms d'enseignants précisés par les étudiants ne sont pas parmi ceux dispensant les cours « difficiles » pour eux. D'autant plus que pour les étudiants, les enseignants maîtrisent « parfaitement » leurs cours (29 au total) et « moyennement » (7 au total). Il en est de même ici car certains étudiants ont préféré mentionner les noms des enseignants qui sont concernés par leur réponse. Par ailleurs, les étudiants sont d'accord à l'unanimité sur la question du langage utilisé par les enseignants. Ce langage est « suffisamment » théorique pour tous les étudiants. Les difficultés ne viennent donc pas du langage des enseignants mais bien des cours considérés comme trop théoriques. De plus, les étudiants ne se disent pas surchargés par le travail mais signalent surtout un manque de références bibliographiques de la part de certains enseignants. Il est donc indispensable que les enseignants fournissent les lectures à effectuer sous forme de références bibliographiques et qu'ils présentent les plus importantes pendant leurs cours. Ce point a beaucoup été signalé par les étudiants. Aussi, la question de la prise de notes révèle une réponse très pertinente : la majorité des étudiants de deuxième année se disent prendre « toujours » des notes alors que pour les étudiants de troisième année, la prise de notes se fait « parfois ». Ici, il ressort clairement que pour les étudiants de troisième année, il s'agit d'une prise de notes sélective, uniquement en cas de nécessité ou pour détailler un point particulier. C'est une stratégie développée au fil du temps. Cette question est liée à celle du rythme des cours à l'université. Encore une fois, le rythme est « toujours » adapté selon les étudiants de deuxième année (14) alors que pour les étudiants de troisième année, le résultat est partagé. La différence peut s'expliquer par le fait que les enseignants dispensant les cours de troisième année peuvent être différents de ceux qui dispensent les cours de deuxième année. Aussi, certains étudiants ont précisé un cours en particulier pendant lequel l'enseignant ne se préoccupait absolument pas de l'adaptation du rythme du cours au rythme des étudiants. Enfin, pour les étudiants, les comportements non désirés chez les enseignants à l'université sont de dicter les cours et la question de la motivation. Ils veulent voir des enseignants motivés car ils sont dans un département qui forme de futurs enseignants. Pour terminer, les étudiants rencontrent surtout des difficultés vis-à-vis des contenus des cours et des conditions matérielles (salle de bibliothèque, salle informatique, etc.).

Conclusion

Pour conclure, la question de la pédagogie universitaire reste un concept qui ne cesse de se modifier. Les nombreux développements au cours des dernières années ont poussé les enseignants à revoir leurs pratiques d'enseignements. Ainsi, il était question dans cette étude de chercher à comprendre ce que pensent les étudiants, futurs enseignants de français sur la question de la pédagogie universitaire et comment ils la perçoivent. Les différents opinions montrent que ce que les étudiants attendent en réalité, « c'est de leur donner les moyens de parvenir à leurs fins, c'est de les guider, de leur apprendre à travailler et à réfléchir par eux-mêmes plutôt que de s'estimer satisfait d'avoir dispensé un enseignement, exposé ses connaissances livresques et opéré entre eux une sélection massive sur la base de l'agilité mentale et des capacités de la mémoire à court terme. » (Mucchielli, 1998 : 176). Ils souhaitent surtout un enseignement-apprentissage tourné vers le contact, le relationnel, l'interaction et l'échange. Ils sont dans la nécessité d'être davantage guidés et stimulés et ce, tout au long de leur formation. Ils mettent en avant l'idée que l'enseignant qu'ils prennent comme modèle (ce qui semble tout naturel dans un département dont l'objectif est de former de futurs enseignants) ne devrait pas laisser transparaître des signes de démotivation au risque de démotiver ses propres étudiants. Or, ce n'est absolument pas l'objectif.

Ainsi, une prise de conscience hâtive et importante doit se faire sur les questions soulevées dans cette étude pour apporter plus de contribution dans l'enseignement et tout autant de plaisir dans l'apprentissage du français comme langue étrangère. Les étudiants ne doivent pas être considérés comme de simples récepteurs d'informations et ils ne doivent surtout pas être transposés dans un apprentissage qui reste selon eux, passif. Il s'agit de futurs enseignants qui vont à leur tour former d'autres enseignants et ainsi de suite. La qualité du travail pédagogique reflète inévitablement la motivation personnelle de l'enseignant en question. Aussi, l'effort que fournit un enseignant va jouer un rôle primordial sur la motivation, sur le niveau de français et sur la réussite des étudiants. Les cours beaucoup trop théoriques ont besoin d'être sélectionnés, remaniés et réorganisés au profit d'un enseignement-apprentissage tourné vers la pratique et l'interaction. L'objectif serait d'orienter l'enseignement-apprentissage vers une pédagogie plus active pour qu'il soit ludique et efficace. Très rapidement, les enseignants doivent accompagner et conduire les étudiants vers une autonomie et une capacité de développement de stratégies de travail. Enfin, il convient de mentionner avec force et intérêt que l'apprentissage ne s'effectue pas seulement

en écoutant pendant de longues heures à tenter de prendre des notes mais aussi et surtout en pratiquant la langue en question car la classe est le lieu idéal pour débiter le dialogue et l'échange.

Bibliographie

- Berthiaume, D. & Rege Colet, N. (2009). Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. *Savoirs en (trans)formation*. De Boeck Supérieur. p. 137-162.
- Berthiaume, D. & Rege Colet, N. (2013). La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. *Enseignement au supérieur*. Peter Lang. p. 345.
- De Ketele, J-M. (2010). « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement ». *Revue Française de Pédagogie*. N° 172, p. 5-13. [en ligne] <https://journals.openedition.org/rfp/2168>
- Duguet, A. & Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? *Questions vives*. Vol. 6, N°18, p. 93-110. [en ligne] <https://journals.openedition.org/questionsvives/1178>
- Durkheim E. (1999 [1938]). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF.
- Frenay, M., Jorro, A. & Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Former les universitaires en pédagogie. Recherche & Formation*. N°67. p. 105-116. [en ligne] <https://journals.openedition.org/rechercheformation/1426>
- Lameul, G. & Loisy, C. (2014). La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. *Pédagogies en développement*. De Boeck.
- Meirieu P. (1999). Mais qui sont donc ces « républicains » ? *Libération* du mercredi 8 septembre, p. 7.
- Mucchielli, L. (1998). La pédagogie universitaire en question. Le point de vue d'étudiants de premier cycle en psychologie. *Recherche et Formation*. N°29, p. 161-176. [en ligne] https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1998_num_29_1_1534#main-content
- Nightingale, P. & O'Neill, M. (1994). *Achieving quality learning in higher education*. London: Kogan Page Limited.
- Poteaux, N. (2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question. Distances et médiations des savoirs. N°4. [en ligne] <https://journals.openedition.org/dms/403#quotation>
- Romainville, M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire. *Revue francophone de gestion*. Numéro spécial, p. 5-24. [en ligne] <http://www.det.fundp.ac.be/spu/>
- Younès, N. (2015). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : le tournant du partage. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*. N°1, p. 79-90. [en ligne] <https://www.researchgate.net/publication/228464546> Esquisse d'une didactique universitaire

Extended Abstract

The concept of pedagogy is opening up and spreading increasingly in several fields of study and is aimed at all types of public. This concept, as well as the issue of didactics, has been the subject of various research studies (Mucchielli, 1998; Romainville, 2004; Duguet & Morlaix, 2012; Younès, 2015; etc.) which demonstrate a high demand for support from university students to promote their success in their profession. By the way, this concept will no longer target only the child audience but also adolescents and adults. This widening of the field of university pedagogy has also taken place in educational activity. According to Berthiaume and Rege Colet (2009), educational activity requires a renewal in the role and posture of teachers. This evolving concept thus pushes researchers to be more interested in the question of pedagogy in higher education. The university remains as the place of research, innovation, teaching and learning. It offers many advantages such as education, training, culture, discovery, freedom, self-opening up to the world, etc. University pedagogy brings together all the work that will promote student success, failure and the teaching styles of university teachers. De Ketele (2010) points out the idea that it represents student learning styles as well as their impact on academic performance. The objective is specialization in a field for obtaining a diploma in the idea of a future professional integration. Thus, university pedagogy would be summed up in the learning of theoretical knowledge, procedural knowledge, action knowledge and know-how. One of the complexities at university would be the difficult realization of the relationship between theory and practice. Over time, the transformation of the teaching activity leads us to think of personalized educational support (Frenay, Jorro & Poumay, 2011). Nightingale and O'Neill (1994) propose a focus on the criteria of the quality of learning at university with the objective of targeted development on the abilities and the quality of development of students.

The main objective of this study is to understand the opinion of undergraduate students who are learning French as a Foreign Language in a department of French teaching at a public university in Istanbul and the relationship they have with the teaching personnel. A questionnaire consisting of 13 questions was submitted to the second and

third year undergraduate students. The questionnaires were completed by the students without any time limit. The questionnaire is anonymous and consists of MCQ with closed and/or open-ended questions. 19 second-year and 17 third-year undergraduate students participated in this study. The questions focused on the learning atmosphere, the level and quality of the language used by the teachers during the lessons, the lessons in the program, the facilities and the difficulties encountered by undergraduate students.

The results obtained show that the majority (13) of the second-year students plan to pursue a License in French as a Foreign Language and that half (9) of the third-year students wish to pursue a master in French as a Foreign Language. Half (7) of the second-year students think that studying at university is more difficult than studying at high school, and the other half of those students (7) think that the difficulty between them is equal. 5 students consider that university studies are easier. For the third-year students, 5 consider university studies to be more difficult, 6 also think that they are difficult, 6 other students consider them easier than the high school courses. The results clearly show that the perception of the difficulty of university courses and high school courses is not the same for the students who have only one year of difference.

Also, 6 second-year students, who wish to do a license, think that university studies are more difficult and for 5 students, the difficulty is equal. For the third-year students, the results are varied: 2 of the 5 students considering a bachelor's degree think that university studies are more difficult whereas 2 others of them think that they are easier. For the students who wish to pursue a master's degree, university studies are more difficult for 3 students, they are of the same difficulty as those of high school for 3 students and easier for 3 other students. It has been established that the idea of considering long studies gives a less complex representation of university studies in general. The answers to the question about the atmosphere of the class appeared to be either "perfectly" or "moderately" pleasant for the students. They say that they are "in a perfect environment", with "a pleasant harmony", with "a good pace of work", that "everyone helps the others", that they are "in harmony" and that "everything is fine".

The most difficult courses for the second-year students are characterized as "too theoretical" and "too literary" "with a lot of information", with "too much by heart". These are: "Introduction to French Linguistics" (16), "Approaches to the Teaching of French" (12), "History of Turkish Education" (11). Compared to these courses which are too difficult for them, the easiest courses are: "Reading and writing in French" (12), "French Literature" (11), "Methods of Teaching French" (10). For the third-year students, the most difficult courses are: "Assessment in Teaching" (16), "Translation Turkish-French" (14), "Language Acquisition" (11). The easiest courses for third year students are: "Classroom Management" (14), "French Culture" (12), "Translation French-Turkish" (11). For the majority of the second (17) and third (12) -year students, teachers "perfectly" master the courses taught at the university. They are "very happy with the teachers".

Next, the results show that teachers give "enough" bibliographic references, especially for the second-year students. For the students of the third year, the results are mixed: 9 "enough" with 8 "not enough". This "allows them to do research outside the classroom", "we can read in addition to class" or "we have a choice in bibliographic references". For the third-year students, it would be more "effective to present several references, bibliographic sources" by the teacher directly in class. They all agree with the language used by the teachers, which is "sufficiently" theoretical and which allows them to take notes in class. The majority of the second-year students have taken up this habit in the classroom compared to only 5 third-year students. For some students, taking notes is an "obligation" because it allows them to "remember the subjects" while for others it is necessary only if the subject appears complex: "if it is a complicated subject, I take notes". The rhythm of university courses is often presented as intensive, fast and difficult to follow, but the results show the opposite. For the majority of the second-year students (14), the course rhythm is "always" adapted while for the third-year students, the result is shared.

Finally, the different opinions show that what the students really expect is a teaching-learning focused on contact, relationships, interaction and exchange. The majority of the students think that the relation between theory and application is "perfectly" made during university courses. The students specify that "the teachers do their job perfectly", that "it works very well like that". They need to be more guided and stimulated throughout their training. The results show that the nature of the difficulties encountered by the students depends on the "content of the courses" and "material-based conditions". More innovative and active methods will allow students to train themselves better. It is important to mention the need to get out of a method that remains focused on repetition learning and lessons still too dictated by teachers. The students express their desires to learn without (excessive) memorization and they no longer wish to listen to a teacher for 2 or 3 hours. For them, the class atmosphere is conducive for a qualified teaching and learning medium. The majority of the students reported a "good", "cooperative", "communicative", "active", "friendly" atmosphere "in interaction" and "in harmony". It quickly becomes clear that the students are more interested in having the courses on program more focused on the practice of the teaching profession rather than on theory. They mention the idea that the teachers considered as models by

their students should not show the signs of demotivation at the risk of demotivating their own students. The students should not be considered as simple recipients of information and they should not be transposed into passive learning. They are future teachers who will train other teachers and so on. The objective would be to orient teaching-learning towards a more active pedagogy so that it is pleasurable and effective. Very quickly, the teachers must support and lead their students towards autonomy and the capacity to develop work strategies. Consequently, this study invites the target audience to a deep critical reflection on the question of university pedagogy, the difficulties of the teaching provided and the importance of oral practice so much required by students by favoring preparation over their profession.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.565275>

Geliş Tarihi: 14-05-2019

Received: 14-05-2019

Kabul Tarihi: 05-06-2020

Accepted: 05-06-2020

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Akgül, Y., Yaman Selçi, B., Geçgil, G., Yavuz G. (2020). Yenilik Ekonomisi Üzerine Bibliyometrik Bir İnceleme. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(1), 66-81. <https://doi.org/10.34137/jilses.565275>



Yenilik Ekonomisi Üzerine Bibliyometrik Bir İnceleme*

Yakup AKGÜL¹ Burcu YAMAN SELÇİ² Gizem GEÇGİL³ Gizem YAVUZ⁴

Öz

Yenilik ekonomisi, yeni mal ve hizmetler üretmek için kaynakları ve zamanı verimli kullanmak sureti ile ekonomik faaliyetlerdeki değişimi hedef alan bilimsel bir disiplindir. Özünde bilim, bilgi ve teknoloji olan yenilik ekonomisi küreselleşme sürecinde atılan önemli bir adımdır. Bu çalışmada son 20 yılda gerçekleşen eğilim ve trendleri görmek amacı ile 2000-2019 yıllarını kapsayan dönemde yenilik ekonomisi alanında ekonomi kategorisinde bulunmuş olan 3509 adet çalışma bibliyometrik açıdan incelenmiştir. Bu bağlamda Web of Science Core Collection veri tabanından ulaşılan veriler yıllara göre yayın sayıları, yayın türleri, yayın dilleri, atıf incelemeleri, ülke incelemesi, ortak atıf ağları ile kavram ve konu yönelimleri açısından çözümlenmiştir. Ortak atıf ağları, yazar, dergi, kurum ve atıf patlamaları ile kavram ve konu yönelimlerinin belirlenmesinde Sosyal Ağ İncelemesi kullanılmıştır. İnceleme sonuçlarına göre yenilik ekonomisi ile ilgili en fazla çalışmanın 2017 yılında yapıldığı saptanırken, atıf sayıları kapsamında incelendiğinde ise en fazla atıfın 2018 yılında yapıldığı tespit edilmiştir. Bu durum alana olan ilginin son yıllarda arttığını göstermektedir. Çalışmalar ağırlıklı olarak çok makale türünde ve İngilizce dilinde yazılmıştır. Alan ile ilgili en fazla çalışma ABD’de yapılmıştır. En fazla atıf patlamasına sahip dergi Thesis, yazar ise ismi belirlenemeyen yazarlar dışında OECD olarak bulunmuştur. En fazla kullanılan anahtar kelime yenilik olurken, en çok çalışılan konu ekonomi kategorisinde gerçekleşmiştir. En çok çalışılan konu kategorisinde ise 2007-2010 yılları arasında mühendislik alanında patlama gerçekleştiği görülmüştür.

Anahtar Kelime: *Yenilik Ekonomisi, Bibliyometri, Sosyal Ağ İncelemesi*

A Bibliyometric Review on The Innovation Economy

Abstract

Innovation economics is a scientific discipline that targets the change in economic activities by using resources and time efficiently to produce new goods and services. Innovation economics, which is essentially science, information and technology, is an important step in the globalization process. In this study, in order to see trends and trends in the last 20 years, 3509 studies in the economy category of innovation economics in the period of 2000-2019 were examined bibliometric. In this context, the data obtained from the Web of Science Core Collection database were analyzed in terms of publication numbers, publication types, publication languages, citation analyzes, country analysis, common citation networks and concepts and subject orientations. Social network analysis was used to determine the concepts and subject orientations of co-citation networks, authors, magazines, institutions, and referral outbursts. According to the results of the analysis, it was determined that the most studies on innovation economics were done in 2017, and the most cited references were made in 2018. This shows that the interest in the field has increased in recent years. The studies are mostly written in the English language of the article type. The most recent field study was conducted in the USA. The journal with the highest number of citations was Thesis, and the author was OECD, with the exception of the authors whose names could not be identified. The most used keyword was innovation, while the most studied subject was in economy category. In most studied subject category, an explosion occurred in the field of engineering area between 2007-2010.

Key Words: *Innovation Economics, Bibliometry, Social Network Analysis*

* Bu makale 6. Uluslararası ASOS Congress Sosyal Beşeri ve İdari Bilimler Sempozyumu’nda (Alanya, 2019) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş versiyonudur.

¹ Doç. Dr. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, yakupakgul@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5344-4359>

²Uluslararası Ticaret Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, burcuekonomi07@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7881-415X>

³Uluslararası Ticaret Anabilim Dalı Yüksek Lisans Mezunlu, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, gizemgecgil@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9876-2211>

⁴Uluslararası Ticaret Anabilim Dalı Yüksek Lisans Mezunlu, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, giizemyavuz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0874-3100>

Giriş

Yenilik odaklı rekabet üstünlüğü, verimlilik artışı, üretim ilişkileri ve yenilik sonucunda açılan pazarların diğer bir deyişle yenilik değer zincirinin büyümenin temel dinamiği haline geldiği ekonomik faaliyetlerin bütünü yenilik ekonomisi olarak adlandırılmaktadır (<http://www.DTM-Audi.com/>). Bilgi ekonomisi ve ağ ekonomisinin giderek önüne geçen yenilik ekonomisi kavramının gelişme göstermesi, bu alandaki yayın ve araştırmacıların artması yenilik ekonomisi alanında bibliyometrik araştırmalara olan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Belirli bir alanda yer alan çalışmalar matematiksel ve istatistiksel analizler yardımı ile bibliyometrik incelemeye tabi tutularak bilimsel iletişime ilişkin çeşitli verilere ulaşılabilir. Bu bağlamda bu çalışmada Web of Science Core Collection veri tabanından elde edilen ve 2000-2019 yılları arasında yenilik ekonomisiyle ilgili yayınlanmış olan 3509 çalışmanın belirli parametreler çerçevesinde bibliyometrik açıdan incelenmesi amaçlanmıştır. Literatürde konu ile ilgili yapılmış bibliyometrik incelemelerin aksine bu çalışmada geniş kapsamlı bir tarama gerçekleştirilmiştir. Öyle ki yenilik ekonomisi ile ilgili ulaşılan veriler yıllara göre yayın sayıları, yayın türleri, yayın dilleri, atf incelemeleri, ülke incelemesi, ortak atf ağları ile kavram ve konu yönelimleri açısından incelenmiştir. Bu nedenle çalışma sonuçlarının yeni yapılacak çalışmalar için yol gösterici nitelikte olarak literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

Çalışma sonucunda yenilik ekonomi alanında en fazla çalışmanın 2017 yılında, konu ile ilgili en fazla atfın ise 2018 yılında yapıldığı saptanmıştır. Yenilik ekonomisi ile ilgili en fazla çalışmanın ABD’de yapıldığı, alan ile ilgili çalışmaların en çok makale türünde olduğu ve İngilizce dilinde kaleme alındığı tespit edilmiştir. Konu ile ilgili en fazla atf patlamasına sahip dergi Thesis, yazar ise ismi belirlenemeyen yazarlar dışında OECD olarak bulunmuştur. En fazla kullanılan anahtar kelime ‘‘yenilik’’ olurken, en çok çalışılan konu ekonomi kategorisinde gerçekleşmiştir. En çok çalışılan konu kategorisinde ise 2007-2010 yılları arasında mühendislik alanında patlama gerçekleştiği görülmüştür.

Literatür Taraması

Folkestad ve Gonzales (2010) yaptıkları çalışmada çok okunan kitaplar ve ileri düzeyde atıfta bulunulan araştırma makalelerini ele alarak yenilikte ekip çalışması ile ilgili anahtar terimleri analiz etmiştir. Bibliyometrik çalışma sonucu, insan kaynakları geliştirme uzmanları için yenilikçi çalışmalarda küresel olarak rekabet edebilmek amacıyla ekipler oluşturmanın yenilikçi bir kültürün esası olduğunu göstermiştir.

Lazzarotti vd. (2011) yaptıkları çalışmada ekonomik gelişime dayalı bilimsel yenilik temasının üretimini incelemişlerdir. Bibliyometrik çalışma, Schumpeter’in makale metninden türetilmiş yedi kategori IJIM, JOTMI, RAI ve RBI dergilerinde 2000 yılında yayımlanmıştır. Araştırma sonuçları, yenilik alanında on bir yeni kategoride bir artış olduğunu göstermiş ve üstün kategorilerin örgütsel kaynaklar, yetenekler ve yeterlilikler, bilgi ve öğrenmeyi ifade eden kategoriler olduğu tespit edilmiştir. Schumpeter’in özgün metninden ‘yeni ürün’ konusu en çok araştırılan üçüncü konu olmuştur.

Özsağır (2012) çalışmasında ekonomileri yenilikçi olmaya zorlayan gelişmeleri incelemiştir. Araştırma sonucunda, gelişmiş ülkelerin gelişimlerini günün şartlarına göre yeni buluş ve icatlarla (yeniliklerle) sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Zhu ve Guan (2012) 1992-2011 yılları arasında Web of Science veritabanından 437 makalenin incelenmesiyle hizmet yeniliği alanındaki bilimsel araştırmayı incelemek ve araştırma odaklarını keşfetmek için küçük dünya karmaşık ağ kuramını kullanmıştır. Bu alanın anahtar kelimeleri hizmet sanayisi, hizmet kalitesi, pazar alıştırması, yeni ürün geliştirme ve bilgi yönetimi ve araştırma odaklarının dinamik gelişimi olmuştur. İşletme ve Ekonomi, Mühendislik, Kamu Yönetimi, Yöneylem Araştırması ve Yönetim Bilimi ve Bilgisayar Bilimi kategorisinde, diğer kategorilerinkinden daha fazla araştırma yapan araştırmacılar olduğu sonucuna varılmıştır.

Cancino vd. (2015) 1989-2013 yılları arasında yenilik alanındaki akademik araştırmaları Web of Science veritabanı yardımıyla incelemişlerdir. Çalışma, yenilik alanındaki yıllık çalışma sayısını ve veritabanında yıllık yayınlanan toplam makale sayısını karşılaştırmaktadır. Ulaşılan sonuçlar, bu alanda önemli çalışmalar yapan birçok önde gelen yönetim dergisinin son yıllarda yenilik araştırmalarında güçlü bir artış olduğunu göstermiştir.

Sun ve Grimes (2015) Web of Knowledge veritabanından elde edilen verilere dayanan ulusal yenilik çalışmalarının kapsamlı bir resmini bibliyometrik inceleme yardımıyla sunmaya çalışmıştır. Çalışmada özellikle ulusal yenilik çalışmaları alanındaki en önemli ülkeler ve kurumlar, büyük dergiler ve katkıda bulunanlar tespit edilmiştir. Sonuçlar, ulusal yenilik alanını anlamak ve geliştirmek için kullanışlı çıkmıştır.

Çelik (2016) çalışmasında 2000-2015 yılları arasında Türkiye için yenilikçilik konusunda yapılan doktora tezlerinin genel profilini tarama modeline dayanan verileri içerik incelemesi gerçekleştirmiştir. Araştırmada Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinde erişime açık olan yenilikçilik konusunda yapılan 100 doktora tezini ele almıştır. Tezler özgün dil, yıl, üniversite, enstitü, anabilim dalı, konu, uygulama alanı ve yöntem açısından incelenmiştir. İnceleme sonucunda yenilikçilik konusunda yapılan tezlerin çoğunlukla Sosyal Bilimler Enstitüsünde, İşletme Anabilim Dalında ve İstanbul Üniversitesinde çalışıldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca yenilikçilik performansının tezlerde en çok araştırılan konu olduğu, en yaygın kullanılan yöntemin ise anket yöntemi olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Matematisel ve istatistiksel yöntemlerin kitaplar ve diğer iletişim alanlarına uygulanması bibliyometri olarak adlandırılmaktadır (Pritchard, 1969: 348). Bilimsel dergilerin özelliklerini tespit etmek için çok sayıda teknik geliştirilmiş olmakla birlikte bu teknikler içerisinde en sık kullanılan bibliyometrik inceleme teknikleridir (Hotamışlı ve Erem, 2014: 2). Belirli bir alanın bilgi yapısını tanımak için o alanda yayınlanan makaleleri çözümlenmek amacıyla bibliyometrik inceleme kullanılmaktadır (Zhu ve Guan, 2013: 1196). Bibliyometrik araştırmalarda belgelerin veya yayınların belirli niteliklerinin incelenmesi sonucunda bilimsel iletişime ilişkin çeşitli veriler elde edilmektedir (Ulu ve Akdağ, 2015: 5). Bibliyometrik çalışmalar, belirli bir alandaki literatürün ölçülmesinde ve ortaya çıkan kavramların değerlendirilmesine olanak tanımaktadır (Kasemodel vd., 2016: 82).

Bibliyometrik çalışmalarda yapılan atıf analizleri de, belirli bir alandaki araştırmaların özelliklerinin ve araştırma alanındaki konuların detaylı incelenmesine imkân tanımaktadır. Bibliyometrik çalışmalarda ortak yazarlık, kurumlar arası işbirliği ve ortak atıf ilişkilerinin belirlenmesi için sosyal ağ incelemesinden yararlanılmaktadır. Sosyal ağ incelemesi, ortak atıf ve işbirliği incelemesinin görselleştirilmesi ile bir araştırma grubunun içerisinde bilgi ağlarında anahtar oyuncu olan yazar ve üniversitelerin belirlenmesi ve oluşan bu yapının tespit edilmesinde kullanılmaktadır (Karagöz ve Yüncü, 2013: 211- 212). Sosyal ağ analizinin gerçekleşmesinde CiteSpace II uygulaması kullanılmıştır. Bir Java uygulaması olan CiteSpace literatürdeki değişiklikleri göstermek ve alandaki eğilimleri görselleştirmek amacıyla kullanılan bir uygulamadır (Chen vd., 2010:10). Bu bağlamda bu çalışmada Web of Science Core Collection veri tabanında 2000-2019 yılları arasında yenilik ekonomisi alanında ve ekonomi kategorisinde bulunan 3509 adet çalışmaya ait veriler uygun formatta yüklenerek analizler gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Yıllara Göre Yayın Sayıları

Tablo 1: Yayınların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Sıklık (n)	Yüzde (%)
2000-2004	349	9.9
2005-2009	767	21.8
2010-2014	917	26.1
2015-2019	1476	42
Toplam	3509	100

2000-2019 yılları arasında yenilik ekonomisi alanında yayınlanan 3509 çalışmanın dağılımına bakıldığında en fazla çalışmanın 2017 yılında (n=405) yapıldığı saptanmıştır. Çalışmaların belirtilen her bir yıl itibari ile artması alana olan ilginin de özellikle son yıllarda arttığını göstermektedir. Öyle ki son 5 yıl içerisinde yapılan çalışmalar tüm yayınların % 42'sini oluşturmaktadır.

Yayın Türleri

Tablo 2: Yayınların Türlerine Göre Dağılımı

Yayın Türü	Sıklık (n)	Yüzde (%)
Makale	3037	83.4
Kağıt İşlemleri	441	12.1
Eleştiri	71	1.9
Kitap İncelemesi	37	1
Editoryal Materyal	35	0.96
Kitap Bölümü	13	0.35
Yeni Baskı	4	0.10
Toplantı Özeti	2	0.05

Yenilik ekonomisi alanında yapılan çalışmaların 8 farklı türde yapıldığı tablo 2’de görülmektedir. Bazı çalışmaların birden fazla tür kapsamında değerlendiriliyor olması tablodaki oranların 3640 yayın üzerinden hesaplanmasına neden olmuştur. Hesaplamalar sonucunda ilgili alanda en fazla çalışmanın makale türünde (%83.4) yayınlandığı saptanmıştır.

Yayın Dilleri

Tablo 3: Yayınların Dillerine Göre Dağılımı

Dil	Sıklık (n)	Yüzde (%)
İngilizce	3262	92.9
Rusça	104	2.9
İspanyolca	60	1.7
Çek Dili	23	0.6
Slovakça	23	0.6
Hırvatça	7	0.19
Lehçe	7	0.19
Almanca	6	0.17
Çince	4	0.11
Ukraynaca	4	0.11
Fransızca	2	0.05
Portekizce	2	0.05
Türkçe	2	0.05
İtalyanca	1	0.02
Romanca	1	0.02
Sırpça	1	0.02

2000-2019 yılları arasında yayınlanan 3509 çalışmanın 16 farklı dilde kaleme alındığı ve en fazla çalışmanın % 92.9 gibi yüksek bir oran ile İngilizce dilinde gerçekleştirildiği saptanmıştır. Bu oranı % 2.9 ile Rusça takip etmiştir. Türkçe dilinde konu ile ilgili yalnızca 2 adet çalışma bulunmaktadır.

Atıf İncelemesi

Yenilik ekonomisi alanında 2000-2019 yılları arasında yayımlanan 3509 çalışmada toplamda 49.766 atıf yapılmıştır.

Tablo 4: Yıllara Göre Alınan Atıf Sayıları

Yıllar	Alınan Atıf Sayısı	Yüzde (%)
2000-2004	494	0.99
2005-2009	5424	10.8
2010-2014	16959	34
2015-2019	26889	54
Toplam	49766	100

703 çalışmaya yıllar itibari ile yapılan atıf sayısı incelendiğinde en fazla atfın 2018 yılında (n=8067) gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Belirli yıl aralıklarına göre alınan atıf sayılarının yıllar itibari ile artış gösterdiği ve son 5 yılda yapılan atıf sayısı tüm atıfların %54'ünü oluşturmaktadır.

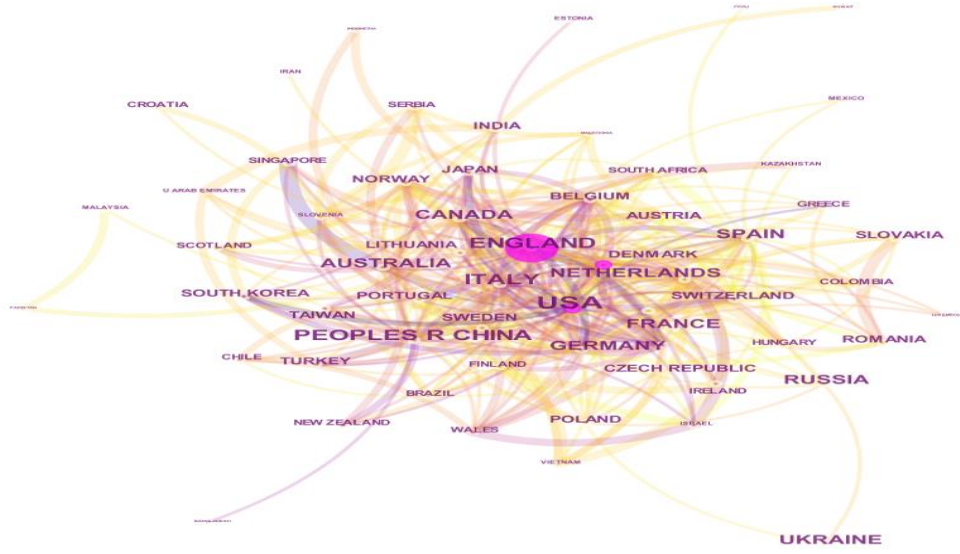
Tablo 5: En Fazla Atıf Alan 5 Çalışma

Atıf Sayısı	Yayın Adı	Yazar	Yayın Yılı
907	Understanding Carbon Lock-in	Unruh, GC	2000
799	Path Dependence and Regional Economic Evolution	Martin, Ron; Sunley, Peter	2006
598	The Economic Performance of Regions	Porter, ME	2003
514	Time Varying Structural Vector Autoregressions and Monetary Policy	Primiceri, GE	2005
506	Corporate Governance Economic Entrenchment and Growth	Morck, R.; Wolfenzon, D.; Yeung, G.	2005

2000-2019 yılları arasında en fazla atıf alan çalışma 2000 yılında yayımlanan ‘‘Understanding Carbon Lock-in’’ adlı çalışma olmuştur (n=907). Bu çalışmanın yazarı ise Gregory C. Unruh’dur.

Ülke İşbirlikleri

Bu çalışmada çeşitli ülkelerdeki araştırmacıların birlikte yaptıkları araştırmaları belirlemek amacıyla sosyal ağ incelemesi gerçekleştirilmiştir. Ülkeler merkezilik derecesine göre boyutlandırılarak Şekil 1’de görseli verilmiştir.



Şekil 1. Ülke İşbirlikleri

İnceleme sonucunda 67 düğüm ve 358 bağlantıdan oluşan bir ağ bulunmuştur. Ağ 5 kümeden oluşmuş olup yoğunluğu ise 0.16'dır. Ağın modularity değeri, $Q=0.23$, mean silhouette değeri ise 0.18 olarak bulunmuştur. Ağda yer alan her bir bağlantı ülkeler arasındaki iş birliklerini gösterirken her bir düğüm ise bir ülkeyi göstermektedir. Düğümlerin etrafını saran pembe çemberin kalınlığı düğümler arasındaki merkezilik değerinin büyük bir değere sahip olduğunu göstermektedir. Bağlantı sayısı arttıkça düğümler arasındaki bağlantılar kalınlaşmaktadır. Düğümler arasında yer alan bağlantıların renkleri günümüze yaklaştıkça açık bir hal almaktadır (Ukşul, 2016: 53). Bağlantının kurulduğu 2000-2019 yılları arasında günümüze gelindikçe mor renkten turuncu renge bir geçiş olmaktadır. Bu durum ülke iş birliklerinin yakın zamanda gerçekleştiğini göstermektedir. Tablo 6'da ağ içinde önemli yeri olan ilk 10 ülkenin ağ değerleri ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 6: Ülke İşbirlikleri ve Merkezilik Dereceleri

Ülkeler	Sıklık	Yıl	Küme#	Ülkeler	Merkezilik	Yıl	Küme
ABD	749	2000	0	İngiltere	0.41	2000	3
Çin	429	2002	0	Hollanda	0.17	2000	1
İngiltere	426	2000	3	ABD	0.16	2000	0
İtalya	246	2000	2	Almanya	0.09	2001	0
Almanya	210	2001	0	İspanya	0.09	2000	2
İspanya	166	2000	2	Çin	0.08	2002	0
Hollanda	165	2000	1	Avustralya	0.07	2000	3
Fransa	152	2000	2	Litvanya	0.07	2007	1
Rusya	136	2010	1	Hindistan	0.06	2004	3
Kanada	129	2002	0	Çek Cumhuriyeti	0.06	2003	1

Ülke işbirlikleri ve merkezilik derecelerinin yer aldığı Tablo 6 incelendiğinde ABD'nin diğer ülkeler ile en fazla işbirliği içerisinde olan ülke konumunda bulunduğu görülmektedir ($n=749$). En fazla merkezilik derecesine sahip ülke ise İngiltere'dir. Bu durum İngiltere'de yenilik ekonomisi alanında kilit öneme sahip çalışmaların bulunduğunu kanıtlamaktadır.

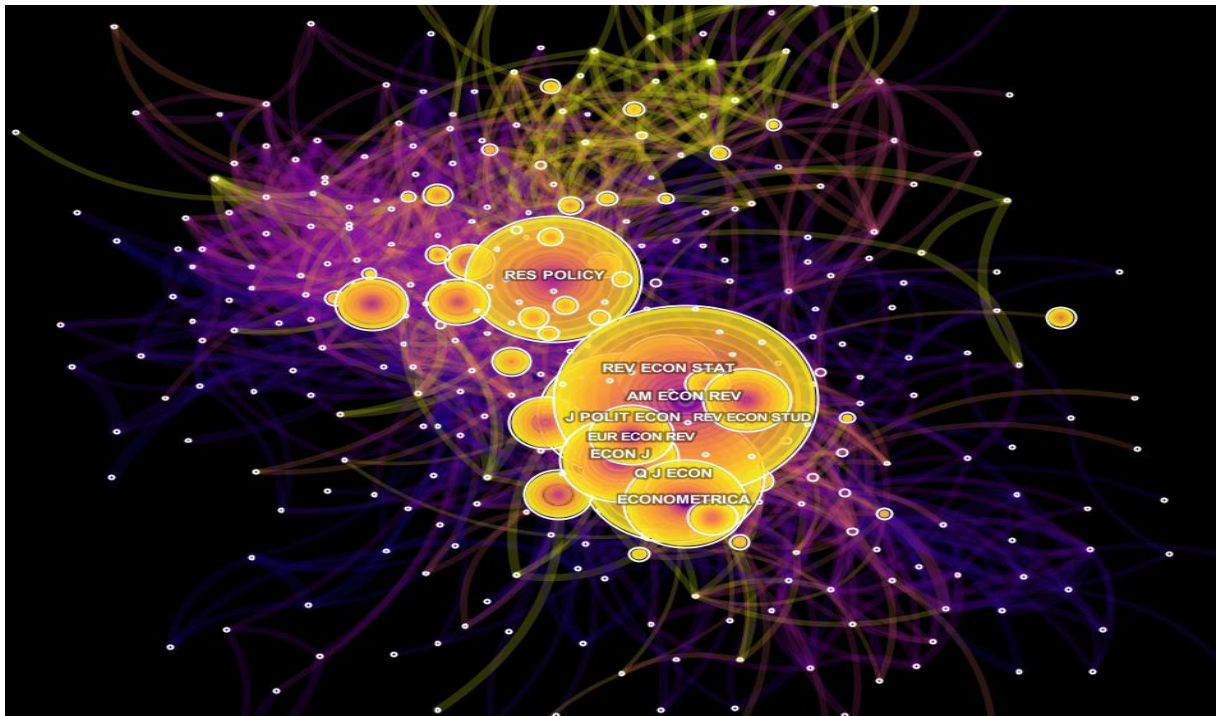
Ülkeler	Başlangıç	Patlama	Bitiş
SLOVAKIA	2000	7.2822	2000
ENGLAND	2000	10.2654	2001
JAPAN	2000	3.7276	2002
USA	2000	12.6062	2003
PEOPLES R CHINA	2000	58.3119	2007
LITHUANIA	2000	3.6505	2007
SINGAPORE	2000	3.6811	2009
KAZAKHSTAN	2000	3.8405	2011
SPAIN	2000	3.9923	2011
CHILE	2000	4.0268	2014
GREECE	2000	4.1793	2015
POLAND	2000	7.4564	2015
COLOMBIA	2000	3.6148	2015
RUSSIA	2000	30.8737	2015
BRAZIL	2000	6.3894	2016
UKRAINE	2000	23.8491	2016
INDIA	2000	3.3097	2017

Şekil 2. Ülkelerin Yıllara Göre Atıf Patlama Değerleri

Şekil 2' de yer alan ülkelerin atıf patlama (burst) değerleri incelendiğinde en fazla atıf patlamasına sahip ülke 2007-2009 yılları aralığında Çin'dir. Bunun yanı sıra Rusya'nın 2015-2019 yılları arasındaki 5 yıllık süreçte alana yön veren çalışmalarda bulunduğu tespit edilmiştir. Yenilik ekonomisi alanında Ukraynalı araştırmacıların yaptığı çalışmalara da araştırmacıların sıklıkla atıfta bulunduğu görülmüştür.

Dergi Ortak Atıf Ağı

Yenilik ekonomisi alanında yapılan çalışmaların ortak atıfta bulunduğu ve bu alanda önemli çalışmaların yer aldığı dergilerin belirlenmesi amacı ile dergi ortak atıf ağı incelemesi yapılmıştır.



Şekil 3. Dergi Ortak Atıf Ağı

Ağ 399 düğüm (atf kaynağı dergiler) 2379 bağlantıdan ve 7 kümeden oluşmaktadır. Ağın yoğunluğu ise 0.03'dür. Modularity değeri $Q=0.49$, mean silhouette değeri ise 0,14'dür. Ağın genel olarak açık renklere oluşması alanda yapılan çalışmaların güncel kaynaklardan yararlandığını göstermektedir.

Tablo 7: Ortak Atıf Alan Dergiler ve Merkezilik Dereceleri

Dergiler	Sıklık	Yıl	Küme	Dergiler	Merkezilik	Yıl	Küme
The American Economic Review	1522	2000	1	Energy Policy	0.09	2000	5
Journal of Politics Economy and Management	1112	2000	1	American Journal of Sociology	0.09	2000	0
Research Policy	1098	2000	2	Regional Studies	0.08	2000	0
Quarterly Journal of Economics	1077	2000	1	The American Economic Review	0.07	2000	1
Econometrica	825	2000	1	Industrial and Corporate Change	0.07	2000	2
The Economic Journal	805	2000	1	Small Business Economics	0.07	2001	0
The Review of Economics and Statistics	728	2000	1	The Journal of Industrial Economics	0.07	2000	1
The Review of Economics Studies	655	2000	1	Research Policy	0.06	2000	2
European Economic Review	596	2000	1	Harvard Business Review	0.06	2001	2
Journal of Economic Literature	551	2000	1	Journal of Economic Behavior and Organization	0.06	2000	2

Yenilik ekonomisi alanında yayımlanan çalışmaların en fazla atıfta bulunduğu dergi The American Economic Review dergisi (n=1522) olurken ağda en merkezi konumda ise Energy Policy ve American Journal of Sociology adlı iki dergi yer almaktadır. Merkezilikleri yüksek olan bu iki dergide yenilik ekonomisi ile ilgili kilit öneme sahip çalışmaların yayımlandığı söylenebilir.

Tablo 8: Dergilerin Yıllara Göre Atıf Patlama Değerleri

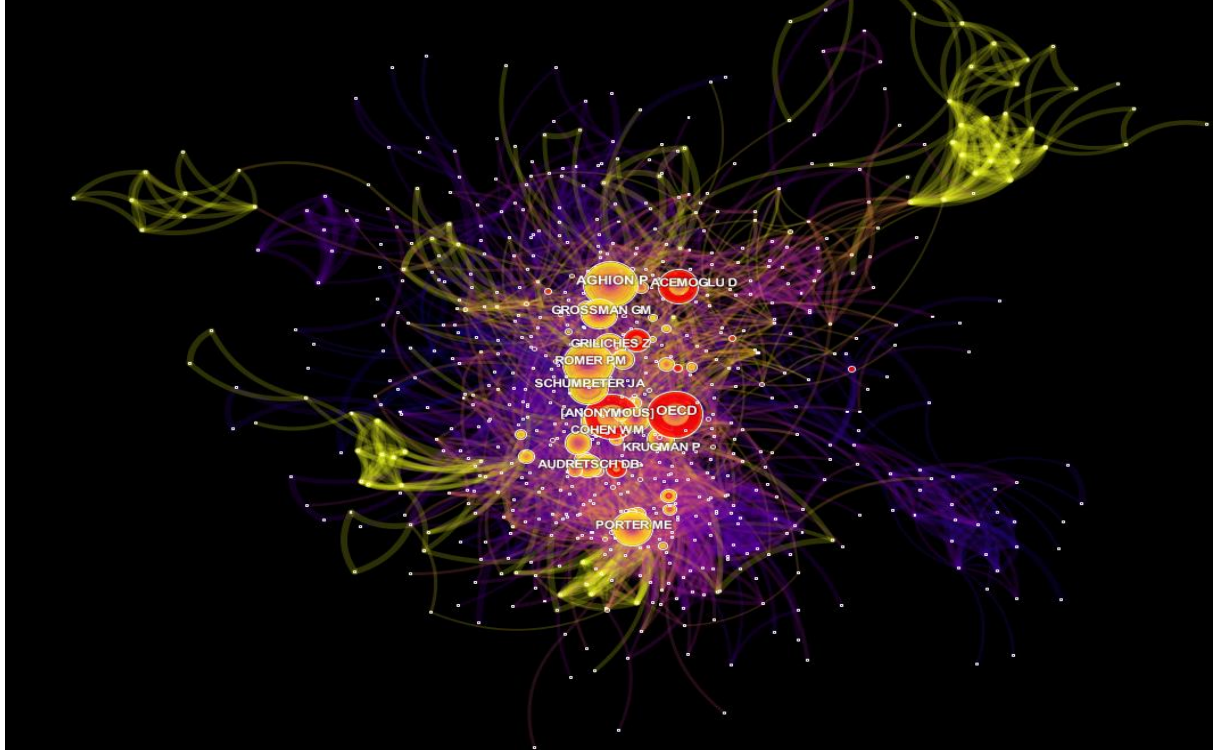
Dergi Adı	Başlangıç Patlama Bitiş			
THESIS	2000	42.3584	2016	2019
WORKING PAPER	2000	26.9607	2014	2019
ENDOGENOUS GROWTH TH	2000	24.7281	2000	2008
J BUS RES	2000	24.4027	2015	2019
BROOKINGS PAPERS EC	2000	21.1596	2000	2011

Dergilerin yıllara göre atıf patlama değerini gösteren Tablo 8'e bakıldığında en fazla atıf patlamasına sahip derginin Thesis adlı dergi olduğu görülmektedir (42.3584). Patlamanın başlangıç tarihi 2000 iken bitiş tarihi ise 2016'dır.

Yazar Ortak Atıf Ağı

Yazar ortak atıf ağı incelemesi ile yenilik ekonomisi alanında çalışan araştırmacıların ortak yayın yapma eğiliminin belirlenmesi ve yazarlar arasındaki ilişkilerin görülmesi amaçlanmıştır.

Yazar Ortak Atıf Ağı, 893 düğüm, 4463 bağlantıdan ve 12 kümeden oluşmaktadır. Ağın yoğunluğu 0.01, modularity değeri $Q=0.56$ ve mean silhouette değeri 0.18'dir.



Şekil 5.Yazar Ortak Atıf Ağı

Tablo 9: Ortak Atıf Alan Yazarların Atıf Sayıları

Yazarlar	Atıf Sayısı	Yıl	Küme	Merkezilik
Aghion P.	426	2000	0	0.00
OECD	419	2000	5	0.00
Anonymous	403	2001	5	0.00
Romer PM	386	2001	0	0.00
Porter ME	359	2000	2	0.00
Schumpeter JA	332	2000	1	0.00
Cohen WM	321	2000	1	0.00
Grossman GM	320	2000	0	0.00
Acemoglu D	310	2003	0	0.00
Krugman P	283	2000	3	0.00

Alanda yayımlanan 3509 çalışmada en fazla atıfta bulunan yazar Philippe Aghion (n=426) ve OECD (n=419) isimli yazar olmuştur. Merkezilik derecelerinin sıfır olması kilit öneme sahip bir yazarın bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 10: Yazarların Yıllara Göre Atıf Patlama Değerleri

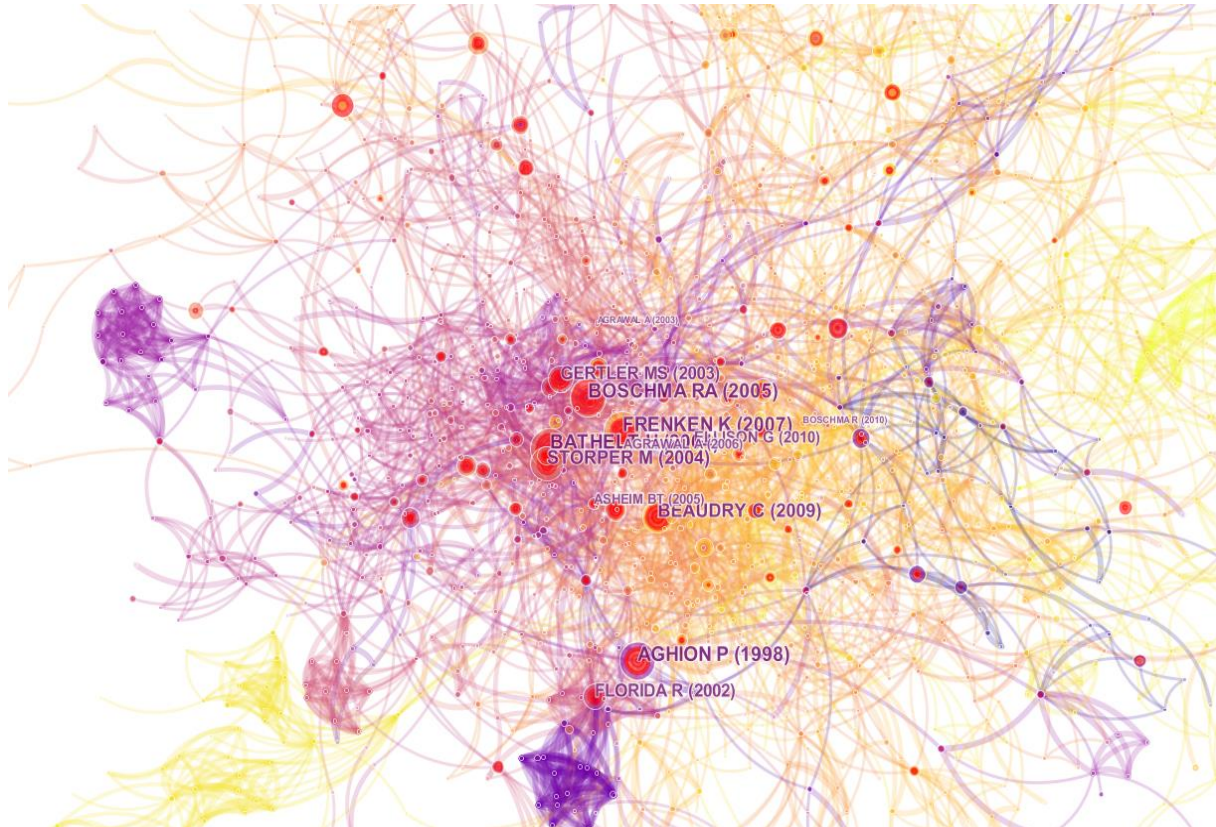
Yazar Adı	Başlangıç	Patlama	Bitiş	
[ANONYMOUS]	2000	28.5496	2017	2019
*OECD	2000	25.5425	2000	2011
**EUROPEANCOMMISSION	2000	19.7866	2017	2019
ACEMOGLU D	2000	19.2055	2017	2019

Yazarların atıf patlama değerlerine bakıldığında en yüksek değer Anonymus adlı yazar haricinde 2000 yılında OECD (25.54) olduğu görülmüştür. OECD'nin ilgili alanda 2000 yılında gerçekleştirilen çalışmalara ışık tuttuğu söylenebilir. Son yıllarda ise European Commission ve Acemoğlu adlı yazarların çalışmalarının alanda ilgi gördüğü belirlenmiştir.

Yayın Ortak Atıf Ağı

Yenilik ekonomisi konusunda alana yön veren atıf kaynaklarının belirlenmesi amacı ile sosyal ağ incelemesi gerçekleştirilmiştir.

İnceleme sonucunda oluşan ağ 2583 düğüm, 6619 bağlantı ve 25 kümeden oluşmaktadır. Ağın modularity değeri, $Q=0.87$, mean silhouette değeri ise 0.17 olarak hesaplanmıştır.



Şekil 6. Yayın Ortak Atıf Ağı

Tablo 11: Atıf Kaynaklarının Aldıkları Atıf Sayıları

Kaynaklar	Atıf Sayısı	Küme	Merkezlilik
Bathelt H, 2004, PROG HUM GEOG, 28, 31	39	0	0.00
Aghion P, 1998, ENDOGENOUS GROWTH TH, 0, 0	37	10	0.00
Boschma RA, 2005, REG STUD, 39, 61	35	1	0.00
Frenken K, 2007, REG STUD, 41, 685	35	1	0.00
Storper M, 2004, J ECON GEOGR, 4, 351	31	0	0.00
Beaudry C, 2009, RES POLICY, 38, 318	29	1	0.00
Gertler MS, 2003, J ECON GEOGR, 3, 75	25	0	0.00
Florida R, 2002, RISE CREATIVE CLASS, 0, 0	24	14	0.00
Feldman MP, 1999, EUR ECON REV, 43, 409	22	10	0.00
Acemoglu D, 2012, AM ECON REV, 102, 131	22	21	0.00

Yenilik ekonomisi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde en çok atıfta bulunan kaynak Harald Bathelt, Anders Malmberg & Peter Maskell tarafından 2004 yılında gerçekleştirilen (n=39) makaledir. Bu çalışma yenilik ekonomisi alanına yön veren en önemli referans kaynaklardan biridir. Merkezlilik derecelerinin tüm kaynaklar için sıfır olması bu alanda kilit öneme sahip bir çalışmanın olmadığını göstermektedir.

Tablo 12: Kaynakların Yıllara Göre Atıf Patlama Değerleri

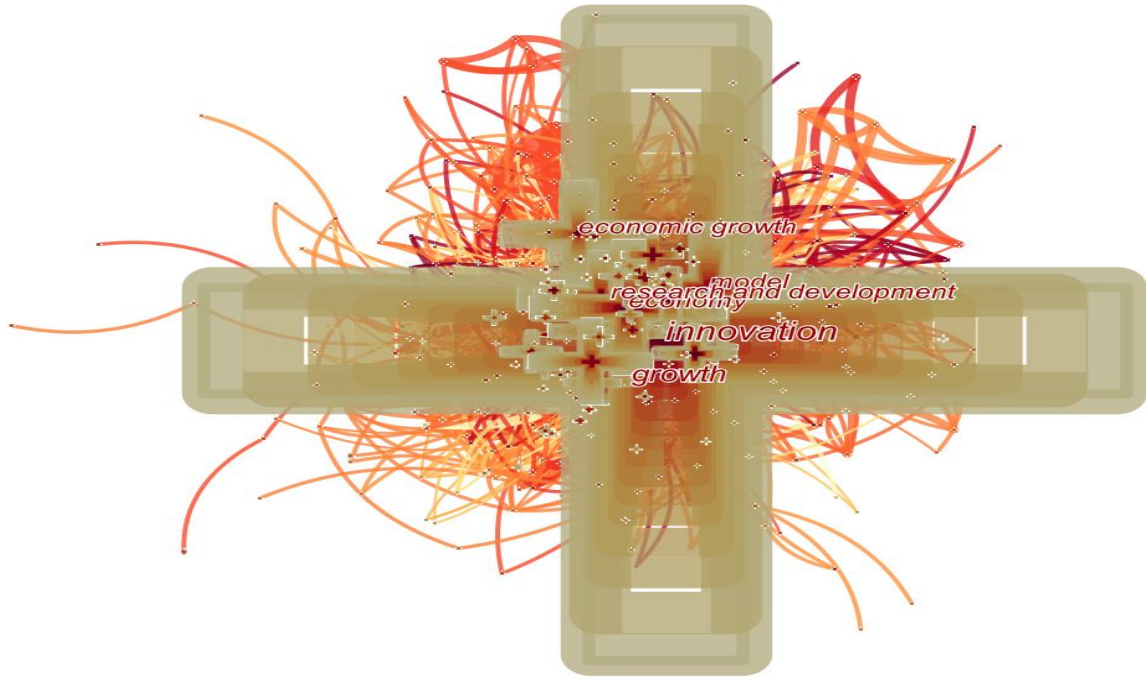
Kaynaklar	Başlangıç	Patlama	Bitiş
Aghion P., Howitt, P. W. 1998 Endogenous Growth Theory	1998	20.4944	2000 2006
Bathelt, H., Malmberg, A., Maskell, P. 2004 Clusters and Knowledge: Local Buzz, Global Pipelines and the Process of Knowledge Creation.	2004	12.5072	2005 2012
Feldman MP., 1999, Innovation in Cities: Science-Based Diversity, Specialization and Localized Competition.	1999	11.8729	2002 2007

Kaynaklar atıf patlamalarına göre değerlendirildiğinde, en yüksek atıf patlama değerine sahip kaynağın Phillipe Aghion ve Peter Howitt'e ait (1998) Endogenous Growth Theory adlı kitap olduğu görülmektedir. Bu kitap yenilik ekonomisi alanında 2000-2006 yılları arasında etkili olmuştur.

Kelime İncelemesi

Ortak kelime incelemesinde 3509 çalışmanın başlık, anahtar kelime ve özet bölümlerinde geçen kelimelerin ortak kullanım sıklığı incelenmiştir.

Ortak kelime ağı 514 düğüm, 3682 bağlantı ve 9 kümeden oluşmaktadır. Ağın yoğunluğu 0.02'dir. Modularity değeri Q=0.33 ve mean silhouette değeri ise 0.31 olarak hesaplanmıştır.



Şekil 7. Ortak Kelime Ağı

Tablo 13: Yayınlarda Kullanılan Ortak Kelimeler ve Merkezilikler Dereceleri

Kelime	Sıklık	Yıl	Merkezilik
Yenilik	1470	2000	0.00
Büyüme	487	2000	0.00
Ekonomi	339	2000	0.00
Model	320	2001	0.00
Ar-Ge	312	2000	0.00
Ekonomik Büyüme	284	2000	0.00

Yenilik alanında en fazla kullanılan kavramın “yenilik” (n=1470) olduğu görülmektedir. Bu kavramı büyüme (n=487), ekonomi (n=339), model (n=320), Ar-Ge (n=312) ve ekonomik büyüme (n=284) takip etmektedir.

Konu Kümelenmesi

Yenilik ekonomisi alanındaki konu eğilimlerini belirlemek amacı ile yayın ortak atfı ağından yola çıkılarak sosyal ağ incelemesi gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem ile belirlenen en büyük 10 kümeye ait konu başlıkları ve ağ değerleri Tablo 14’de görülmektedir.

Tablo 14: Yenilik Ekonomisi Alanında Konu Kümelenmesi

Küme	Boyut	Mean Silhouette	Etiket (TFIDF)	Etiket (LLR) p-değeri	Ortalama Atıf Yılı
0	167	0.76	Yenilik	Yeni Değişiklik (10994.83, 1.0E-4)	2002
1	154	0.723	Yenilik	Küresel Ekonomi (7584.04, 1.0E-4)	2007
2	127	0.874	Yenilik	Sanayi Büyümesi (7209.65, 1.0E-4)	2010
3	119	0.886	Yenilik	Yerel Yayılma (6217.31, 1.0E-4)	2011
4	107	0.903	Yenilik	İş Grubu (7313.31, 1.0E-4)	2009
5	105	0.802	Yenilik	Bilgi Yoğun İş Servisi (6036.61, 1.0E-4)	2006
6	94	0.845	Yenilik	Bölgesel Büyüme (6663.44, 1.0E-4)	2006
7	90	0.9	Yenilik	Kamu Araştırması (8046.92, 1.0E-4)	2011
8	89	0.876	Yenilik	Geçiş Ekonomileri (6301.67, 1.0E-4)	2009
9	79	0.922	Yenilik	Gelişmekte Olan Ülke (4634.99, 1.0E-4)	2013

Konu kümelenmeleri içerisinde en büyük kümenin “yeni değişiklik” (n=167) ile ilgili çalışmalarını içeren küme# 0 olduğu görülmektedir. Kümenin mean silhouette değeri 0.76 olup bu değer kümeleme yapılandırmasının uygun olduğunu göstermektedir. Aynı kümede yer alan çalışmaların atıf yaptıkları çalışmaların ortalama yılı ise 2002’dir. Alandaki en güncel araştırma konusu ise küme # 9’da yer alan “gelişmekte olan ülke” olarak belirlenmiştir.

Konu Kategorisi

Ağ 64 düğüm 292 bağlantı ve 6 kümeden oluşmaktadır. Ağın yoğunluğu ise 0.14’dür. Ağın modularity değeri Q=0.40 ve mean silhouette değeri 0.60 olarak bulunmuştur.



Şekil 8. Konu Kategorisi

Tablo 15: Yenilik Ekonomisi Alanında Konu Kategorilendirilmesi

Konu	Sıklık	Yıl	Küme	Konu	Merkezilik	Yıl	Küme
Ekonomi	3510	2000	3	İş ve Ekonomi	0.29	2000	3
İş & Ekonomi	3510	2000	3	İş	0.24	2001	4
Yönetim	463	2001	1	Mühendislik	0.24	2002	1
Çevre Bilimleri ve Ekoloji	462	2000	3	Ekonomi	0.21	2000	3
Çevresel Çalışmalar	462	2000	3	Matematik	0.15	2004	2

Yenilik ekonomisi alanında en çok ekonomi ve iş & ekonomi kategorilerinde çalışmalar yürütülmüştür (n=3510). Merkezilik derecelerine bakıldığında iş & ekonomi kategorisinin 0.29 merkezilik derecesi ile en başta yer alması ilgili kategorinin yenilik ekonomisi alanı içerisindeki kategoriler arasında kilit öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Konu Kategorisi

Başlangıç Patlama Bitiş

POLITICAL SCIENCE	2000	3.3407	2000	2003	
COMPUTER SCIENCE, ARTIFICIAL INTELLIGENCE	2000	19.1819	2002	2007	
COMPUTER SCIENCE	2000	29.4522	2002	2010	
MANAGEMENT	2000	33.6802	2007	2009	
COMPUTER SCIENCE, INFORMATION SYSTEMS	2000	23.2805	2007	2008	
BUSINESS	2000	21.0631	2007	2009	
OPERATIONS RESEARCH & MANAGEMENT SCIENCE	2000	46.469	2007	2010	
COMPUTER SCIENCE, INTERDISCIPLINARY APPLICATIONS	2000	9.1742	2007	2010	
INFORMATION SCIENCE & LIBRARY SCIENCE	2000	9.8234	2007	2008	
COMPUTER SCIENCE, THEORY & METHODS	2000	8.6034	2007	2010	
ENGINEERING, INDUSTRIAL	2000	31.9035	2007	2010	
ENGINEERING	2000	36.8568	2007	2010	
ENGINEERING, ELECTRICAL & ELECTRONIC	2000	9.1946	2008	2009	
EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH	2000	5.6395	2008	2009	
REGIONAL & URBAN PLANNING	2000	3.2662	2009	2010	
PUBLIC ADMINISTRATION	2000	3.5559	2009	2011	
DEVELOPMENT STUDIES	2000	5.321	2010	2011	

Şekil 9. Konu Kategorilerinin Yıllara Göre Atıf Patlama Değerleri

Konu kategorilerinin yıllara göre atıf patlama değerlerine bakıldığında en yüksek patlamanın 2007-2010 yılları arasında mühendislikte gerçekleştiği görülmektedir (burst=36.8568). İkinci en büyük patlama ise 2007-2009 yılları arasında yönetim kategorisinde olmuştur (burst=33.6802).

Sonuç

Yenilik ekonomisi alanında 2000-2019 yılları arasında uluslararası atıf indekslerinde yayımlanan 3509 çalışmanın bibliyometrik özelliklerinin gözlemlendiği araştırmamızda yayınların yıllara göre dağılımında dalgalanmalar olduğu, son beş yılda yayınların arttığı ve en fazla çalışmanın 2017 yılında yapıldığı belirlenmiştir. Bu alanda yayınların türlere göre dağılımı incelendiğinde en fazla çalışmanın makale türünde olduğu tespit edilmiş olup onu kağıt işlemleri ve eleştiri türü takip etmiştir.

Yenilik ekonomisi alanında incelenen yayınların atıf analizine bakıldığında yıllara göre atıf sayısının günümüze yaklaştıkça arttığı görülmüştür. Özellikle son beş yılda yapılan atıf sayısı tüm atıfların %54'ünü oluşturmuştur. Yayınların yıllara göre dağılımı ve atıf sayısı bağlamında incelendiğinde son beş yılda yenilik ekonomisine olan ilginin arttığı söylenebilir.

Ülke işbirlikleri kapsamında incelendiğinde bu birliklerin günümüze yaklaştıkça arttığı, ABD'nin diğer ülkelerle olan işbirliğinin en fazla olduğu tespit edilmiştir. İşbirliklerin merkezi değerinin en yüksek olduğu ülkenin İngiltere olarak belirlenmesi yenilik ekonomisi alanında kilit öneme sahip çalışmaların bu ülkede olduğunu göstermiştir. Bir diğer sonuca göre en yüksek atıf patlama değerine sahip ülkenin Çin olduğu görülmüş fakat son beş yılda alana yön veren çalışmaların Rusya ve Ukrayna'da mevcut olduğu saptanmıştır.

Yenilik ekonomisi alanında en çok atıfta bulunan dergi The American Economic Review isimli ABD menşeli dergidir. Energ Policy ve American Journal of Sociology isimli dergilerde ise alana ait önemli çalışmaların yer aldığı tespit edilmiştir. Thesis isimli derginin ise 2000-2016 yılları arasında alana ait en fazla atıf patlamasına sahip dergi olduğu görülmüştür.

Çalışmada yazarlar arasında atıf patlama değerlerine bakıldığında Anonymous adı altında ismi belirlenemeyen yazarlara ait olduğu görülmüş olup 2000 yılında OECD'nin alana yön veren çalışmalarının bulunduğu gözlemlenmiştir. Daron Acemoğlu isimli Türk akademisyenin çalışmalarının da alanda ilgi gördüğü saptanmıştır. Ayrıca bu alanda çalışmalar incelendiğinde en çok atıfta bulunan kaynağın Harald Bathelt, Anders Malmberg & Peter Maskell olduğu, kaynağın atıf patlamasının ise Phillipe Aghion ve Peter Howitt'e ait Endogenous Growth Theory adlı kitap olduğu tespit edilmiştir.

Alanda gerçekleştirilen çalışmalarda en fazla ekonomi, iş ve ekonomi, yönetim gibi konularında çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Ayrıca konu kategorisinde en fazla atıf patlamasının mühendislik alanında olduğu belirlenmiştir. Kelime analizine göre alanda en fazla yenilik, büyüme, ekonomi ve model kavramlarının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

- Cancino, C. A., Merigo, J.M. & Marques, D. P. (2015, Outubro). *A Bibliometric Analysis of Innovation Research*. Paper Presented at the Altec, Brasil.
- Chen, C., Ibekwe-SanJuan, F. & Hou, J. (2010). The structure and dynamics of cocitation clusters: A multiple-perspective cocitation analysis., *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 61(7), s-s. 1386-1409.
- Çelik, N. (2016). Yenilikçilik Konusunda Yapılan Doktora Tezlerinin İçerik Analizi Yöntemiyle Değerlendirilmesi. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 2(1), s-s. 29-42. doi: 10.20979/ueyd.18811
- Folkestad, J. & Gonzales, R. (2010). Teamwork for Innovation: A Content Analysis of the Highly Read and Highly Cited Literature on Innovation. *Advances in Developing Human Resources*, 12(1), s-s. 115-136.
- Hotamışlı ve Erem (2014). Muhasebe ve Finansman Dergisi'nde Yayımlanan Makalelerin Bibliyometrik Analizi. *Muhasebe ve Finans Dergisi*, 63, s-s. 1-20.
- Karagöz, D. ve Yüncü, H. R. (2013). Sosyal ağ analizi ile turizm alanında yazılmış doktora tezlerinin araştırma konularının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), s-s. 205-232.
- Kasemodel, M. G. C., Makishi, F., Souza, R. C. & Silva, V. L. (2016). Following the trail of crumbs: A bibliometric study on consumer behavior in the Food Science and Technology field. *International Journal of Food Studies*, 5(1), s-s. 73-83.
- Lazzarotti, M., Dalfovo, M.S. & Hoffmann, E. (2011). A Bibliometric Study of Innovation Based on Schumpeter. *Journal of Technology Management & Innovation*, 6(4), s-s 121-135.
- Özsağır, A. (2012). Yenilik Ekonomisini Öne Çıkaran Gelişmeler. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 4(7), s-s. 2-16.
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics? *Journal of Documentation*, 25, s-s. 348-349.
- Sun, Y. & Grimes, S. (2015). The Emerging Dynamic Structure of National Innovation Studies: A Bibliometric Analysis. *Scientometrics*, 106(1), s-s. 17-40. doi: 10.1007/s11192-015-1778-0
- Ukşul, E. (2016). *Türkiye'de eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılmış bilimsel yayınların sosyal ağ analizi ile değerlendirilmesi: Bir bibliyometrik çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Ulu ve Akdağ (2015). Dergilerde Yayımlanan Hakem Denetimli Makalelerin Bibliyometrik Profili: Selçuk İletişim Örneği. *Selçuk Üniversitesi Dergileri*, 9(1), s-s. 5-21.
- Zhu, W. & Guan, J. (2012). A Bibliometric Study of Service Innovation Research: Based on Complex Network Analysis. *Scientometrics*, (94), 1195–1216. doi: 10.1007/s11192-012-0888-1
- <http://www.dt-audit.com/> (Erişim tarihi: 15.04.2019).

Extended Abstract

Lazzarotti et al. (2011) examined the production of scientific innovation theme based on economic development. As a result of the research, organizational resources, skills and competences, categories of knowledge and learning were found to be superior categories. The subject of third new product from Schumpeter's original text was the third most investigated subject. Zhu and Guan (2012) analysed the scientific research in the field of service innovation by examining 437 articles from the Web of Science database between 1992-2011. In the category of Business and Economics, Engineering, Public Administration, Operations Research and Management Science and Computer Science, they found that more research was conducted than the other categories. Cancino et al. (2015) analysed academic researchers in the field of innovation with the help of Web of Science database between the years of 1989-2013 and compared the number of annual works in the field and the total number of articles published in the database annually. As a result of the analysis, it was determined that the leading management magazine has increased in the last years. Sun and Grimes (2015) performed a bibliometric analysis of national innovation studies based on data from the Web of Knowledge database. As a result of the research, they identified the most important countries, institutions, major journals and contributors in the field of national innovation studies. Steel (2016) made in innovation to face Turkey in the years 2000 to 2015 doctoral dissertation on the study carried out an analysis of the content. These were examined in terms of original language, year, university, institute, department, subject, application area and method. As a result of the research, it has been determined that the theses on innovation are mostly studied in Social Sciences Institute, Department of Business Administration and Istanbul University.

Innovation economy is a concept that aims to produce new goods and services by using innovation, information and technology in economic activities. In today's global competition environment, companies can increase their market share and profit margin by following new technological developments and providing new goods and services. Increasing the importance of the concept of innovation economies today has revealed the necessity of studying the studies in the related field. In this context, 3509 studies in the economy of innovation economy and in the category of economy have been subjected to bibliometric analysis via Web of Science Core Collection database. The data were analyzed in terms of the number of publications, types of publications, publication languages, citation analyzes, country analysis, co-citation networks and concepts and subject orientations. Social network analysis was used to determine the concepts and subject orientations of co-citation networks, writers, journals, institutions, and reference books.

According to the results of bibliometric analysis, it was found that the highest number of studies was done with 42% between the years of 2015-2019. Among the eight different types of studies in the innovation economy, it was observed that the most frequency belongs to the article type. The study was conducted in 16 different languages and the most widely used language was English. The most cited reference was made in 2018. According to the results of the social network analysis, it was determined that the country with the most cooperation with the other countries was the USA, while in the UK it was determined that there were key studies in the field of innovation economy. Between 2007 and 2009, the country with the most referral boom was China. The magazine with the highest number of citations was published in the journal Thesis, and it was found that the author with the most cited citations was the OECD, with the exception of the authors whose names could not be identified. When the sources were evaluated according to the reference bangs, it was seen that the source with the highest reference value was Phillipe Aghion and Peter Howitt (1998) Endogenous Growth Theory. The most used concept in the field of innovation is "Innovation". When the citation explosion values of the subject categories are examined by years, it is seen that the highest explosion occurred in engineering between 2007-2010.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.730220>

Geliş Tarihi: 30-04-2020

Received: 30-04-2020

Kabul Tarihi: 25-06-2020

Accepted: 25-06-2020

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Research Type: Research Article

Uzun Aydın, D. (2020). Koleksiyon Toplanmasından Müze Yapılarına Geçiş Aşamaları ve İlk Müze Okulu (İzzediniye) Açma Girişimi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(1), 82-91.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.730220>



Koleksiyon Toplanmasından Müze Yapılarına Geçiş Aşamaları ve İlk Müze Okulu (İzzediniye) Açma Girişimi*

Derya UZUN AYDIN¹

Öz

İnsanoğlu, erken tarihlerden itibaren önemli eşyaları toplama ve saklama ihtiyacı içinde olmuştur. Eserlerin toplanması, korunması ve halka sunulması koleksiyonculuk anlayışından müze anlayışına giden yolu açmıştır. Neticede müzelerde yer alan hazineler de, aslında koleksiyonların ilk örnekleridir. Tarihte ortaçağ döneminde, kiliseler birer "koleksiyoncu" iken yerini sonradan soylulara bırakmıştır. Asıl "müze koleksiyonu" kavramı da Rönesans evresiyle önem kazanmıştır. 19.yüzyılda daha da önem kazanan ve bir çeşit "koleksiyon evi" olarak görebileğimiz müzeler, Osmanlı topraklarında da aynı ihtiyaçlardan doğmuştur. Bu yüzyıllarda doğan Osmanlı müzeciliği, Osmanlı hükümeti tarafından "Müze-i Hümayun" adıyla anılmıştır. Osmanlı müzeciliğine geçiş aşamaları da; artan ve çoğalan hazineleri toplama ve saklama gereksinimini karşılamaya yönelik olmuştur. Sıra; bu müzelerle ya da koleksiyon evlerine gerekli olacak donanımlı elemanları yetiştirmeye gelmiştir. Neticede, 1875'te Osmanlı padişahı tarafından onaylanan bir tezkere ile "müzecilik ve eski eserler alanında uzman yetiştirmek" amacıyla bir müze okulu yani "Müze-i Hümayun Mektebi-İzzediniye" açılması planlanmıştır. Böylelikle kazı yapabilecek, eser toplayabilecek ve bunları koruyabilecek kişiler (bir çeşit koleksiyoncu) yetişmiş olacaktır. Ancak bu okul, tüm çabalara rağmen eğitime başlayamamış ve sonrasında da yerini "Sanayi-i Nefise Mektebi"ne bırakmıştır.

Anahtar Kelimeler: Koleksiyon, Toplama, Müze, Müze-i Hümayun Mektebi, İzzediniye.

Transition Processes From Gathering Collection to Museum Building and First Initiative of Establishing Museum School (İzzediniye)

Abstract

Among the basic components which are pioneering the advancement of archeology science, people's collection curiosity from past to present and the importance of the concepts such as developing collections are quite big. In the process of time, collections were showed to public and these collections were opened to public. In this way, the concepts of the museum museology were born. The first steps were taken for the museums with the collection of the collections. "Museums" are the institutions where cultural properties were collected and exhibited. Museums are places that are communed with the city and they reflect the things that belong to the city. The goal of archeology is to resurrect, but the goal of the museum is to give new life. It is probable to say about protomuseological concept in Ottoman. This concept covers the spoils of war or gathering equipments. The architectural pieces, sculperes and reliefs belonging to the old period were settle down on Alaaddin hill fortification walls of Konya. Thus, exposure and collection or promuseology were made. In the period of the third Ahmed, "Cebehane-i Amire" was restored and its name was turned into "Darü'l Eslaha". In this place, now, precious items are also showed/displayed. So, according to some people, "Darü'l Eslaha" is also Pioneer of formal museums. In time, Aya Irini took over this task of hiding. In 1869, Works of art collected in Aya Irini were opened to visit with the name of "Muze-i Humayun".

After some time, because of expectations, the personnels who understand archeology and old artifacts were needed. In this context, it was decided to establish school named as "İzzediniye- Asar-ı Atika school-Muze-i Humayun school" or archeology school attached to "Muze-i Humayun".

Key words: Collection, Gathering, Museum, Müze-i Hümayun Mektebi, İzzediniye.

* Bu çalışma, 11-15 Mart 2015 tarihinde düzenlenen Ankara Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi, 7. Uluslararası Genç Sanat Tarihçiler Sempozyumunda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş versiyonudur.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, derya.uzunaydin@batman.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0001-8063-2144>

Giriş ve Yöntem

İnsanların gelişim ve değişimlere açık varlıklar oldukları bilinmekle birlikte, kendilerini ya da değer verdiklerini unutturmama çabaları da oldukça önemlidir. İlk etapta ihtiyaçlarını gidermek zorunda olan insanoğlu, bununla birlikte kimi zaman dinsel güdülerini doyurmak gayesiyle de araştırmış, keşfetmiş ve toplayıcılığa başlamıştır (Türkseven, 2010, s.1).

İşte bu toplama ve keşfetme arzusu gitgide gelişen insanoğlunun bu serüveni, onları müzecilik ve müze kavramlarına kadar götürmüş ve günümüz sanat koleksiyonerciliğine de vasıl olmuştur. Buradan yola çıkarak sanat eserlerinin, müzelerin ve arkeolojinin önemi anlaşılabilir şekilde ilk müze okulu olan “İzzediniye” araştırmamıza girmiş olur. Araştırılan kaynaklar veya web bağlantıları çalışmamamızın oluşmasında bizlere yöntem olarak yardımcı unsurları oluşturmuşlardır.

Koleksiyon ve Müzecilik Üzerine

Latince “colligere” fiilinden türemiş ve sözcük anlamı öğrenmek, zevk almak veya yarar sağlamak amacıyla bir araya getirilmiş ve sınıflandırılmış nesnelere bütünü olarak bilinen “koleksiyon” terimi; sanat yapıtlarını merak, ilgi veya ihtiyaçtan dolayı toplama işi olarak da tanımlanabilmektedir. Zamanla koleksiyonların halka gösterilmesi ve kamuya açık hale gelmesiyle de “müze ve müzecilik” kavramları doğmuştur (Yaraş,1994, s.19-21 ; Dede, 2012, s.12).

Müze terimi de“moussaion”dan türemiş olup; “Mousa’ların (Musa’ların)” veya “Müz’lerin yani esin perilerinin evi” olarak bilinmektedir(Shaw, 2004, s.8 ; Yücel, 1999, s.18).

Müze kelimesi “museum” olarak, başta Latince olmak üzere diğer dillere geçerken İngilizce’deve Almanca’da aynı şekliyle kalmış, Fransızca’ya “musee” olarak geçmiştir (Gerçek, 1999, s.1). Koleksiyonların toplanmasıyla ilk adımlarının atıldığından bahsettiğimiz “müzeler”, kültür varlıklarının toplandıkları, sergilendiği kuruluşlardır. Eski eserlerin korunması ve değerlendirilmesiyle birlikte gelecek kuşaklara aktarılması ise, en önemli görevleri arasındadır(Şahin, s.101-125). Koruma ve sergileme gibi amaçları dışında; kültürel alanlarda çalışmalar yapmak amacıyla da kurulmuş olan müzeler, zamanla sosyal aktivitelere de yer vererek:‘sanat, tarih, etnografya, bilim, teknoloji, basın, askeri, deniz, bölge ve açık hava müzeleri’ gibi çeşitlere ayrılmıştır(Dede, 2012, s.12).Böylelikle müzeler, kentle, kentli ile iç içe olan ve kenti-kentliye ait olan şeyleri yansıtan mekanlar kavramını da kapsar hale gelir. Kent müzeleri kentin geçmişi, coğrafyası, tarihi ve tüm sosyal olguları içererek kenti ve kentliyi temsil ederler (Köse, 2010, s. 3, 7, 9).

Türkiye’nin de 1956’da üyesi olduğu “International Council of Museums- (ICOM)” isimli kuruluşa göre müzenin genel tanımı; tarihi, arkeolojik eserlerin ve tabiatın toplanmış nesnelere teşhir edildiği mekanlar, tabii parklar, nebatat ve hayvan bahçeleri, akvaryumlar ve halkın ziyaretine açık biçimde düzenlenmiş tarihi ören yerleridir(Kuruloğlu, 2010, s. 45-61).

Arkeolojinin amacı diriltmek ise, müzelerinki yeni hayat vermektir (Shaw, 2011, s. 423-441).

Koleksiyonculuğun tarihini paleolitik çağlara- özellikle de mezar yapılarına (MÖ.100 bin ila 40 bin arası)-kadar indirenlere olduğu gibi, insanların yerleşik düzene geçtiği tarihleri kabul etmek daha mümkün gözükmektedir. Toplayıcılıkla kendi ihtiyaçlarını gidermek için yiyecek veya giyim eşyası biriktiren insanoğlu, ayrıca savunma amaçlı eşyalar da toplamış ve biriktirmiş zamanla bu birikime değerli olan mücevher ve eşyalar da katılmıştır. Koleksiyon toplamayı; toplum yararına kent yönetimleri tarafından yapılan toplayıcılık (özellikle ruhban sınıfı tarafından) ve belli bir kesim tarafından kişilerce satın alma ya da ganimet toplama yoluyla yapılan koleksiyonculuk olarak ikiye ayırmak da mümkündür. Yerleşik hayata geçen insanoğlunun birikimleri (koleksiyonları) belki de günümüzün en ilkel ilk müze örneklerini oluşturmuşlardır (Türkseven, 2010, s.1 ; Yaraş, 1994, s.19-21).

Mısır ve Mezopotamya uygarlıklarında da, değerli eşyalar yine mezarlarda, mabetlerde ve saraylarda sergilenmiştir. Başta dinsel amaç taşıyan bu sergilemeler ayrıca savaş ganimetleri olarak da hızla çoğalmıştır. Bir güç göstergesi olarak da antik çağda çeşitli eserlerin “thesauri” denilen hazine dairelerinde korunduğu belirtilmektedir(Yücel, 1999, s.19).Kimileri, gerçek anlamıyla sanatsal değeri olan eserlerin toplanması olayında tarihleri, Greklere kadar indirmek gerekliliğinden söz eder. Nitekim Greklerin “theasuri” dedikleri hazine binaları inşa ettirdiklerinden bahsedilmektedir (Keleş, s.1-17 (e-dergi.atauni.edu.tr/ataunisobil/article/view/10200000: Erişim 01-01-2015). Kimisi, bu hazine dairelerine “tesauros” demektedir. (Örnek olarak Efes, Delfi verilebilir).Eski Yunanlıların olimpiyat oyunlarında, tanrılarına adadıkları çeşitli hediyeleri de bir birikim oluşturmuştur. Yunanistan’da Atina akropolünde “pinakotek” denilen bir sergi salonu yapıldığı dahi bilinmektedir. Klasik çağda oluşan aristokrat sınıfı sayesinde, güzel sanatlara da ilgi artmıştır. Boş zamanları sosyal etkinliklerle doldurma isteği de “müzecilik” ihtiyacını doğurmuştur. Esin perisi adına oluşturulan bu yapılar, birer sanat evidir.

Bunlar, bir sunaktan ve etrafı çevrili bir alandan oluşmuştur. Buralarda, sıklıkla entelektüel kişiler buluşup, konuşmalar yapılırken, bir yandan da pek çok eser sergilenmiştir. Platon'un MÖ.385'de Atina'da kurduğu "Academia", bir süre sonra "Mouseion" olarak anılmıştır. Böylelikle müzecilikle birlikte, güzel sanatlar da ilerlemektedir (Yaraş, 1994, s.19-21).

Hellenistik dönemde de, eserlerin toplanması yoğunluk kazanmıştır. (MÖ 300-30). Ayrıca klasik çağın (MÖ.50-300) önemli Yunan heykelleri ve kopyaları ilginç koleksiyonlar oluşturmaktadır. Hellen çağının ünlü kralı olan I Ptolemaios (MÖ.304-285) 300'lü yıllarda dönemin kültür merkezi olan İskenderiye'deki sarayında, ilk müze ve kütüphaneyi kurmuştur. "Museion-Musa'lar Mabedi" adı da verilen sarayın bu bölümünde, sanat eserlerinin korunup sergilenmesi önemlidir. Koleksiyonculuğun başlamasında önemli unsurlardan biri de, savaşlarda kazanılan ganimetler olmaktadır. Bunlar da, bir çeşit ilkel müze kabul edilebilir. Özellikle Romalılar, Eski Yunan heykellerini toplayarak sergilemeyi tercih etmişlerdir. Bu bağlamda bir çok mabet dolup taşmıştır. Ayrıca bir çok örnek devlet yapılarında, tiyatrolarda, villalarda ya da saraylarda koleksiyonlar meydana getirilmiştir. (Yücel, 1999, s.1, 19-20) Avrupa'da, Ortaçağ sonrasında gelişen bir özel koleksiyon merakı olduğu bilinmekle birlikte, ilk müze örneği sayılabilecek "nadire kabineleri=cabinet of curiosities" ismine de rastlanılmaktadır. Ancak bu küçük koleksiyonları, koleksiyoner sahibinin sadece yakınları ziyaret edebilmektedir (Shaw, 2004, s.10, 14).

Ortaçağın kilise ve manastırları da, dinsel eşyalarla doldurulmuştur. Bunlar arasında, sikkeler, madalyonlar, değerli taşlar yer almaktadır. Dolayısıyla bu dönemlerde, kilise ve manastırlar, bu işte de gücü ellerinde barındırılmışlardır (Yücel, 1999, s.19). Sanat eserlerine ilgi bilindiği üzere, Rönesans dönemi ile artmıştır. Bu dönemlerde ilerideki Avrupa müzelerinin ilk temelleri atılmış olmaktadır. 1471 yılında Roma Kapitol Koleksiyonu "Capitolino Müzesi" haline getirilmiştir ve 1506'da Vatikan Köşkü'nde Vatikan heykel koleksiyonu kurulmuştur. Kaynaklara göre 1552-1605 yıllarında yaşamış İtalyan hekim "Ulisse Aldrovandi", doğanın tüm varlıklarından seçtiği örneklerle bir müze kurma girişiminde bulunan bir isim olarak tarihe geçmektedir (Gerçek, 1999, s.4 ; Şahin, s.101-125). Yine eserleri halka gösterme ve sergileme çabaları adına "Samuel Van Quichberg" isimli bir bilginin, 1665'te yazdığı ve ilk kez örnek bir müzenin nasıl kurulabileceği konusunu içeren "Inscription" isimli kitabı da oldukça önemlidir. Halka açık ilk müzenin, 1683'de İngiltere'de kurulduğundan söz edilmektedir (Şahin, s.101-125; Yücel, 1999, s.20-21). Kimilerine göre ise ilk müze; Oxford Üniversitesi'nde 1679-1683'te yapılmış olan "Ashmolean Müzesi" kabul edilmektedir. Bu müzenin, "Halk müzesi" olarak açılması önemlidir. Halkın da gezebileceği müzeler fikrinin; 1746'da Fransız yazar "La Font de Saint Yenne tarafından ortaya atıldığı da iddialar arasındadır. ABD'de ilk halk müzesi olarak, 1773'teki "Charleston Müzesi" de kabul edilmektedir. İngiliz British Musum" dışında, Fransa'da "Louvre müzesi" ve 1785-Philadelphia'da "American Museum" ve 1819'da Madrid'te "Prado Müzesi" ile St. Petersburg (Leningrad-Ermitaj (Hermitage) Müzesi bilinen kimi müze örnekleridir. Tarih müzesi kavramı, 19.yy.'da daha bir önem kazanmıştır. Ve 20.yy.'da modern sanat müzeleri hızla çoğalmıştır. 1926'da Uluslar arası Müzeler Dairesi, 1947'de Uluslar arası Müzeler Konseyi olan ICOMOS kurulmuştur (Gerçek, 1999, s.5-10 ; Altunbaş, Özdemir, 2012, s.4).

Osmanlı'da eski eser bilinci ve müzeler

Osmanlı'da ya da Türklerde eski eser bilinci nasıldı veya nasıl başlamıştır? Avrupa'dan Osmanlı'ya gelen bir çok gezgin veya araştırmacının Türkleri "eski eserlere değer vermeyen bir millet olarak görmesi ve onları barbar, uygarlıktan uzaklar" olarak nitelendirmeleri ne acıdır. Bu anlayışın kırılma noktası, 18.yy. sonu ile 19.yy'da Avrupa'daki oryantalizm dalgası olmuştur (Şahin, s. 101-125).

Osmanlı'da önmüzecilik=protomuseological kavramından söz edilmesi mümkündür. Bu kavramı, savaş ganimetleri veya devşirme malzemeler kapsamaktadır. Bilindiği üzere daha Ayasofya inşa edilirken, eski tapınaklardan bir çok taş getirilmiş ve kilisenin duvarlarında kullanılmıştır. Benzer şekilde, İstanbul Rumelihisarı ile Ankara kalesinin duvarlarında da Hellen dönemine ait parçalar ve heykeller kullanıldığından söz edilmektedir. Bu durum, Osmanlı topraklarında önemli parçaların değerlendirilmesi ve teşhir edilmesi olarak düşünülmüş; koleksiyonculuk ve müze anlayışının başlangıç tarihleri de belirlenebilir (Shaw, 2004, s.20-21, 31-32).

Nitekim, Osmanlı müzecilik tarihini çoğu kişi Anadolu Selçuklu dönemine kadar götürmektedir. Selçuklu'ya ait Konya-Alaaddin Tepesi sur duvarlarına, antik döneme ait mimari parçalar ile heykel ve kabartmalar yerleştirilmiş, böylelikle teşhir ve toplama yani önmüzecilik yapılmıştır. Bu durumda, Anadolu'da 19.yy.'a kadar; 1. Eserlerin depoda saklanması, 2. Yeni inşa edilen yapılarda tarihi eserlerin kullanılması olarak korumacılık anlayışından söz edilmesi mümkündür (Nazır, 2010, s.98-113 ; Gerçek, 1999, s. 78; Serbestoğlu, Açık 2013, s.157-172). Osmanlı'nın Bursa, Edirne gibi ilk saraylarında hazine daireleri inşa edildiği bilinmektedir. Bu bağlamda Fatih Sultan Mehmet'in hazine dairesi ve zengin kütüphanesi oldukça önemlidir. 2. Bayezit döneminde de, kaynaklarda "Enderun hazinesi" tabirine rastlanmaktadır. Yavuz Sultan Selim'in Suriye ve Mısır seferleri ile kutsal emanetlerin ve değerli hazinelerin Osmanlı'ya kazandırıldığı bilinmektedir. 3. Murat döneminde de, kadınlara kendi idareleri altındaki değerli eserlerin yabancılara satıldığı haberinin duyulmasıyla bunun yasak

kılınması, koruma anlayışı adına o dönemler için önemli bir olaydır (Gerçek, 1999, s. 78; Türkseven, 2010, s.6, 9).

3. Ahmet döneminde silahların saklandığı “Cebehane-i Amire” onarılmış ve ismi de “Darü’l Eslaha” ya dönüşmüştür. Burada artık değerli eşyalar da teşhir edilmektedir. Bu nedenle, kimilerine göre Darü’l Eslaha resmi müzelerin de öncüsüdür. Ancak bu tür yerler, devletin güç göstergeleri olup, halka açık olmamaktadır. Darü’l Eslaha’nın ismi, 1839’da “Harbiye Ambarı” olarak değişecektir (Shaw, 2004, s.22-25, 41).1867’de Paris’te “Abrax Gallery’de eski eser koleksiyonunu gezen Sultan Abdülaziz de, arkeolojinin ne kadar önemli olduğunu fark etmiştir. Ayrıca, Osmanlı’da müzeciliğin gelişiminde; kaçırılan, yağmalanan bir çok eserin payı büyük olmuştur. 19.yy.’da Ege Denizi-Melos adasında bulunmuş Milo Venüsü, (s.13) Efes kazılarında çıkan bir çok parça, Bodrum Halikarnas Mausoleum’un kısımları kaçırılırken, Gertrude Bell, Arabistanlı Lawrence ve Schliemann gibi isimler tarih sahnesine çıkmışlardır (Shaw, 2011, s.423-441; Gerçek, 1999, s. 14-15, 28-76).

Tarihler 1845 yılını gösterdiğinde, Sultan Abdülmecid’in Yalova seyahatinden söz edilmektedir. Bu gezi esnasında sultan, yerde yazılı bir takım mermerler görmüş ve bunların ne olduğunu merak ederek sormuştur. Orada bulunanlardan birisinin, üzerinde ‘Konstantin’ yazılı olduğunu söylediği bu mermerleri sultan değerli bulmuş ve bunların derhal yerden kaldırılmasını emretmiştir, ardından da mermerleri İstanbul’a göndertmiştir. Tophane-i Amire’de yüksek rütbeli asker olan Damat Ahmet Fethi Paşa, bu taşları korumak üzere alarak, onları eskiden beri silah deposu olarak kullanılan Aya İrini’de (Cebehane) saklatmıştır. Burada var olan askeri gereçlerle birlikte, artık arkeolojik eserlerin de yavaş yavaş toplanmasıyla ilk müzeciliğin başladığı da söyleneğelmektedir(Gerçek, 1999, s.82).

Fethi Ahmet Paşa, Aya İrini’de 1846’da iki koleksiyon oluşturmakta ve bunlara ülkenin her tarafından gelen arkeolojik parçalar da eklenmektedir. Aya İrini’de (Harbiye Ambarı) oluşturulan “Mecma-i Eslaha-i Atika” ve “Mecma-i Asar-ı Atika” teşhir yerleri olarak da açılacaktır (Eldem, 2011, s. 281-329).

Nitekim 1869 yılında da Aya İrini’de toplanan eserler “Müze-i Hümayun” adıyla ziyarete açılmıştır. Böylelikle Osmanlı’da “müze” tabiri, ilk kez talimatnamede de dile getirilmiş olmaktadır. Bu müzenin ilk müdürü de, Galatasaray Lisesi’nde tarih öğretmenliği yapan E. Goold olmuştur. Müzenin bir kataloğu dahi düzenlenmiştir. (Albert Dumont tarafından).Müzeyi ziyarete 100 para ücret talep edildiği bilinmektedir. Ancak, bunun sonradan 1871 tarihine ertelendiği söylenilir. Ayrıca müze her gün açık olacak, yalnız çarşambaları kadınlara özel olacaktır. Bu müzenin kapsamı; antik eserlerle sınırlı olmasıyken, niteliği de toplama, biriktirme, koruma ve koleksiyon anlayışına dayalı olmasıdır(Gerçek, 1999, s.82;Yücel, 1999, s. 32 ;Kuruloğlu, 2010, s.45-61.Akçura, 1972, s.39-42).

1871’de anlaşılmayan nedenlerle müze kapatılmış ve Goold’un görevi de sona ermiştir. Görevini de kısa süreliğine, Avusturyalı ressam ve memur Terenzio üstlenmiştir. Ahmet Vefik Paşa’nın sadrazamlığı sonrasında, müze tekrar açılmış ve müdür olarak da PhilippAntonDethier atanmıştır (Nazır, 2010, 98-113. ; Serbestoğlu, Açık , 2013, s.157-172).

P. A. Dethier, 1804?-1881 yılları arasında yaşayan, 1872-1881 arasında müze müdürlüğü yapan Alman eğitimci ve arkeologdur. Kendisi, Berlin Üniversitesi’nde 1823-27 yılları arasında arkeoloji, filoloji, tarih ve sanat tarihi okumuştur(Gerçek, 1999, s.169 ; Türkseven, 2010, s.47). A. Dethier müzecilik adına önemli işlere imza atmıştır. Özellikle de ükedeki yağmalama işleriyle ilgilenir ki, bunların başında Troya hazineleri gelmektedir. Dethier bu konuyla ilgili olarak Atina’ya kadar gitmiş ve Osmanlı hükümeti adına olayı dava etmiştir. Dava, Yunan hükümetinin para ödemesiyle sona ermiştir. Yine onun döneminde, önemli çalışmalar devam etmiş ve müzenin eser sayısı çoğalmaya başlamıştır. Tabii bu durum, zaten nemden dolayı sıkıntılar çıkaran müzenin artık yetersiz kaldığını ve yeni bir yere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Osmanlı’da eski eserlerle ilgili nizamnameler çıkarıldığı bilinmektedir. Bunlardan birisi de Dethier döneminde kabul edilmiştir (1874). Ancak bilindiği üzere, daha öncesinde- 1869 yılında da-bir nizamname yayınlanmıştır (Yücel, 1999, s. 36.. Nazır, 2010, 98-113 ; Eldem, 2011, s.281-329). 1874’te ikinci nizamname; 4 bölüm altında toplanmış ve 30 maddelik olarak hazırlanmıştır. Burada, devlet arazisinde yapılan kazıların ve sonuçta çıkarılan eserlerin üçte ikisinin hükümete kalmasına karar verilirken, kazı sahibinin payının iki misline çıkması kararı alınmaktadır. Ve hatta önceki nizamnameden farklı olarak, eserlerin yurt dışına çıkma yasağının kaldırıldığı görülmektedir. Bu durum yine, eski eserler adına taviz demektir. Nizamnamede yurt dışı için, Maarif Nezareti izni şart koşulmuş ve devlete de satın alma hakkı saklı tutulmuştur (Eldem, 2010, s. 56-58. ; Shaw, 2004, s. 110).

Arkeoloji okuluna doğru: girişimler

Osmanlı’da, arkeoloji ve eski eserlerden anlayan çok sayıda elemana ihtiyaç vardır. Nitekim, Dethier döneminde eski eser ve müzeden anlayacak kişilerin yetiştirilmesi gerekliliğine karar verilmiştir. Neticede de, Müze-i

Hümayun'a bağlı "İzzediniye-Asar-ı Atika Okulu-Müze-i Hümayun Mektebi veya Arkeoloji Mektebi" isimleri verilen okul kurulacaktır. Böylelikle, müzeye personel yetiştirilebilecektir. İlk etapta Maarif Nezareti içerisinde eğitim başlayacak, sonrasında ise çalışmalara müzede devam edilecektir. Okula ilk başta 12 öğrenci alınması kararlaştırılır. Ancak ileride bu sayı artırılabilir. Okula kabul edilecek öğrencilerin, Mekteb-i Sultani'den (lise veya dengi okul) mezun olma zorunluluğu getirilmektedir. Okul kadrosunda da, üç öğretmen ve bir yardımcı bulunacaktır. Okul müdürlüğünü ise Dethier üstlenecektir (Shaw, 2004, s. 114; Eldem, 2010, s.170; Kuruloğlu, 2010, s. 45-61).İki yıl eğitim vermesi planlanan okulun öğrencileri, Fransızca, Eski Yunanca, Latince ve Türkçe dilleri yanı sıra Tarih ve Coğrafyayı da bilmelidir. Ayrıca öğrenciler basit çizimler ve tasvirlerin alçıyla resmini yapıp, fotoğrafını çekmeyi de öğreneceklerdir. Yine derslerde, çeşitli taşları da tanıyacaklardır. Okul müfredatında, Antik Yunan ve Roma geçmişi önemlidir. Mektebin alçı dersleri için, Mekteb-i Sanayi'den mezun olup Paris'e giderek bu yönde eğitim almış olan "İstavri" görevlendirilmiştir. Okulda öğretmenlere yıllık 48 bin, aylık harcamaları için de 2 bin kuruş maaş verilecektir. Öğrencilere de 200'er kuruş harçlık verilecektir. Okulda, Cuma ve Pazar günleri ders yapılmayacak, diğer günler sabah saat 10'dan akşam 18'e kadar öğrenim verilecektir. Yıl sonunda öğrenciler, İstanbul'a yakın olan ve kazı yapılacak yerlerde çalışacaklardır. Şayet bir öğrenci kazılarda eser bulursa mükâfatlandırılacaktır. Okulu bitiren öğrenci, sonrasında kazılarda görev alabilecektir; eğitimini yarıda kesen olursa da, tüm yapılan masrafları ödemek durumunda kalacaktır. Okula ücret ödmeden devam etmek isteyen olursa ve bunların sayısı da 20'yi geçmezse onlar da kabul edilecekler ancak onlara ödeme yapılmayacaktır. Fakat bunlar da, okulu bitirince diğerleriyle aynı haklara sahip olacaklar, asıl bir öğrenciye herhangi bir şey olursa da yerine yeteneklilerinden birisi geçebilecektir. Sonuç olarak, şubat ayında padişah emri çıkmış ve okul kuruluşu da Sultan Abdülaziz tarafından onaylanmıştır (Yücel, 1999, s. 41-42; Serbestoğlu, Açık, 2013, s.157-172).

Okul açılmasıyla ilgili Sadaret Makamı'na sunulan tezkere şöyledir;

"Sadaret Tezkeresi

Osmanlı İmparatorluğu dahilinde çıkacak asar-ı atikanın hafriyatına nezaret etmek ve Maarif Nezareti'nin icra vasıtası makamında bulunmak üzere lise veya muadili okul mezunu 12 öğrenci alınarak bir müze okulu açılması ve bu okula üç öğretmen ile bir muavin tayin edilerek verilecek maaş ve diğer masrafları karşılamak için senelik 90 bin kuruşun tahsisi maarif nezareti tezkeresi ile nizamname takdim kılındı. Bu hususta yüksek emirlerinize göre hareket edilecektir. 25 Zilhicce 1291"

Padişahlık makamının da okul açılışını uygun bulduğu anlaşılmaktadır. Şöyle ki;

"Padişah Emri

Sadaret tezkeresinde belirtilen hususlar incelenmiş ve münasip görüldüğünde okulun açılması hakkında gereğinin yapılması...26 Zilhicce 1291 (1874)(Kocabaş, s.77-78).

İzzediniye Mektebi Nizamnamesi de şu şekildedir;

Madde 1: İstanbul'da eski eser ve sikkelerle ilgili ilim tahsiline mahsus olacak ve Maarif Nezaretine bağlı bir okul kurulacaktır.

Madde 2: Açılacak okula ilk etapta 12 öğrenci alınacak sonra da sayı artırılabilir.

Madde 3: Alınacak öğrencilerin Fransızca, Eski Yunanca ve Latince ile Türkçeyi bilmeleri, genel tarih ile coğrafyaya hakim olmaları gerekmektedir.

Madde 4: Okul ilk etapta Maarif Nezaretinde eğitime başlayacak sonra müze binalarından birinde açılacaktır.

Madde 5: Okul eğitim öğretim süresi 2 yıldır. Öğrencilere eski eser ve sikkelerle ilgili dersler verilecek, ayrıca resim tahsili, tasvirlerin alçıdan örneğini alma, eski eser fotoğrafçılığı ve taşlar hakkında dersler verilecektir.

Madde 6: Okula 3 öğretmen alınması düşünülür.

Madde 7: Öğretmenlere ilk etapta maaş olarak senelik 48 bin kuruş ve diğer masrafları için de 2 bin kuruş tahsis edilecektir.

Madde 8: Öğrencilere çalışacakları kazılar ve araştırma işleri için maaş verileceğinden, tahsil hayatlarında da ihtiyaçları için ikişer yüz kuruş maaş verilecektir

Madde 9: Okul tatil günleri Cuma ve Pazar olacak, diğer günler ders yapılacaktır; ders saatleri 10 ila 16 arası olacaktır. 16-18 arası da müze de eski eserler incelenecek ve bazı günler de sikkeler için bilgi verilecektir.

Madde 10: Sene sonunda öğrenciler İstanbul'a yakın ve eski eserlerin olduğu yerlere götürülüp, buralarda kazı ve araştırmalarla uygulamaya tabi tutulacaklardır.

Madde 11: Götürülen yerlerde bulunan eserlerin kıymetine göre nakdi mükafat da verilecektir.

Madde 12: Eğitimi bitiren öğrenciler devletçe yapılacak kazılarda yada yabancı kazılarda soruşturma görevlerinde ve Müze-i Hümayun'a ait diğer işlerde görev alacaklardır.

Madde 13: Okulu bitirmeden ayrılan öğrenciden ödenen masraflar geri ödetilir.

Madde 14: Okula parasız devam edecek öğrenci olursa, 20 kişiyi geçmeyecek ancak maaş almayacaklardır.

Madde 15: Bu öğrenciler okul bitiminde, diğer öğrencilerin hakkına sahip olacaklardır.

Madde 16: Okulun esas öğrencilerinden ayrılan olursa, bu parasız okuyanların en yeteneklisi onların yerine geçebilecektir (Gerçek, 1999, s. 104).

Yapılan tüm yazışmalara rağmen, okul açılmamıştır. Kimine göre programı iyi hazırlanmadığından, kimine göre giriş koşullarının sağlanamamasından ya da öğrenci ve öğretmen bulunulamamasından dolayı, kimine göre de yaşanan 93 harbi nedeniyle bu okul açılmamıştır (Akçura, 1972, s. 39-42. ; Türkseven, 2010, s.48).

Okulun faaliyete geçemediğinden söz edilmektedir. Peki okul eğitime başlayabilseydi ne olurdu? Bu okulla, erken tarihlerde Osmanlı'da müzecilik daha emin ve güvenli bir şekilde gelişir ve ilerlerdi. Yeni müze açılışları hızlanır, eski eserlere sahip çıkma olgusu yayılırdı. Özellikle yabancı kazılar disiplin altında olurdu. Kazılar, arkeolojik çalışmalar, bilimsellik kazanır, kaçakçılık önlenir, en önemlisiye vasıflı ve donanımlı elemanlar yetişirdi. Aslında bugünün de, arkeoloji ve sanat tarihi bölümlerinin ilk öncüsü açılmış olurdu (Gerçek, 1999, s. 104).

Dethier, müze binasını sığamayacak hale getirince, zaten rutubet alan Aya İrini'den çıkılmış ve 1875'te Çinili Köşk'e taşınmıştır. Çinili Köşk'te ve bahçesinde eser barındırmak amacıyla yapılan çalışmalar, 1880 yılına kadar sürmüş ve bina hizmete açılmıştır. Dethier de, yaptığı çalışmalardan ötürü ödüllendirilmiştir (Başgelen, 2006, s.114-121. ; B. Nazır, 2010, s. 98-113).

1881'de Müze-i Hümayun müdürü Anton Dethier ölünce, Maarif Nezareti Berlin Müzesi başkatibi Dr. Millhofer ile bir sözleşme imzalama aşamasında iken, Sadrazam Edhem Paşa'nın oğlu olan Osman Hamdi Bey; 11 Eylül 1881 tarihinde müzenin müdürlüğüne atanmıştır. Ayrıca, Sanayi-i Nefise Mektebi de kurulmuş ve onun da müdürlüğüne getirilmiş olan Osman Hamdi Bey döneminde, müzecilik alanında önemli gelişmelere imza atılmıştır. 1884'te yeni nizamname çıkarıldığı bilinmekte ve yabancılara kazılar konusunda sınırlamalar getirilmektedir (Başgelen, 2010, s.5).

1869 tarihli Asar-ı Atika Nizamnamesi'nde taşınmaz eski eserlerle ilgili hükümlere rastlanmamaktadır. 1874'tekinde ilgili üç madde yer alırken, 1884 nizamnamesinde özellikle 4.madde; şahıs ve cemaatlerin mülklerindeki eski eserleri yıkamayacakları ve devletin bu binaların asıl haliyle devamını sağlamakla yükümlü oldukları belirtilmektedir. 5.madde ise, eski eser binaların tahrip edilemeyeceği, yakınlarında taş ocağı açılmayacağı ya da depo olarak kullanılmayacağı hükümleri de yer almaktadır. En önemlisi de artık, herhangi bir eser yurt dışına kesinlikle çıkarılmayacaktır. Böylece her kazı bizzat Osman Hamdi'nin onayına mecburdur(Çal, s.353-378; Eldem, 2010, s.49).

Osman Hamdi Bey çok yönlü bir kişiliktir. Kendisi ressamlığı dışında, arkeologluğu ile de tanınır. Ayrıca diplomatik yönü de unutulmamalıdır. 1867-Paris Uluslar arası sergisinde Abdülaziz ile tanışması, 1876'daki Viyana sergisinde Osmanlı pavyonunu temsil etmesi önemli olaylar arasındadır. Müzecilikte, tanınmış arkeolog

S. Reinach'ın birikimlerinden ayrıca yararlanan Osman Hamdi; Anadolu, Mısır, Suriye ve Irak'ta bu dönemde yapılan kazılardan elde edilen eserlerin müze koleksiyonuna dahil edilmesiyle, müzenin zenginleşmesini sağlamıştır. O, Türkiye'de müzeciliğin gelişiminde önemli pay sahibidir. Onun ilk arkeolojik kazısı Nemrut tümülüsüdür. Ardından bir çok mezar lahtını bulduğu "Sayda Kazısı" da onu dünyaca ünlü kılmıştır. Sayda lahitlerinin bulunmasıyla artık yeni bir müzeye daha ihtiyaç duyulmaya başlar. Böylelikle, bugünün İstanbul-Arkeoloji Müzesi yapımına başlanılır (Eldem, 2011, s.281-329; Özsezgin, 2014, s.20, 36). 1891'de işleve hazır hale gelen müze dolunca, ek binaya ihtiyaç duyulmuş ve 1904'te batı yöne ek bir kanat yapılarak burası da 1907'de açılmıştır. 1968'lerde bir yapı eklemesiyle müze son şeklini almıştır. 1995'te Arkeoloji müzesi bünyesinde bir çocuk müzesinin de açıldığı bilinmektedir (Başgelen, 2006, s. 114 -121. ; Başgelen, 2010, s. 22-23).

1910'da Osman Hamdi Bey ölünce müdürlüğe kardeşi Halil Edhem Bey geçmektedir. Kendisi kardeşine 1892'den beri müdür yardımcısı olarak yardım etmiştir. O da, kardeşi gibi bilimsel çalışmalara ağırlık vermiş ve yeni bir katalog hazırlamıştır. İslami para koleksiyonunu düzenlemiş, 1914 savaşına kadar kazılardaki eserleri müzeye kazandırmıştır; bunların bir kısmı depolarda koruma altına alınırken, Yunan işgali sırasında Amerikalıların götürdüğü bir kısım eser, onun sayesinde tekrar yurda geri kazandırılmıştır. Onun döneminde Eski Şark eserleri ayrı binaya taşınmıştır. 1914'te de Türk-İslam Eserleri Müzesi açılmaktadır. Nitekim, 1900'lerde Türkçülük ve milliyetçilik gibi akımlarla Türk kültürü ve sanatları canlandırılmak istenmiştir. 1917'de İstanbul'da "Muhafaza-ı Asar-ı Atika Encümesi" kurularak koruma adına önemli bir adım daha atılmış olmaktadır. Cumhuriyet devri ile birlikte, ileriye yönelik koruma çalışmaları da devam edecektir (Akçura, 1972, s. 39-42; Eldem, 2010, s.187;Yücel, 1999, s.61-63).

Atatürk ile müzecilik ve kazı çalışmaları önem kazanmış ve desteklenmiştir. Onun döneminde "Türk Asar-ı Atika Müdürlüğü" kurulmuştur. Müdürlük, sonrasında Hars Müdürlüğü ismini almaktadır. Ve böylelikle müzelerin denetim ve gelişimi sağlanmış olur. 1922'de Türk müzeciliğinin gelişiminde pay sahibi olan bir genelge yayınlanır. Ayrıca bu dönemlerde, pek çok medresenin müze-depo olarak kullanıldığı bilinmektedir. 1929'da Mevlana Müzesi açılmaktadır. Atatürk her zaman milli kazıları ve müzeleri desteklemiştir. 1931'de Bursa, İzmir ve Adana Müzeleri tarafınca ziyaret edilir. Topkapı Sarayı müzeye dönüştürülüp, bir bölümüyle ziyarete açılır (1927). 1934'te de yapının devamı ziyarete açılır. Ayrıca Ayasofya 1934 tarihinde müzeye dönüştürülür. 1935'te de ziyarete açılır (Keleş, (e-dergi.atauni.edu.tr/ataunisobil/article/view/102000000: Erişim 01-01-2015).Atatürk Ankara'da bir Hitit müzesi kurulsun istemektedir. 1928'de Etnografya Müzesi açılırken, Dolmabahçe Sarayı Velihaht Dairesi de 30 Eylül 1937'de İstanbul Resim ve Heykel Müzesi'ne dönüştürülür. Bunu diğer illerde açılan, diğer müzeler takip edecektir. Türkiye'de kent müzelerinin kurulması ise, ilk olarak 1990'lı yıllarda İstanbul Büyükşehir Belediyesi'ne bağlı olarak, bugün Yıldız Sarayı bahçesinde yer alan Şehir Müzesi'nin açılmasıyla başlamıştır. Bugünün çağdaş müzelerinde ise artık; sesli yönlendiriciler, sunumlar, dia gösterileri, rehberler eşliğinde gezinti ve atölye çalışmaları mevcuttur. Simülasyonlar ve sanal müzecilik de unutulmamalıdır. Günümüzde, Kültür ve Turizm Bakanlığı'na bağlı 189 müze bulunduğu bilinmektedir. Bakanlık denetiminde de, 155 adet özel müzenin varlığı tespit edilmiştir(Köse, 2010, s. 25; Yücel, 1999, s.67-78 ; Altunbaş, Özdemir, 2012, s. 6, 12). Türkiye'de modern dönemde; özellikle de 1980'lerden itibaren sanat koleksiyonculuğu daha bir önem kazanmaktadır. 2000'li yıllarda bir çok yerde sergi, sergileme olanağı mevcut hale gelmiştir. Ayrıca ülkemizde, Kültür ve Turizm Bakanlığı'na bağlı müze denetimlerinde binlerce kayıtlı koleksiyoner bulunduğu da bilinenler arasındadır.

Koleksiyonerler edindikleri, taşınır kültür varlıklarını envanterlemek ve bağlı oldukları müzelere bildirmek zorundadırlar. Ayrıca Kültür ve Turizm Bakanlığı'na bildirmek şartıyla kendi aralarında alım-satım da yapabilmektedirler. Nihayetinde; bilinçli, bilgi sahibi olan ve kültür varlıklarına zarar vermeyen- tahribata uğratmayan ve korumanın önemini bilen kişilerden koleksiyoner olmaları özendirilmeli ve gelişimleri teşvik edilmeli ve bilim dünyasına kazanımları sağlanmalıdır (Başgelen, 2007, s. 5-6).

Sonuç, Bulgular

İlk etapta ihtiyaçlarını gidermek zorunda olan insanoğlu, bununla birlikte kimi zaman dinsel güdülerini doyurmak gayesiyle de araştırmış, keşfetmiş ve toplayıcılığa başlamıştır. Bu toplama ve keşfetme arzusu insanları, müzecilik ve müze kavramlarına götürmüş ve sanat koleksiyonculuğu da ortaya çıkmıştır. "müzeler", kültür varlıklarının toplandıkları, sergilendiği kuruluşlardır. Eski eserlerin korunması ve değerlendirilmesiyle birlikte gelecek kuşaklara aktarılması ise, en önemli görevleri arasındadır. Tüm bunların akabinde de başta arkeoloji biliminin gelişmesine ön ayak olur. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de daha doğrusu Osmanlılarda da, bu biriktirme ve saklama olguları, müzeciliğe giden yolu açar. Osmanlı'nın zengin kütüphaneleri ile başlatılabileceğimiz saklama,

biriktirme ve toplama isteği, Aya İrini'den "Müze-i Hümayun"a ilk müzelerin meydana gelmesine sebep olur. Bu arada devreye önemli arkeologlar girer.

Osmanlı'da, arkeoloji ve eski eserlerden anlayan çok sayıda elemana ihtiyaç duyulması ile de, Müze-i Hümayun'a bağlı "İzeddiniye-Asar-ı Atika Okulu-Müze-i Hümayun Mektebi veya Arkeoloji Mektebi" isimleri verilen okul kurulacaktır. Böylelikle, müzeye personel yetiştirilebilecektir. Ancak tüm yapılan çalışmalara rağmen bu okul açılmaz. Fakat böyle bir girişimin varlığı bile, Osmanlı'nın eski eserlere verdiği önemi nt şekilde gözler önüne sermektedir.

Daha sonraki çalışmalar, Osman Hamdi Bey, kazılar nihayetinde İstanbul'da bir arkeoloji müzesi açılmasıyla nihayetlenir. Koleksiyonculuk anlayışı da hızlıca devam eder. Elbet, koleksiyonculuğun gelişimi ve devamı olmuştur olmasına ancak bu durum, sanat eserlerinin korunması kavram ve bilinciyle uyuşmakta mıdır, tartışılır...

Bugünkü anlamda müzeler, müzecilik ve koleksiyonerlik, insanların kültür ve sanat alanına yenilik getirmeyi ve ilgi çekmeyi amaçlamaktadır. Unutulmaması gerekli olan en temel nokta ise nesnelerin, gelecek kuşaklara saklanması, korunması ve koruma bilincinin oluşturulması olmalıdır.

Kaynakça

- Altunbaş, A., Özdemir, Ç. (2012). *Çağdaş Müzecilik Anlayışı ve Ülkemizde Müzeler*. Ankara:Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Akçura, N. (1972). Türkiye ve Eski Eserler. *Mimarlık/Forum*, (8), s.39-42.
- Başgelen, N. (2006). Müze-i Hümayun'dan Günümüze İstanbul Arkeoloji Müzeleri. *Arkeoloji*,(14), 114-121.
- Başgelen, N. (2007). *Türkiye'de Koleksiyonculuk ve Arkeolojik Mirasın Korunması*. İstanbul:Arkeoloji ve Sanat yayınları.
- Başgelen, N. (2010).*Ölümünün 100. Yıldönümünde Osman Hamdi Bey, Yaptığı Kazılar-Bulduğu Eserler*. İstanbul:Arkeoloji ve Sanat yayınları.
- Çal, H. Türkiye'de Cumhuriyet Devri Taşınmaz Eski Eser Tahribatı ve Sebepleri.
- Erişim: dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/26/1249/14313.pdf, s.353-378. 10.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Dede, E. (2012). *Türkiye'de Modern Sanatın Gelişiminin Sanat Müzelerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Eldem, E. (2010). *Osman Hamdi Bey Sözlüğü*, İstanbul: TC. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Eldem, E. (2011). Huzurlu bir ilgisizlikten sıkıntılı bir kaygıya: Osmanlı'nın Gözünde Eski Eserler, 1799-1869.Z. Bahrani, Z. Çelik, E. Eldem (Ed.), *Geçmişe Hücum-Osmanlı İmparatorluğu'nda Arkeolojinin Öyküsü (1753-1914)* içinde (s. 281-329). İstanbul: Salt-Garanti Kültür.
- Gerçek, F. (1999). *Türk Müzeciliği*, Ankara: TC. Kültür Bakanlığı TTK Basımevi.
- Keleş, V. Modern Müzecilik ve Türk Müzeciliği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,2, 1-17:(e-dergi.atauni.edu.tr/ataunisobil/article/view/102000000 : Erişim 01-01-2015).
- Kocabaş, R. Müzecilik Hareketi ve İlk Müze Okulu'nun Açılışı. *Belgelerle Türk Tarihi Dergisi*,(21), 77,78.
- Köse, E. (2010). *Uygulamalar Işığında Türkiye'de Kent Müzeciliği Kavramının Değerlendirilmesi*.(Kültür ve Turizm Bakanlığı-Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi) . Ankara.
- Kuruloğlu, F. (2010). Osmanlı Devleti'nde Müzecilik. *Tarih Okulu*, (VI), 45-61.
- Nazır, B. (2010). Osmanlı Devleti'nde Müzeciliğin Doğusu ve DersaadetNumunehane-i Osmani. *HistoryStudies*,2(1), 98-113.
- Özsezgin, K. (2014). *Çağdaş Sanatımızda Son Osmanlı Osmanlı Hamdi*, İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Serbestoğlu, İ.,Açık, T. (2013). Osmanlı Devleti'nde Modern Bir Okul Projesi.*Akademik Bakış*,6 (12) , 157-172.
- Shaw, W.M.K. (2004). *Osmanlı Müzeciliği-Müzeler, Arkeoloji ve Tarihin Görselleştirilmesi*. Esin Soğancılar (Çev). İstanbul: İletişim yayını.

- Shaw, W. M. K. (2011). Anıt Mezarları Müzeye: Eski Eserlerin Osmanlı Modernitesi için Dirilişi. Z. Bahrani, Z. Çelik, E. Eldem (Ed.), *Geçmişe Hücum-Osmanlı İmparatorluğu'nda Arkeolojinin Öyküsü (1753-1914)* içinde(s. 423-441). İstanbul: Salt-Garanti Kültür.
- Şahin, G. Avrupalıların Osmanlı Ülkesindeki Eski Eserlerle İlgili İzlenimleri ve Osmanlı Müzeciliği. Erişim: dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/18/831/10505.pdf, (s.101-125) 10.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Türkseven, H. (2010). *Osmanlı Devleti'nde Eski Eser Politikası ve Müze-i Hümayun'un Kuruluşu*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü.Çanakkale .
- Yaraş, A. (1994). *Anadolu'daki İlk Koleksiyonculuk ve Müzecilik Faaliyetleri*. (II. Müzecilik Semineri-Bildiriler)19-23 Eylül 1994, Askeri Müze ve Kültür Sitesi Komutanlığı). İstanbul.19-21.
- Yücel, E. (1999).*Türkiye'de Müzecilik*,İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.

Extended Abstract

Among the basic components which are pioneering the advancement of archeology science, people's collection curiosity from past to present and the importance of the concepts such as developing collections are quite big. In the process of time, collections were showed to public and these collections were opened to public. In this way, the concepts of the museum museology were born. The first steps were taken for the museums with the collection of the collections. "Museums" are the institutions where cultural properties were collected and exhibited. Museums are places that are communed with the city and they reflect the things that belong to the city. The goal of archeology is to resurrect, but the goal of the museum is to give new life.

Humanity saved food and clothing to satisfy their needs in foraging. They also collected and saved defensive items. In the process of time, they saved and collected precious jewels and items. The savings of the people who adopted a sedentary life probably have formed the most primitive first museum instances of our present day. As it is well known, interest in Works of art increased with the renaissance. In that period of time the first foundations of future European museums were laid. In 1471, Rome Capitol collection turned into "Capitolino Museum" and in 1506, The Vatican sculpture collection was established in Vatican house. It is mentioned that the first public museum was established in 1683 in England. According to some people, "Ashmolean museum" in Oxford University is accepted as the first museum. "Charleson museum" in 1773 is accepted as the first public museum in USA. Except for "English museum" "Louvre Museum" in France and "American museum" in 1785 in Philadelphia and "Prado museum" in 1819 in Madrid and "St Petersburg" (Leningrad –Ermitaj museum) are known as museums examples.

It is probable to say about protomuseological concept in Ottoman. This concept covers the spoils of war or gathering equipments. As it is well known, while the Hagia Sophia was being built, many stones were provided from the old temples. These Stones were used on the walls of the church. In a similar way, it is mentioned that the Hellenic sculptures and pieces were used on the walls of Ankara Castle and Istanbul Rumelian fortress. If this situation is considered as the assessment and display of significant pieces in the Ottoman territories, beginning dates of collection and museum consciousness can also be specified. In fact, most people lead away the history of the Ottoman museology till Anatolian Seljuk. The architectural pieces, sculptures and reliefs belonging to the old period were settle down on Alaaddin hill fortification walls of Konya. Thus, exposure and collection or promuseology were made. In the period of the third Ahmed, "Cebehane-i Amire" was restored and its name was turned into "Darü'l Eslaha". In this place, now, precious items are also showed/displayed. So, according to some people, "Darü'l Eslaha" is also Pioneer of formal museums. In time, Aya Irini took over this task of hiding. In 1869, Works of art collected in Aya Irini were opened to visit with the name of "Muze-i Humayun".

After some time, because of expectations, the personnels who understand archeology and old artifacts were needed. In this context, it was decided to establish school named as "Izzediniye- Asar-ı Atika school-Muze-i Humayun school" or archeology school attached to "Muze-i Humayun".

Despite all correspondes, the school couldn't opened. According to some people, because the Schedule wasn't well prepared, according to some, because the entrance requirements weren't provided or the students and teachers weren't available. According to some, because of the 93 war, the school couldn't opened. The subsequent Works, Mr. Osman Hamdi's Works and excavations ended with the opening of an archeology museum in Istanbul. The understanding of collecting also continues fast. Certainly, the collecting continued and developed but does this circumstance match with the awareness protection of artistic works?

In today's context, Museums, museology and collecting aim to innovate and attract attention. The most important thing is that the objects must be protected and the objects must be saved for future generations and this awareness of protection must be created to future generations.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.698764>

Geliş Tarihi: 04-03-2020

Received: 04-03-2020

Kabul Tarihi: 05-06-2020

Accepted: 05-06-2020

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Üztemur, S. ve Dinç, E. (2020). Medya okuryazarlığı bağlamında ortaokul öğrencilerinin sosyal medya algıları: Bir metafor çalışması. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(1), 92-103.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.698764>



Medya Okuryazarlığı Bağlamında Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Medya Algıları: Bir Metafor Çalışması*

Servet ÜZTEMUR¹ Erkan DİNÇ²

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin sosyal medya algılarını metaforlar aracılığıyla tespit etmektir. Nitel araştırma temelinde kurgulanan araştırmanın çalışma grubunu Manisa ili Yunus Emre ilçesinde yer alan bir devlet ortaokulunun her kademesinden gönüllülük esasına göre belirlenen 153 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılandırılmış metafor formuyla toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma bulgularına göre sosyal medya ile ilgili birbirinden bağımsız 68 anlamlı metafor üretilmiştir. Öğrencilerin en fazla ürettikleri metaforlar sırasıyla dünya, hayat, kitap, mektup ve çöplük kavramları olmuştur. Anlam örüntüleri dikkate alınarak yapılan gruplandırmada ortaokul öğrencilerinin sosyal medya ile ilgili ürettikleri metaforlar 9 farklı tema (bağımlılık, haberleşme ve iletişim, zaman kaybı, eğlendirme aracı, kapsamlı ve geniş, bilgilendirici ve aydınlatıcı, gereksinim, sosyalleşme, zararlı) altında toplanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin çeşitlilik gösteren sosyal medya algıları medya okuryazarlığı bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Medya Okuryazarlığı, Sosyal Medya, Metafor, Ortaokul Öğrencileri, Sosyal Bilgiler*

Middle School Students' Perceptions of Social Media within the Context of Media Literacy: A Metaphor Study

Abstract

This study aims to determine school students' perceptions of social media through examining the metaphors they develop. It is based on qualitative research. The study group consists of 153 voluntary students from all grades of a public middle school in Yunus Emre district of Manisa province. The data was collected through a structured metaphor form developed by the researchers. Then, a content analysis is conducted on the available data. The research findings reveal that 68 meaningful metaphors about social media being independent of one another have been produced. The metaphors produced by the participating students include concepts, such as earth, life, books, letters, and garbage. These metaphors were grouped under 9 basic themes (addiction, communication, time wasting, entertainment tool, comprehensive and broad, informative and enlightening, necessity, socialization, and dangerous and harmful). Middle school students' varying perceptions of social media were discussed in the context of media literacy, then.

Key words: *Media Literacy, Social Media, Metaphor, Middle School Students, Social Studies*

* Bu makale 8. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda (Ankara, 2019) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş sürümüdür.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, servetuztemur@gantep.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1580-9123>

² Prof. Dr. Uşak Üniversitesi, erkandinc@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-0953-3351>

Giriş

Eğlence, eğitim ve bilgi paylaşımı gibi birçok konuda insanlar arasında etkileşimi sağlayan medya kavramı; gelişen teknoloji ve internet ile birlikte eş zamanlı paylaşım ortamı olan sosyal medya kavramı ile genişlemeye başlamıştır. Sosyal medya; kullanıcıların ağ teknolojilerini kullanarak etkileşimlerini sağladıkları hizmet, araç ve uygulamaların tamamı (Boyd, 2007), içeriğinin tüketiciler tarafından oluşturulup paylaşılmasına imkân sağlayan geniş ağ tabanlı uygulamalar (Tuncer, 2013) şeklinde tanımlanabilir. Tanımlar incelendiğinde, sosyal medyanın geniş ağ destekli etkileşim sağlamasının yanında bireylerin sosyal medyanın muhtevasını oluşturabilmesine ve bunlar hakkında yorumda bulunabilmesine olanak tanıyan bir yapıya sahip olduğu söylenebilir (Scott, 2010). İçeriğin tamamen kullanıcılar tarafından belirlendiği ayrıca mekân ve zaman sınırlaması olmaksızın etkileşimin yaşandığı (Bostancı, 2010; Vural ve Bat, 2010) sosyal medyanın en önemli bileşenlerini ise sosyal ağ siteleri oluşturmaktadır (Kuss ve Griffiths, 2011). Bunlar Facebook, Twitter, Youtube, Myspace, bloglar, forum alanları hatta haber sitelerinin yorum alanlarını kapsayan platformlar olup buralarda kullanıcıların oluşturduğu içerik aynı zamanda sosyal medyanın temelini oluşturmaktadır (Büyüksener, 2009). Sosyal medyayı oluşturan bu uygulamalar giderek büyümekte olup teknolojik altyapının gelişmesiyle birlikte hızlı bir şekilde benimsenmekte ve popülerliğini artırmaktadır. Bu duruma etki eden iki temel unsur bulunmaktadır. İlki, kullanıcıların uygulamaların kendilerine güç katan bir kaynak olduğu yönündeki algıları, diğeri ise bunların kullanıcılar için sosyal çevrelerinin ayrılmaz bir parçası haline geldiği gerçeğidir. Bu unsurlar altında yatan parametre ise bu uygulamaların öğrenme, sosyalleşme, iletişim, bilgi ve yaratıcılığı paylaşma gibi kullanıcıların kişisel ihtiyaçlarıdır (Koçak, 2012). Başka bir ifade ile kullanıcıların Facebook, Youtube ve Twitter gibi sosyal medya ağlarını etkileşimde bulunmak, kendilerini ifade etmek, paylaşmak ve oluşturmak için kullandığı söylenebilir (Muntiga vd. 2011'den akt. Taşdelen ve Çataldaş, 2017: 829).

Sosyal medyanın kullanımına ilişkin alanyazında da kullanıcıların genel olarak iletişim kurma, eğlenme, bilgiye erişim ve veri paylaşımı gibi benzer amaçlar taşıdığından söz edilmektedir (Durak, Çankaya ve Yünkül, 2014; Hançer ve Mişe, 2019; Koçak, 2012; Solmaz, Tekin, Herzem ve Demir, 2013). Toplumsal hayatta farklı ihtiyaçların karşılandığı bu sanal platformlar çevrimiçi öğrenme bağlamında öğretmen-öğrenci, öğrenci-kaynak ve öğrenci-öğrenci üçgeninde dinamik bir ilişkinin kurulmasına, öğrencilerin çevresiyle olumlu iletişim içinde olmasına ve daha çok fikir üretmesine yardımcı olmaktadır (Sistek-Cahndler, 2012). Lakin amacının dışında kullanılması sonucu akademik erteleme davranışlarında artış ve bağımlılık gibi öğrencilerde birtakım olumsuz etkilerinin olduğu da yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir (Aktan, 2018; Deniz ve Gürültü, 2018; Durdu, 2019; Üztemur, 2020; Yurdakoş ve Biçer, 2019).

Öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerini güvenli ve eleştirel şekilde kullanabilmesi ayrıca geniş ağ vasıtasıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurabilmesi gibi temel becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu kapsamda ortaokul sosyal bilgiler öğretim programında yer alan medya okuryazarlığı becerisinin bu görevi yüklediği görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Medya okuryazarlığı, kaynağı ne olursa olsun, bilgiyi analiz edip değerlendirerek bilgiyi yerinde ve amacında kullanabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Solmaz ve Yılmaz, 2012). Bu yetiye sahip medya okuryazarı ise medya üzerinden bilgiye erişebilen, bu bilgileri süzgeçten geçirip muhakemesini yapabilen ve kendi iletişimini de oluşturabilen bir birey olarak tanımlanabilir (Altun, 2009).

İlgili alanyazın incelendiğinde, eğitim-sosyal medya ilişkisini ele alan çalışmaların daha çok lisans ve lise düzeyinde yapıldığı görülmektedir (Acun, Yücel, Belenkuyu ve Keleş, 2017; Acun, Yücel ve Demirhan, 2018; Alican ve Saban, 2013; Amaghani, 2016; Otrar ve Argın, 2014, Taşdelen ve Çataldaş, 2017; Üztemur, 2020; Vural ve Bat, 2010). Bununla birlikte sosyal medyaya yönelik ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmaların az sayıda olduğunu ve buna benzer bir tespitin de Eren (2014) tarafından yapıldığını söylemek isabetli olacaktır. Bu çalışmalarda ise genel olarak öğrencilerin sosyal medya kullanım durumları ile tutumlarının işlendiği lakin ortaokul öğrencilerinin sosyal medya algılarını incelemeyi amaçlayan (Aslan, 2017; Çelik, 2019) çalışmaların az olduğu görülmüştür.

Metafor, bilinen bir varlık vasıtasıyla daha az bilinen varlıklar hakkında görüş geliştirmek ya da varlıkları yorumlamak amacıyla kullanılır (Aubusson, Harrison ve Ritchie, 2006). Bireyler topluma uyum sağlayabilmek için bu yönde benzetmeleri kullanırken geçmişten gelen bilgi ve tercihlerini yansıtırlar (Harrison ve Treagust, 2006). Olaylar arasındaki benzerlikleri ortaya koyan ve aynı zamanda kültürün ayrılmaz bir parçası olan metafor sadece benzerlik değildir (Dere, 2019; Ma ve Lui, 2008). İlgili alanyazın incelendiğinde eğitimde pek çok kavram üzerinde metafor çalışmaları yapıldığı görülmektedir (Kılcan, Akbaba ve Güldudak, 2017). İçeriği itibarıyla çok geniş ve kapsamlı bir yapıya sahip olan sosyal medya kavramına yönelik yapılan çalışmaların sayısı azdır (Altun ve Ulusoy, 2018; Egüz ve Kesten, 2018). Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya algılarını (Çelik, 2019; Fetah, Çelik ve Aktürk, 2014) ortaya koyan çalışmaların ilgili alanyazında çok az olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin sosyal medya algılarını metaforlar aracılığıyla incelemektir.

Yöntem

Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymaya çalışan bu çalışmada temel nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Manisa ili Yunusemre ilçesinde yer alan bir devlet ortaokulunun her kademesinden gönüllülük esasına göre belirlenmiş 153 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplamak için yapılandırılmış metafor tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırma özelinde veri toplama aracı “Sosyal medya’ya benzer; çünkü” biçiminde yapılandırılmıştır. Araştırmanın genel amacı hakkında öğrencilere gerekli bilgiler verilmiştir. Veri toplama sürecinde metaforlar ile ilgili açıklamalar yapılarak öğrencilerin metafor oluşturabilmeleri için onlara gerekli süre verilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğrencilerden tarafından üretilen metaforlar içerik analizine tabi tutulmuştur (Patton, 2014; Saban, 2004). İçerik analizinin güvenilirliğini arttırmak için yazarlar ve iki sosyal bilgiler eğitimi uzmanı farklı zamanlarda içerik analizi yapmışlardır. Analizlerin karşılaştırılması sonucunda tutarlı olmayan ve anlamı belirsiz olan 7 metafor çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Öğrencilerin her birine sınıf düzeyi ve cinsiyeti dikkate alınarak kod isim verilmiştir. Örneğin 5K7 kodu, beşinci sınıfa giden kadın öğrenciler içerisindeki yedinci sırada yer alan öğrenciyi temsil etmektedir. Araştırma bulgularının sunumunda alıntı, frekans ve yüzdelerden faydalanılmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya için ürettikleri metaforlara uygulanan içerik analizi neticesinde sosyal medya ile ilgili birbirinden bağımsız 68 anlamlı metafor üretildiği görülmüştür. Öğrencilerin en fazla ürettikleri metaforlar sırasıyla dünya, hayat, kitap, mektup ve çöplük kavramları olmuştur. Anlam örüntüleri dikkate alınarak yapılan gruplandırılmada ortaokul öğrencilerinin sosyal medya ile ilgili ürettikleri metaforlar 9 farklı tema (kapsamlı ve geniş, bağımlılık, sosyalleşme, zaman kaybı, haberleşme ve iletişim, bilgilendirici ve aydınlatıcı, zararlı, eğlendirme aracı, gereksinim) altında toplanmıştır.

Kapsamlı ve geniş: Ortaokul öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin en fazla ürettikleri metaforlar “kapsamlı ve geniş” teması altında toplanmıştır. Bu temada üretilen metaforlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. “Kapsamlı ve Geniş” Temasında Yer Alan Metaforlar

Metafor	Frekans	Yüzde
Dünya	11	34,37
Kitap	5	15,62
Beyin	2	6,25
Boşluk	2	6,25
Ağaç	1	3,12
Balina	1	3,12
Bitki Çayı	1	3,12
Deniz	1	3,12
Fil	1	3,12
Kalemlik	1	3,12
Kuyu	1	3,12
Kütüphane	1	3,12
Süpermarket	1	3,12
Türlü Yemeği	1	3,12
Uzay	1	3,12
Yaşam	1	3,12
Toplam	32	100

Tablo 1’de görüleceği üzere “kapsamlı ve geniş” kategorisinde yer alan öğrenciler sosyal medyanın çok kapsamlı ve geniş bir mecra olduğunu belirten metaforlar üretmişlerdir. Sosyal medyada her türlü bilgi ve görselin yer alması, öğrencilerin sosyal medyayı uçsuz, bucaksız ve sonu olmayan bir yapı olarak algılamalarını yol açmıştır. Bu tema altında metaforlara örnek olması açısından 7E3 kodlu öğrencinin oluşturduğu metafor aşağıda sunulmuştur:

“Sosyal medya boşluğa benzer; çünkü içerisinde kayboluruz.” (7E3).

Yukarıdaki alıntıda görüleceği üzere öğrencilerin sosyal medyayı kapsamı çok geniş ve içerisinde her türlü şeyi barındıran bir kavram olarak algılamaktadır.

Bağımlılık: Bağımlılık temasında yer alan öğrenciler, sosyal medyayı bağımlılık yaratan bir meşguliyet olarak görmektedir. Bu temada üretilen metaforlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. “Bağımlılık” Temasında Yer Alan Metaforlar

Metafor	Frekans	Yüzde
Sigara	3	20
Çukur	2	13,33
Alkol	1	6,66
Bilgisayar	1	6,66
Çıkılmaz sokak	1	6,66
Dost	1	6,66
Girdap	1	6,66
Kahve	1	6,66
Labirent	1	6,66
Sarmaşık	1	6,66
Sevgili	1	6,66
Uyuşturucu	1	6,66
Toplam	15	100

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin sosyal medya bağımlılığına dikkat çektikleri görülmektedir. Bu temada üretilen metaforların çoğunluğunda, sosyal medyanın bireylerin sosyal yaşamını olumsuz etkileyen yönüne vurgu yapılmıştır. Bu tema altında metaforlara örnek olması açısından bir öğrencinin oluşturduğu metafor şöyledir:

“Sosyal medya labirente benzer; çünkü elini kaptıran kolay kurtulamaz.” (6K2).

Yukarıdaki alıntıda görüleceği üzere sosyal medyanın çok fazla zaman aldığına ve bireylerin yaşamlarına olumsuz etki yaptığı vurgulanmıştır.

Sosyalleşme: Sosyalleşme temasında yer alan öğrenciler sosyal medyanın bireylerin toplumla kaynaşmasında ve arkadaşlarıyla vakit geçirmesinde bir araç olarak kullanıldığını işaret eden metaforlar üretmişlerdir. Sosyal medyanın sosyalleşme aracı olarak kullanıldığını belirten metaforlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. “Sosyalleşme” Temasında Yer Alan Metaforlar

Metafor	Frekans	Yüzde
Hayat	5	35,71
Okul	4	28,57
Park	1	7,14
Arkadaş	1	7,14
Dedikodu	1	7,14
Dünya	1	7,14
Kıraathane	1	7,14
Toplam	14	100

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin artık sosyalleşmek için fiziksel olarak bir arada toplanmalarına gerek kalmadığı görülmektedir. Sosyal medya günümüzde bireylerin bir araya gelip buluşma yeri olarak algılanmaktadır. Sosyal medya ile ilgili “hayat” metaforunun üretilmesi bu açıdan ilginç ve kayda değerdir. Bu temada üretilen metaforlara temsil etmesi açısından aşağıda örnek bir metafor verilmiştir:

“Sosyal medya hayata benzer; çünkü herkesle konuşur sohbet ederim.” (8E23).

Yukarıdaki alıntıda görüleceği üzere sosyal medyanın bireyleri bir araya getiren ve onların sosyalleşmesini sağlayan bir yapısı öğrencilerce sıkça dile getirilmiştir. Bu bulgulardan hareketle günümüz bireylerinin sosyalleşmek için evden dışarıya çıkmalarına gerek kalmadığı söylenebilir.

Zaman kaybı: “Zaman kaybı” temasında yer alan metaforları üreten öğrenciler, sosyal medyanın önemli ve gerekli olmadığını düşünerek sosyal medyada geçirilen sürenin bireylere pek bir katkı sağlamadığını dile getirmişlerdir. Bu temada yer alan metaforlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. “Zaman Kaybı” Temasında Yer Alan Metaforlar

Metafor	Frekans	Yüzde
Çöp kutusu	2	16,66
Çöplük	2	16,66
Çöp	1	8,33
Hapishane	1	8,33
Delilik	1	8,33
Hırsız	1	8,33
Oyun	1	8,33
Su	1	8,33
Tekerlek	1	8,33
Televizyon	1	8,33
Toplam	12	100

Tablo 4 incelendiğinde “zaman kaybı” temasında yer alan öğrencilerin sosyal medyayı işe yaramayan ve gereksiz bir uğraş olarak algıladıkları görülmektedir. Bu temadaki metaforların açıklamaları incelendiğinde zamanın sosyal medyada su gibi akıp gittiği ve gereksiz pek çok bilginin yer aldığı belirtilmiştir. 6K6 kodlu öğrencinin oluşturduğu metafor aşağıda sunulmuştur:

“Sosyal medya deliliktir; çünkü herkes vaktini boşa harcar.” (6K6).

Yukarıda görüldüğü üzere öğrencilerin sosyal medyada geçirilen zamanı, kendileri için faydalı bir uğraş olarak görmedikleri söylenebilir.

Haberleşme ve iletişim: “Haberleşme ve İletişim” temasında yer alan metaforlar incelendiğinde öğrencilerin sosyal medyayı yakınlarıyla haberleşme ve iletişim kurma amaçlı kullandıkları söylenebilir. Bu temada yer alan metaforlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. “Haberleşme ve İletişim” Temasında Yer Alan Metaforlar

Metafor	Frekans	Yüzde
Mektup	6	37,5
Güvercin	4	25
Hayat	2	12,5
Postacı	1	6,25
Sokak	1	6,25
Televizyon	1	6,25
Uydu	1	6,25
Toplam	16	100

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin sosyal medyayı haberleşme ve iletişim aracı olarak algıladıkları görülmüştür. Bu temada yer alan metaforların tamamının açıklama kısmında iletişimi ve haberleşmeyi sağlar cümleleri yazılmıştır.

Bilgilendirici ve aydınlatıcı: “Bilgilendirici ve aydınlatıcı” temasında yer alan metaforlar incelendiğinde öğrencilerin sosyal medyayı bilgi kaynağı olarak algılayıp bu yönde kullandıkları söylenebilir. Bu temada yer alan metaforlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. “Bilgilendirici ve Aydınlatıcı” Temasında Yer Alan Metaforlar

Metafor	Frekans	Yüzde
Haber bülteni	3	37,5
Bilgisayar	1	12,5
Gazete	1	12,5
Kitap	1	12,5
Okul	1	12,5
Sözlük	1	12,5
Toplam	8	100

Tablo 6’da görüleceği üzere bu temada yer alan öğrenciler sosyal medyayı bilgi kaynağı olarak algılamışlardır. “Bilgilendirici ve aydınlatıcı” temasında yer alan metaforları temsilen 5K8 kodlu öğrencinin ürettiği metafor aşağıda verilmiştir:

“Sosyal medya haber bültenine benzer; çünkü çeşitli bilgiler öğreniriz.” (5K8).

Yukarıdaki alıntıda görüleceği üzere öğrencilerin sosyal medyayı bilgi edinme aracı olarak kullandıkları söylenebilir. Bu durum hiç kuşkusuz sosyal medyadan edinilen bilgilerin doğruluğu sorununu ortaya çıkarmıştır.

Zararlı: “Zararlı” temasında yer alan öğrenciler sosyal medyanın bireylere zarar veren tehlikeli bir mecra olduğuna dikkat çekmişlerdir. Sosyal medyanın bireyleri kötü etkilediğini, kişisel bilgilerinin gizliliğini ortadan kaldırdığını ve yalan haberlerle toplum içerisinde huzursuzluk çıkardığını belirtmişlerdir. Bu tema altında toplanan metaforlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. “Zararlı” Temasında Yer Alan Metaforlar

Metafor	Frekans	Yüzde
Canavar	2	18,18
Hırsız	2	18,18
Çılgınlık	1	9,09
Dedikodu	1	9,09
Hastalık	1	9,09
Kâbus	1	9,09
Karanlık	1	9,09
Kedi	1	9,09
Suçlu	1	9,09
Toplam	11	100

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin zararlı temasında yer alan öğrencilerin sosyal medyanın olumsuz yanlarına değindikleri görülmektedir. Bu temada yer alan metaforların açıklamaları incelendiğinde sosyal medyanın bireylere zarar veren, bulaşıcı özellikte olan, bireylerin davranışlarını olumsuz yönde değiştiren ve kişisel bilgilerinin çalındığı bir mecra olarak algıladıkları görülmüştür. Aşağıda “zararlı” temasına yönelik örnek alıntılar yer almaktadır:

“Sosyal medya canavara benzer; çünkü çok tehlikelidir.” (8E17).

“Sosyal medya kediye benzer; çünkü ilk başta sevimli gözükür, sonradan saldırır.” (6K22).

Yukarıdaki alıntılardan öğrencilerin sosyal medyanın zararlı yönlerinin farkında oldukları söylenebilir. Buna ek olarak bu grupta yer alan öğrencilerin sosyal medyaya karşı olumsuz bir tutum içerisinde oldukları yorumu da yapılabilir.

Eğlendirici: “Eğlendirici” temasında yer alan öğrenciler sosyal medyanın hoş vakit geçiren ve insanları mutlu eden yapısına dikkat çekmişlerdir. Bu tema altında yer alan metaforlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8’de görüleceği üzere öğrenciler sosyal medyayı eğlence aracı olarak algılamışlardır. Bu temada yer alan metaforların tamamının açıklama kısmında sosyal medyanın eğlendirici yönüne vurgu yapılmıştır.

Tablo 8. “Eğlendirici” Temasında Yer Alan Metaforlar

Metafor	Frekans	Yüzde
Park	3	33,33
Eğlence	2	22,22
Hayat	1	11,11
Oyun	1	11,11
Palyaço	1	11,11
Şeker	1	11,11
Toplam	9	100

Gereksinim

“Gereksinim” temasında yer alan üç öğrenci sosyal medyanın yaşamlarında bir ihtiyaç haline geldiğini belirtmişlerdir. Aşağıda gereksinim temasında yer alan öğrencilerin metaforları verilmiştir:

“Sosyal medya organa benzer; çünkü organ olmazsa vücut çalışmaz.” (7E7).

“Sosyal medya suya benzer; çünkü vazgeçilmezdir.” (8E14).

“Sosyal medya yemeğe benzer; çünkü ihtiyaçtır.” (8E25).

Yukarıdaki alıntılarda görüleceği üzere gereksinim kategorisinde yer alan öğrencilerin sosyal medyayı özümseyerek öncelik sıralamasında ön sıralara yerleştirdikleri görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymaya çalışan araştırma sonuçlarına göre sosyal medya ile ilgili birbirinden bağımsız 68 anlamlı metafor üretilmiştir. Öğrencilerin en fazla ürettikleri metaforlar sırasıyla dünya, hayat, kitap, mektup ve çöplük kavramları olmuştur. İçerik analizi sonuçları, öğrencilerin ürettikleri metaforların dokuz ayrı temada toplandığını göstermiştir.

Sosyal medyayı kapsamlı ve geniş bir mecra olarak gören öğrenciler, içeriğinin çok fazla ve etki alanının geniş olmasına vurgu yapmışlardır. Bu temadaki metaforlar incelendiğinde çok büyük ve karmaşık yapıyı andıran kavramların yer aldığı görülmüştür. Bağımlılık temasında yer alan öğrenciler, sosyal medyanın sosyal yaşamlarını etkileyecek derecede bağımlılık yaptığını vurgu yapmışlardır. Sosyal medyayı içine girince bir daha çıkılmayan metaforlarla (çukur, girdap vb.) açıklamışlardır. Egüz ve Kesten (2018) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya algılarını metaforlar aracılığıyla incelemeyi amaçlayan çalışmada da mevcut araştırma sonuçlarına benzer biçimde “bağımlılık” temasının yer aldığı görülmüştür. Mevcut çalışmada oluşturulan metaforlar ile Egüz ve Kesten (2018) tarafından yapılan çalışmadaki metaforların “bağımlılık” teması özelinde birbirine benzer yapıda olması dikkat çekicidir. Türkiye’de 2019 yılı istatistiklerine göre günlük sosyal medya kullanım süresi ortalamalarının 166 dakika olduğu göz önüne alındığında sosyal medya bağımlılığının toplumun her kesimine yayıldığı çok rahat söylenebilir (Bayrak, 2019). Bu açıdan hem ortaokul hem de üniversite düzeyinde yapılan metafor çalışmaları “bağımlılık” temasının yer alması mevcut durumu ortaya koyması açısından kayda değer bir sonuçtur.

Araştırma sonucunda sosyal medyanın sosyalleşme aracı olarak kullanıldığı ve ortaokul öğrencilerinin sosyal medyayı park, kıraathane ve okul gibi sosyalleşme yönündeki metaforlarla açıkladıkları görülmüştür. İlgili alanyazın incelendiğinde sosyal medyanın sosyalleşme (Boyd ve Ellison, 2007; Kwon ve Wen, 2010) amaçlı kullanıldığı görülmektedir. Bu durum sosyal medyanın toplumsal yaşam biçimlerini ve kültürel yapıyı ziyadesiyle etkilediğini göstermesi açısından değerlidir. Araştırmada ortaya çıkan bir diğer tema ise zaman kaybıdır. Öğrenciler sosyal medyayı çöp, hırsız ve televizyon gibi metaforlarla açıklamaya çalışmışlardır. Sosyal medyanın gereksiz olduğu ve bireylerin zamanını boşa harcayan bir uğraş olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde Egüz ve Kesten (2018) tarafından yapılan çalışmada da sosyal medya ile ilgili “zaman kaybı” teması yer almıştır. İlgili alanyazında sosyal medyanın bireylerin zaman yönetimi becerilerini olumsuz yönde etkilediği ve bu durumun neticesinde bireylerin okul ve iş hayatında çeşitli sıkıntılara yol açtığını belirten çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Andreassen, 2015; Chou ve Hsiao, 2000; Khan vd., 2017). Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde sosyal medyanın aşırı kullanımı neticesinde başta akademik sorumluluklar olmak üzere pek çok konuda olumsuzluklara yol açacağı söylenebilir (Can ve Zeren, 2019; Yeboah ve Ewur, 2014).

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer tema “haberleşme ve iletişim” temasıdır. Bu temada yer alan öğrencilerin metaforları incelendiğinde sosyal medyanın haberleşme ve iletişim aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Mevcut araştırma sonuçları, sosyal medyanın iletişim ve haberleşme aracı olarak kullanıldığını ortaya koyan alanyazındaki çalışmalarla tutarlıdır (Agosto, Abbas ve Naughton, 2012; Bilgin, 2018; Boyd ve Ellison, 2007; Subrahmanyam ve Greenfield, 2008).

Öğrenciler aynı zamanda sosyal medyanın bilgilendirici ve aydınlatıcı yönü olduğunu belirtmişlerdir. Bu temada haber bülteni, okul, sözlük ve kitap gibi metaforların kullanılması, sosyal medyanın öğrenciler tarafından bilgi kaynağı olarak algılandığı şeklinde yorumlanabilir. Metaforların açıklamalarına bakıldığında bilgilendirme ve aydınlanmaya atıf yapıldığı görülmektedir. Benzer şekilde Çelik (2019) tarafından ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmada öğrenciler sosyal medya kullanırken kendilerini bilgi kaynağı olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Egüz ve Kesten (2018) tarafından yapılan çalışmada da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medyayı bilgilendiren ve yol gösteren bir mecra olarak algıladıkları ve bu yönde metaforlar ürettikleri görülmüştür. İlgili alanyazında sosyal medyanın bilgiye ulaşma ve bilgi sağlama konusunda önemli bir etkiye sahip olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur (Hazar, 2011; Kwon ve Wen, 2010; Muscanell ve Guadagno, 2012; Park ve Kim, 2013). Bu noktadan hareketle sosyal medyanın teknolojinin gelişmesiyle birlikte önemli bir bilgi kaynağı haline geldiği söylenebilir. Öğrenciler her ne kadar sosyal medyayı bilgi kaynağı olarak algılayıp bu yönde metaforlar üretse de sosyal medyanın zararlı olduğu yönünde metaforların üretildiği görülmektedir. “Zararlı” temasında yer alan metaforlar incelendiğinde öğrencilerin sosyal medyanın hiç de masum olmadığını belirten canavar, hırsız, kâbus, karanlık ve hastalık gibi tanımlamalarda buldukları görülmüştür. Bu durum sosyal medyanın karmaşık doğasını

ortaya koyması açısından önemlidir. İçeriğinin kontrol edilememesi ve her türlü paylaşımın çok rahat bir şekilde milyonlarca kişiye ulaştırılması sosyal medyanın her geçen gün olumsuz yönlerinin çoğalmasına yol açmaktadır. Sosyal medyanın bireylerde ruh sağlığı sorunlarını arttırarak aykırı ve saplantılı davranışlara neden olduğu belirtilmiştir (Echeburua ve Corral, 2010; Hwang, 2017). Buna ek olarak sosyal medyanın özellikle ergenler üzerinde kaygı, depresyon ve olumsuz yaşam doyumu gibi sorunlara yol açtığı vurgulanmıştır (Andreassen, 2015; Bilgin, 2018; Khattak vd., 2017).

Öğrencilerin metaforlarından ortaya çıkan bir diğer tema ise “eğlendirici” temasıdır. Bu temada yer alan metaforlar incelendiğinde öğrencilerin sosyal medyayı park, oyun, palyaço, şeker vb. gibi kavramlarla açıkladıkları görülmüştür. Bu durum sosyal medyadaki oyun ve eğlenme temalı içeriklerin özellikle küçük yaştaki kullanıcılar arasında daha çok kullanıldığını göstermektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde sosyal medyanın özellikle ergen ve gençler tarafından için eğlence amaçlı olarak kullanıldığını ortaya koyan çok sayıda çalışma yer almaktadır (Lin, Hoffman ve Borengasser, 2013; Ryan vd., 2014). Bu durumdan hareketle ortaokul öğrencilerinin sosyal medyayı eğlence aracı olarak algılamalarının gayet doğal bir sonuç olduğu söylenebilir. “Gereksinim” temasında yer alan öğrenciler ise sosyal medyayı bir ihtiyaç olarak algılayıp bu yönde metaforlar (yemek, su, organ) üretmişlerdir. Benzer şekilde Egüz ve Kesten (2018) tarafından yapılan çalışmada da gereksinim teması yer almıştır. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde sosyal medyanın gençler arasında istek olmaktan ziyade birer ihtiyaç şeklinde algılandığı yorumu yapılabilir.

Araştırma sonuçları, ortaokul öğrencilerinin sosyal medya algılarının pek çok açıdan birbiriyle çeliştiğini göstermektedir. Bu durum sosyal medyanın olumlu ve olumsuz yönlerini göstermekle birlikte aynı zamanda karmaşık yapısını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bir kısmı sosyal medyayı haberleşme ve iletişimi sağlayan ve aynı zamanda bilgilendirici ve aydınlatıcı bir mecra olarak algılamakta, diğer bir kısmı ise canavar, çöplük, hırsız ve kâbus gibi benzetmelere gidebilecek kadar tehlikeli, zararlı ve boş bir uğraş olarak algılamaktadır. Benzer şekilde mevcut araştırmada sosyal medyanın hem bir gereksinim hem de zaman kaybı olarak algılanması da bu minvalde değerlendirilebilir. Sosyal medyanın özellikle ergenler tarafından çok fazla kullanıldığı dikkate alındığında 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan medya okuryazarlığı becerisinin öğrenciler tarafından edinilmesi çok önemlidir. Genelde internette, özde ise sosyal medyada pek çok haber, bilgi, görüş, yorum ve iddiayla karşılaşan öğrencilerin bunları muhakeme sürecinden geçirerek doğru olup olmadığını gerekçelendirmesi sürecinde medya okuryazarlığı becerisinin rolü büyüktür. Bu noktadan hareketle günümüz bilgi kaynağı (Acun vd., 2017; Acun vd., 2018; Kwon ve Wen, 2010) ve sosyalleşme aracı olarak algılanan sosyal medyanın doğru ve yerinde kullanımı konusunda medya okuryazarlığı becerisinin öğrencilere kazandırılması hususunda öncelikle sosyal bilgiler eğitimcileri olmak üzere tüm paydaşlara sorumluluklar düşmektedir.

Kaynakça

- Acun, İ., Yücel, C., Belenkuyu, C. ve Keleş, S. (2017). Examination of social media use of university students. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 559-602.
- Acun, İ.; Yücel, C. ve Demirhan, G. (2018). Üniversite öğrencilerinin bilgi kaynakları. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 595-608. doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1377
- Agosto, D.E., Abbas, J., & Naughton, R. (2012). Relationships and social rules: Teens' social network and other ICT selection practices. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63(6), 1108-1124.
- Aktan, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 405-421.
- Alican, C. ve Saban, A. (2013). Ortaokul ve lisede öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya kullanımına ilişkin tutumları: Ürgüp örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(35), 1-14.
- Altun, A. (2009). 21. yüzyıl vatandaşlığı için gerekli bir beceri olarak medya okuryazarlığı: UNESCO, AB Ve Türkiye Örnekleri. I. *Uluslararası Avrupa Birliği, demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu*. <http://acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?menu=2&secim=10&YayinBIK=2275#>
- Altun, D. ve Ulusoy, M. (2018). Dijital yerlilerin teknoloji ve sosyal medya hakkındaki algıları: okul öncesi öğretmen adaylarının sahip oldukları metaforların incelenmesi. *Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi*, 26-28 Ekim, Balıkesir, Türkiye
- Amaghani, F.F. (2016). 10 ve 11.sınıf öğrencilerinin yalnızlık ve sosyal medyaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Andreassen, C. S. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review. *Current Addiction Reports*, 2(2), 175-184. doi: 10.1007/s40429-015-0056-9
- Aslan, G. (2017). Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıklarına yönelik bir inceleme. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aubusson, P. J., Harrison, A. G. ve Ritchie, S. M. (2006). Metaphor and analogy. Aubusson, P. J., Harrison, A. G., & Ritchie, S. M. (Eds.), *Metaphor and analogy in science education* (pp. 1-9). Springer, Dordrecht.
- Aydın, M. ve Çelik, T. (2016). Öğrencilerin gözünden sosyal medyanın yarar ve riskleri üzerine bir inceleme. V. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Bildiri ve Özet Kitapçığı 1. Baskı*, 28-30 Nisan, Denizli: Pamukkale Üniversitesi, 743-754.
- Bayrak, H. (2019). 2019 Türkiye internet kullanım ve sosyal medya istatistikleri. <https://dijilopedi.com/2019-turkiye-internet-kullanim-ve-sosyal-medya-istatistikleri>. Erişim Tarihi: 03/02/2020.
- Bilgin M. (2018). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik bozukluklar arasındaki ilişki. *The Journal of International Scientific Researches*, 3(3), 237-247.
- Bostancı, M. (2010). Sosyal medyanın gelişimi ve iletişim fakültesi öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları. *Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Boyd, D. (2007). Why youth (heart) social networking sites: The role of networked publics in teenage social life. D. Buckingham (Ed.), *Mac-Arthur Foundation series on digital learning: Youth, identity, and digital media*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Boyd, D., & Ellison, N. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Büyüksener, E. (2009). Türkiye`de sosyal ağların yeri ve sosyal medyaya bakış. *XIV. Türkiye'de İnternet Konferansında* sunulan bildiri. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Can, S., & Zeren, Ş. G. (2019). The role of internet addiction and basic psychological needs in explaining the academic procrastination behaviour of adolescents. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 48(2), 1012-1040.
- Chou, C., & Hsiao, M. C. (2000). Internet addiction, usage, gratification and pleasure experience: The Taiwan college students' Case. *Computers & Education*, 35, 65-80.
- Çelik, T. (2019). Teknoloji ve medya okuryazarı vatandaş yetiştirme sürecinde öğrencilerin sosyal medya algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 2(1), 40-57.
- Deniz, L. ve Gürültü, E. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 355-367. Doi:10.24106/kefdergi.389780
- Dere, İ. (2019) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 'iyi vatandaş' kavramı hakkındaki metaforik algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 434-456.
- Durak, G., Çankaya, S. ve Yüncül, E. (2014). Eğitimde sosyal ağ sitelerinin kullanımı: Edmodo örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 41, 309-316.
- Durdu, A. (2019). Ortaokul 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışlarının incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Echeburua, E., & de Corral, P. (2010). Addiction to new technologies and to online social networking in young people: A new challenge. *Adicciones*, 22, 91-95.
- Egüz, Ş. ve Kesten, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin sosyal medya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(3), 219-240.
- Eren, E. Ş. (2014). Sosyal medya kullanım amaçları ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 230-243.
- Fetah, E., Çelik, İ. ve Aktürk, A. O. (2014). Ortaokul öğrencilerinin facebook algısı: bir metafor analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 635-648.
- Hançer, H.A. ve Mişe, H. (2019). Ortaokul öğrencilerinin sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanma durumları ve sosyal medyaya yönelik tutumları. *Folklor/edebiyat*, 97-1. Doi: 10.22559/folklor.923.

- Harrison, A. G., & Treagust, D. F. (2006). Teaching and learning with analogies. Aubusson, P. J., Harrison, A. G. ve Ritchie, S. M. (Eds.), *Metaphor and analogy in science education* (pp. 11-24). Springer, Dordrecht.
- Hazar, M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı-bir alan çalışması. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 32, 151-173.
- Hwang, H. S. (2017). The Influence of personality traits on the Facebook Addiction. *KSII Transactions on Internet and Information Systems*, 11(2), 1032-1042.
- Kahne, J., Lee, N. J., & Freezel, J. (2013). The civic and political significance of online participatory cultures among youth transitioning to adulthood. *Journal of Information Technology & Politics*, 10(1), 1–20.
- Khan, S. F., Ullah, F., Khan, M. K., Raza, A. J. S., & Shah, H. (2017). Effect of social media addiction on compliance in the patients of District Bannu, Khyber PakhtunKhwa. *International Journal of Basic Medical Sciences and Pharmacy (IJBMS)*, 6(2), 21-25.
- Khattak, F. A., Ahmad, S., & Mohammad, H. (2017). Facebook addiction and depression: a comparative study of gender differences. *PUTAJ- Humanities and Social Sciences*, 25(1-2), 55-62.
- Kılcan, B., Akbaba, B. ve Gülbudak, B. (2017). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin Hoca Ahmed Yesevî algıları. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(2), 549-564.
- Koçak, G. N. (2012). Bireylerin sosyal medya kullanım davranışlarının ve motivasyonlarının kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında incelenmesi: Eskişehir’de bir uygulama. *Yayınlanmamış doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.*
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. (2011). Online social networking and addiction—A review of the psychological literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health* (8), 3528-3552. doi:10.3390/ijerph8093528
- Kwon, O., & Wen, Y. (2010). An empirical study of the factors affecting social network service use. *Computers in Human Behaviour*, 26(2), 254-263.
- Lin, M.F., Hoffman, E.S., & Borengasser, C. (2013). Is social media to social for class: A case study of Twitter use. *Tech Trends*, 57(2), 39-45.
- Ma, L. ve Liu, A. (2008). A universal approach to metaphors. *Intercultural Communication Studies*, 17(1), 260-268.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Muscanell, N. L., & Guadagno, R. E. (2012). Make New Friends or Keep the Old: Gender and Personality Differences in Social Networking Use. *Computers in Human Behavior*, 28, 107-112.
- Otrar, M. ve Argın, F. S. (2014). Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının kullanım alışkanlıkları bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-13.
- Park, C.H., & Kim, Y.J. (2013). Intensity of social network use by involvement: A study of young Chinese users. *International Journal of Business and Management*, 8(6), 22-33.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörleri: M. Bütün ve S.B. Demir.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ryan, T., Chester, A., Reece, J., & Xenos, S. (2014). The uses and abuses of Facebook: A review of Facebook addiction. *Journal of Behavioral Addictions*, 3(3), 133-148. doi: 10.1556/JBA.3.2014.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmenleri adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Scott, D.M. (2010). *The new rules of marketing and PR*, John Wiley and Sons, New Jersey.
- Sistek-Chandler, C. (2012). Connecting the digital dots with social media and Web 2.0 technologies, *Journal of Research in Innovative Teaching*, 78-87.
- Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Z. ve Demir, M. (2013). İnternet ve sosyal medya kullanımına ilişkin bir uygulama. *Selçuk İletişim*, 7(24), 23-32.

- Solmaz, B. ve Yılmaz, R. A. (2012). Medya okuryazarlığı araştırması ve Selçuk Üniversitesi'nde bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 7(3), 55-61.
- Subrahmanyam K., & Greenfield, P. (2008). Online communication and adolescent relationships. *The Future of Children*, 18(1), 119–146.
- Taşdelen, B. ve Çataldaş, İ. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya ve mahremiyete yönelik görüşleri: Lefke Avrupa Üniversitesi Örneği. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 5(2), 826-844.
- Tuncer, A.S. (2013). *Sosyal medyanın gelişimi*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2877.
- Üztemur, S. (2020). The mediating role of academic procrastination behaviours in the relationship between pre-service social studies teachers' social media addiction and academic success. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(11), 63-101.
- Vural, B. ve Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege üniversitesi iletişim fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 5(20), 3348-3382.
- Yeboah, J., & Ewur, G. D. (2014). The impact of WhatsApp messenger usage on students performance in Tertiary Institutions in Ghana. *Journal of Education and practice*, 5(6), 157-164.
- Yurdakoş, K. ve Biçer, E.B. (2019). İnternet bağımlılık düzeyinin akademik ertelemeye etkisi: Sağlık yönetimi üzerine bir araştırma. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 243-278.

Extended Abstract

The purpose of this study is to determine the social media perceptions of middle school students through metaphors. A metaphor form developed by the researchers was used to collect data. The data collection tool is structured in a form as: “Social media is something like, because” As a result of analysing the available data, 68 separate meaningful metaphors related to social media were located. The metaphors produced most were world, life, books, letters and garbage, successively. The analysis and categorisation of the meaning patterns of the metaphors related to social media that were produced by the middle school students led us to reach nine different themes (addiction, communication, time wasting, entertaining tool, comprehensive and broad, informative and enlightening, necessity, socialization, and dangerous and harmful).

Students viewing social media as a comprehensive and broad medium of communication and interaction emphasized that it has enormous content and very broad scope. Participants stressing on the theme of addiction meant that social media has big impact on their social lives, so they cannot keep themselves away from the social media apps or context they are used to. When they got into social media, they explained it with metaphors (pits etc.) that could not be reached again. It was observed that social media was used as a tool for socialization and that middle school students explained social media with metaphors in the direction of socialization such as park, café and school. Students associating social media with wasting of time, explained social media with metaphors such as garbage, thief and television. They emphasized that social media is not a really necessary means of communication and interaction and it causes people to waste their times.

When the metaphors of the students in the ‘communication’ theme are examined, it is seen that middle school students in this group view social media as a tool or medium of communication. They also state that social media has an informative and enlightening aspect. In this theme, the use of metaphors such as newsletter, school, dictionary and book can be interpreted as perceiving social media as a source of information by students. When the explanations of metaphors are examined, it is seen that most references were related to information and enlightenment.

When the metaphors in the theme of ‘harmful’ were analysed, it was seen that the students made definitions such as monster, thief, nightmare, darkness and disease. The examination of the metaphors in the theme of ‘entertaining’ reveals that students in this group make connections between social media and park, game, clown, candy, etc. The theme named as ‘necessity’ on the other hand, includes metaphors like food, water, body parts and etc.). Participants stressing on this theme believe that social media as an essential need of human beings living in the 21st Century.

Research results reveal that middle school students' social media perceptions contradict one another in many respects. These contradictory perceptions not only indicate the positive and negative aspects of social media, but also reveal their complex structure. When students try to justify their chosen metaphors, media literacy skills they

gain through formal education or in social media itself help them considerably to think and reach a meaningful decision. Therefore, it can be concluded that middle school students should be aided to learn the true or appropriate use of social media and to develop the related media literacy skills. Otherwise, they may tend to use the social media for various other purposes not including the access for valid and reliable information, and socialization. In this regard, social studies teacher educators and teachers have great responsibilities to fulfil.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.578546>

Geliş Tarihi: 16-06-2019

Received: 16-06-2019

Kabul Tarihi: 11-05-2020

Accepted: 11-05-2020

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Ertas, A. (2020). Sağlık ve Sanayi İşletmelerinde Maliyetleme Karşılaştırması. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(1), 104-112. DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.578546>



Sağlık ve Sanayi İşletmelerinde Maliyetleme Karşılaştırması *

Abdulaziz ERTAŞ¹

Öz

Üretim işletmelerinde maliyet tespiti ve kontrolü karlılık ve verimlilik açısından önem arz etmektedir. Modern maliyetleme, mamul üretimi yapan işletmelerde sıklıkla kullanılmaktadır. Hizmet işletmesi olarak ifade edilen hastaneler, üretim işletmeleri olup maliyet tespiti yapmaktadırlar. Ancak maliyetlerin tespiti sanayi işletmeleri ve diğer hizmet işletmelerinden farklılıklar içermektedir. Bu farklılıkların başında hastane işletmelerinin yapısı, stoklama yöntemleri, üretim süreci ve üretim çıktıları olmaktadır.

Nitel bir araştırma ile, sanayi üretimi yapan işletmeler ile sağlık hizmeti üreten işletmelerin maliyetleme süreci ve maliyetleme farklılıkları karşılaştırılarak muhasebecilere ve stratejik maliyet yöneticilerine yöntem farklılıkları ortaya konacaktır.

Birden fazla sektörde faaliyet sürdürebilen İşletmeler gelecekle ilgili stratejik kararların alınmasında anlamlı finansal bilgilere ihtiyaç duymaktadır. Çalışmanın, maliyet muhasebeleştirilmesi, kontrolü ve planlaması açısından kullanıcılara ve işletmelere katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Maliyet Muhasebesi, Sağlıkta Maliyet Uygulamaları, Maliyet Yönetimi*

Cost Comparison In Health And Industrial Enterprises

Abstract

Cost finding and control in production enterprises are important for profitability and productivity. Modern costing is frequently used in manufacturing companies. Hospitals, which are known as service enterprises, are production enterprises and they find the cost. However, the cost finding includes differences from industrial enterprises and other service enterprises. These differences are the structure of hospital enterprises, stocking methods, production process, and production output differences.

In qualitative research, the differences in costing processes and costing differences between industrial manufacturing enterprises and healthcare enterprises will be introduced to accountants and strategic cost managers.

Enterprises that can operate in more than one sector need meaningful financial information in making strategic decisions about the future. The study is expected to contribute to users and businesses in terms of cost accounting control and planning.

Keywords: *Cost Accounting, Cost Applications in Health, Cost Management*

* Bu çalışma 18-19-20 Nisan 2019 tarihleri arasında gerçekleşen 6. Uluslararası Sosyal Beşeri ve İdari Bilimler Sempozyumunda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

¹ Öğr. Gör. Dr. Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, aertas4@hotmail.com, aertas@aku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3074-5631>

Giriş

Ekonomik ve teknoloji alanlarında yaşanan gelişmeler ürün ve hizmet üretiminde çeşitliliği arttırmış, ana ve yan ürün/hizmetler ortaya çıkmıştır. Bununla beraber üretim teknolojilerinde ve üretim sistemlerinde gelişmeler olmuştur. Ortaya çıkan gelişmeler maliyet muhasebesi tabanlı karar alma süreçlerini etkilemiştir. Ancak sektörde maliyetleme tekniklerin gelişiminin aynı olmadığı gözlemlenmiştir.

Sanayi sektöründe geleneksel maliyet muhasebesi teknikleri ile mamul maliyeti ve diğer maliyet muhasebesi amaçları sağlanabilmektedir. Sağlık sektöründe ise maliyet muhasebesi amaçları, sektörün kendi yapısı nedeni ile çok sağlıklı gerçekleştirilememektedir.

Sanayi sektöründe fiyatlama çoğunlukla piyasa kuralları içinde gerçekleşmektedir. Ülkemizde sağlık kurumlarında hizmet fiyatlandırılması ise Sağlık Uygulama Tebliğindeki (SUT) fiyat tarifelerine göre yapılmaktadır. Bu nedenle sunulan sağlık hizmetlerin satış fiyatının işletmelerce belirlenememesi, maliyetlerin kontrolünü daha önemli hale getirmektedir (Bozdemir, 2016:14).

Sanayi üretimi yapan işletmeler ile sağlık hizmeti üreten işletmelerinin stok politikaları, personel ve ücret politikaları gibi üretim maliyetini etkileyen birçok unsorda farklılıklar mevcuttur.

Çalışmada sanayi ve sağlık işletmelerinin üretim faaliyeti ile ilgili stok politikaları, maliyet unsurları, gider dağıtımı ve muhasebeleştirilmesindeki farklılıklar ve benzerlikler üzerinde durulacaktır. Maliyet yönetimi açısından bahsedilen maliyet unsurları kapsamında öneriler yapılacaktır.

Maliyet Muhasebesi Amaçları

Maliyet, girdi olarak tanımlanan üretim araçlarının hammadde, iş gücü, teknoloji, sermaye ve diğer kaynakların mamul veya hizmet üretimi üretmek amacıyla tüketilmesinin parasal karşılığıdır (Kaygusuz, Dokur, 2014:14).

Maliyet muhasebesi, mal veya hizmetlerin üretilmesi için katlanılan fedakârlıkların toplamını göstererek, maliyetlerin hangi giderlerden oluştuğunu, giderlerin çeşitlerini ve giderleri gider yerleri bakımından sınıflandırarak kaydedip raporlanmasını sağlayan işlemlerin bütünüdür (Akdoğan, 1998:5-6).

Maliyet muhasebesinin en temel amacı, işletmenin üretim konusunu oluşturan mamul veya hizmetlerin maliyetlerini mümkün olduğunca sağlıklı bir biçimde saptayabilmektir. Sanayi işletmelerinin üretim sonucu mamul oluşurken, sağlık işletmelerinin çıktısı sağlık hizmetidir. Bu açıdan hizmet maliyeti, hizmetleri üretebilmesi için hizmet işletmesinin tükettiği kaynakların para ile ölçülen değeri şeklinde tanımlanabilir (Kısakürek, 2010:232). Maliyet muhasebesinin amaçları tablo 1' verilmiştir.

Tablo 1: Maliyet Muhasebesinin Amaçları

Sanayi İşletmesi	Sağlık İşletmesi
<ul style="list-style-type: none"> • Üretilen mamul maliyetini hesaplamak • Planlama, kontrol ve stratejik kararlar için bilgi sağlamak. 	<ul style="list-style-type: none"> • Üretilen hizmet maliyetini hesaplamak • Planlama, kontrol ve stratejik kararlar için bilgi sağlamak.

Maliyet muhasebesinin klasik amaçları sanayi ve hizmet işletmelerinde aynıdır. Üretilen birim maliyet sanayi ve hizmet işletmelerinde farklı telaffuz edilmektedir

Kullanılacak Maliyet Hesapları

Tek düzen hesap planında yer alan üretim gider hesapları, 7/A ve 7/B olarak ayırma tabi tutulmuştur.

Tablo 2: İşletme Tipine Göre Kullanılacak Maliyet Hesap Tipi

Sanayi İşletmesi	Sağlık İşletmesi
7/A maliyet hesapları, 3 Sıra No.lu Muhasebe Sistemi Uygulama Genel Tebliği ile, aktif toplamı veya net satışları toplamı belirlenen tutarları aşan (10 Sıra No.lu MSUG Tebliği ile aktif toplamı için 3.449.600 TL ve net satış hasılatı için 6.899.400 TL) üretim ve hizmet işletmeleri için zorunlu hale getirilmiştir. (Yeniden Değerleme oranı %23,73)	<ul style="list-style-type: none"> • Gerek MSUG Tebliği ile aktif toplam ve net satış hasılat tutarları gereği 7/A kullanım koşulları, gerekse, • 13.06.1999 tarihli Döner Sermaye işletmelerine yönelik yönetmelikle hastaneler için TMS ve gider hesaplarının tutulmasında 7/A seçeneği zorunlu hale getirilmiştir.

Stoklar

MSUGT yer alan hesap planında stok grubu “15. Stoklar” başlığında ifade edilmektedir. Tebliğde yer alan hesap planında ticaret ve sanayi işletmeleri ile ilgili hesaplara yer verilirken, hizmet sektörü için de stok grubu aynı mantıkla işlenmiştir.

Sanayi üretimi yapan işletmelerde üretimi kısmi tamamlanan ürünler “151 Yarı Mamüller Hs.” da kayda alınırken, tamamlanan mamullerin “152 Mamüller Hs.” stoklarına devredilmektedir. Sağlık hizmet üretiminde tamamlanan hizmetin stoklanmadığı, hizmetin faturalandırılmasından sonra satılan hizmet maliyeti ile sonuç hesaplarına aktarılmaktadır. Ancak TMS 2 Stoklar standardı “Hizmet sunulma durumunda, stoklar; işletmenin henüz ilgili geliri elde etmediği hizmetin maliyetini de kapsar” demek sureti ile hizmet üretim maliyetlerinin stoklanabileceği, henüz tamamlanmamış hizmet üretimleri için yapılan maliyetlerin izlenmesinde “154 Tamamlanmamış Hizmet Maliyetleri Hesabı”na, üretimi tamamlanmış ancak henüz satışı yapılamamış stok niteliğindeki hizmet üretim maliyetlerinin izlenmesinde ise “155 Tamamlanmış Hizmet Maliyetleri Hesabı”nın kullanılması literatürde yer almaktadır (Bozdemir, 2016:14-17).

Tablo 3: İşletme Tipine Göre Kullanılacak Stok/Maliyet Hesapları

Sanayi İşletmesi	Sağlık İşletmesi
150. İlk Madde ve Malzeme	150. İlk Madde ve Malzeme
151. Yarı Mamuller - Üretim	154 Tamamlanmamış Hizmet Maliyetleri Hesabı
152. Mamuller	155 Tamamlanmış Hizmet Maliyetleri Hesabı
153. Ticari Mallar	157. Diğer Stoklar
157. Diğer Stoklar	158. Stok Değer Düşüklüğü Karşı (-)
158. Stok Değer Düşüklüğü Karşı (-)	159. Verilen Sipariş Avansları
159. Verilen Sipariş Avansları	

Maliyet Unsurları

Sanayi işletmesi yöneticileri ve hastane yöneticileri işletmelerinde mevcut durumları analiz etmek, geleceğe ilişkin planlar yapmak ve bazı stratejik kararlar almak için sunmuş oldukları hizmetin veya ürettikleri mamulün maliyetini ve bu maliyetlerin hangi unsurlardan oluştuğu hakkında bilgi sahibi olmak zorundadırlar. Bu maliyet unsurlarıyla ilgili bilgilere ancak maliyet muhasebesi uygulamaları ile ulaşılabilir. Tek düzen hesap planında yer alan 7/A hesap grubu, maliyet unsurlarının işletmedeki hangi fonksiyonu yerine getirdiği ile ilgili olup bu hesaplar; gider hesapları, gider yansıtma hesapları ve fark hesapları olmak üzere üç ana gruptan oluşmaktadır.

7/A seçeneğindeki maliyet hesapları fonksiyon esasına göre oluşturulmuştur. Oluşan giderler eş zamanlı kayıt yöntemi ile kayıt altına alınır. Buna göre giderler ilgili hesaplara yazıldıktan sonra, gider yerine ve gider çeşidine göre kaydedilmelidir (Lazol, 2002:63). Bununla beraber işletme tipleri itibarı ile kullanılacak maliyet hesapları Tablo 4’te verilmiştir.

Ana Hesap
Gider Yeri
Gider Çeşidi
Detay Hesap

Tablo 4: İşletme Tipine Göre Kullanılacak Maliyet Hesapları

Sanayi İşletmesi	Sağlık İşletmesi
710 Direkt İlk Madde ve Malzeme Giderleri	740 Hizmet Üretim Maliyeti
720 Direkt İşçilik Giderleri	750 Araştırma ve Geliştirme Giderleri
730 Genel Üretim Giderleri	760 Pazarlama Satış ve Dağıtım Giderleri
740 Hizmet Üretim Maliyeti	770 Genel Yönetim Giderleri
750 Araştırma ve Geliştirme Giderleri	780 Finansman Giderleri
760 Pazarlama Satış ve Dağıtım Giderleri	
770 Genel Yönetim Giderleri	
780 Finansman Giderleri	

Tablo 4’te mamul üretimi yapan sanayi işletmelerinde üretim giderleri, fonksiyonel gider hesapları olan 710, 720, 730 kodlu gider hesaplarına göre işlenir. Ancak üretim giderleri, ilgili oldukları üretim gider yerlerine ve gider çeşitlerine göre de izlenmelidir. Gider çeşitleri sabit değişken ve yarı değişken olarak tasnifi mümkün olup bu ayırım işletmelere göre değişkenlik gösterebilmektedir (Kaygusuz, Dokur, 2014:51).

Sağlık işletmelerinde giderler 740 Hizmet Üretim Maliyeti hesabında toplanmaktadır. Sağlık işletmelerinde giderlerinin direkt ve endirekt şeklinde ayrılması doğru bir maliyet hesaplaması yapılması ve giderlerin kontrolü bakımından önemlidir (Büyükmirza, 2014:103-104). Yapılan gider ayırımı 740 Hizmet Üretim Maliyeti hesabının altında detay olarak işlenmesi mümkündür. Direkt giderler doğrudan doğruya hasta maliyetlerine aktarılırken, endirekt giderler dolaylı bir şekilde hasta maliyetlerine aktarılabilir (Mert, 2012:112). Sağlık işletmelerinde gider ayırımı ve dağıtımının yapılmasında uygulama birliğinin olmadığı gözlemlenmiştir.

Gider Dağıtımı

Maliyetleme çalışmaları özellikle sağlık hizmetleri için oldukça karmaşık bir işlemdir. Bu karmaşık analizin doğru sonuçlar verebilmesi için, süreç içerisinde bazı önemli unsurların belirlenmiş olması gerekir. Bunlar (Young,2014);

- Nihai maliyet nesnesinin belirlenmiş olması
- Esas ve destek(yardımcı) üretim maliyet alanların belirlenmiş olması
- Direkt ve endirekt maliyetlerin belirlenmiş olması
- Yardımcı üretim yeri maliyet alanları için doğru dağıtım anahtarlarının belirlenmiş olması
- Maliyet dağıtım yönteminin işletmenin üretim yapısına göre belirlenmiş olması
- Birim maliyetleme için üretim biriminin doğru belirlenmiş olması gerekmektedir.

Bu noktada birim maliyetleme süreci, birinci dağıtım, ikinci dağıtım ve üçüncü dağıtım şeklinde, üç temel adımdan oluşmaktadır. Birinci dağıtım giderler ile gider yerlerinin uyumlaştırılması aşamasıdır. İkinci dağıtım esas üretim gider yeri dışında kalan ve esas üretim gider yeri veya işletmenin tümü için ortak bir üretim alanı niteliğine sahip “yardımcı üretim gider yerleri” toplanan maliyetlerin, uygun dağıtım anahtarları ile esas üretim gider yerlerine dağıtılması aşamasıdır. Üçüncü dağıtım ise, esas üretim gider yerinde toplanmış olan toplam maliyetin, üretim birimlerine yüklendiği düzeydir (Özgülbaş, 2014:27). Gider dağıtımında uygulanabilecek gider dağıtım anahtarları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Gider Kalemleri ve Gider Dağıtım Ölçüleri

Giderler	Dağıtım Anahtarı
Elektrik Gideri	Giriş sayısı
Su Gideri	Musluk sayısı
Haberleşme Giderleri	Personel sayısı
Isınma Gideri	m ² olarak kullanım alanı
Temizlik Gideri	m ² olarak kullanım alanı
Yemekhane Gideri	Öğün ücreti*personel sayısı
Tıbbi Atık Gideri	Uzman görüşüne göre yüzdeler dağılımı
Demirbaş Amortisman	Demirbaş değerinin %10’u
Bakım-Onarım	Tıbbi cihaz sayısı
Bina kira gideri	m ² olarak kullanım alanı

(Tekir ve diğerleri, 2019:105).

Sanayi işletmelerindeki gider dağıtımını, üretim merkezlerine, direkt ilk madde ve malzeme, direkt işçilik ve genel üretim giderlerinin dağıtım standardı ve mamul maliyetine aktarımı standardı kalıplaşmış bir yapıya sahiptir. Uygulamada sağlık işletmelerinde ortaya çıkan ve direkt dağıtım yapılamayan giderlerin dağıtımında aynı standartlar oluşmamıştır.

Muhasebeleştirme İşlemleri

Muhasebeleştirme işlemlerinde sanayi üretimi yapan işletmeler ve sağlık hizmeti üreten işletmelerde farklılıklar mevcuttur. Söz konusu sağlık hizmetleri tamamlandığında yapılan işlemlere karşılık SUT’de belirtilen fiyatlar üzerinden faturalandırma işlemi tamamlanarak, “600 Yurtiçi Satışlar Hesabı”na alacak, buna karşın ilgili ticari alacaklar hesabına borç kaydedilir. Yapılmış olan maliyetler ise “155 Tamamlanmış Hizmet Maliyeti Hesabı”ndan sonuç hesabı olan “622 Satılan Hizmetin Maliyeti Hesabı”na devredilmelidir

Tablo 6: Malzeme Alış

Sanayi İşletmesi	Sağlık İşletmesi
150 İlk Madde ve Malzeme İlgili Hesaplar	150 İlk Madde ve Malzeme İlgili Hesaplar

Her iki işletme modelinde üretimde kullanılacak ilk madde ve malzeme alımları benzer niteliktedir.

Tablo 7: Giderlerin Fonksiyonel Gider Hesaplarına Aktarılması

Sanayi İşletmesi	Sağlık İşletmesi
710 Direkt İlk Madde ve Malz. Gd. 720 Direkt İşçilik. Gd 730 Genel Üretim Gd. 750 Araştırma Ve Geliştirme Gd. 760 Pazarlama, Satış Ve Dağ. Gd 770 Genel Yönetim Gd. 780 Finansman Gd İlgili Hesaplar	740 Hizmet Üretim Maliyeti 750 Araştırma Ve Geliştirme Gd. 760 Pazarlama, Satış Ve Dağ. Gd 770 Genel Yönetim Gd. 780 Finansman Gd. İlgili Hesaplar

Oluşan maliyetler uygun gider anahtarları kullanılarak ilgili fonksiyonel giderlere aktarılır. Sanayi işletmesinde üretim maliyetleri 710, 720, 730 kodlu üretim hesaplarına aktarılırken, sağlık işletmelerinde 740 kodlu hesapta toplanmaktadır.

Tablo 8: Giderlerin Stok hesaplarına Aktarılması

Sanayi İşletmesi	Sağlık İşletmesi
151 Yarı Mamul (Üretim) Hs. 711 Direkt İlk Mad ve Malz.Gd. Yansıtma Hs. 721 Direkt İşçilik. Gd. Yansı. Hs. 731 Genel Üretim Gd Yansıtma Hs	

Sanayi işletmelerinde henüz tamamlanmamış ürünler yansıtma hesapları kullanılarak “151 Yarı Mamul/Üretim Hs.”na aktarılır. Literatürde henüz tamamlanmamış hizmet üretimleri için yapılan maliyetlerin izlenmesinde “154 Tamamlanmamış Hizmet Maliyetleri Hesabı”na, üretimi tamamlanmış ancak henüz satışı yapılamamış stok niteliğindeki hizmet üretim maliyetlerinin izlenmesinde ise “155 Tamamlanmış Hizmet Maliyetleri Hesabı” kullanılabilirliğini belirten çalışmalar yer almaktadır. Ancak TDHT’de yer almadığı için kullanılmamıştır.

Tablo 9: Yarı Tamamlanan Stokların Mamul Stokları Hesaplarına Aktarılması:

Sanayi İşletmesi	Sağlık İşletmesi
152 Mamul Stokları Hs. 151 Yarı Mamul (Üretim) Hs.	

Tablo 9’da tamamlanan yarı mamuller tamamlanan kısmı, “152 Mamul Stokları Hesabı”na aktarılır.

Tablo 10: Giderlerin Sonuç Hesaplarına Aktarılması

Sanayi İşletmesi	Sağlık İşletmesi
630 Araştırma ve Geliştirme Gd.	630 Araştırma ve Geliştirme Gd.
631 Pazarlama Satış ve Dağ. Gd.	631 Pazarlama Satış ve Dağ. Gd.
632 Genel Yönetim Gd.	632 Genel Yönetim Gd.
660 Kısa Vadeli Borçlanma Gd.	660 Kısa Vadeli Borçlanma Gd.
661 Uzun Vadeli Borçlanma Gd.	661 Uzun Vadeli Borçlanma Gd.
751 Ar. ve Gel. Gid. Yansıt. Hs.	751 Ar. ve Gel. Gid. Yansıt. Hs.
761 P. Satış ve Dağ. Gid. Yansıt. Hs.	761 P. Satış ve Dağ. Gid. Yansıt. Hs.
771 Gen. Yön. Gid. Yansıtma Hs.	771 Gen. Yön. Gid. Yansıtma Hs.
781 Finansman Gid. Yansıtma Hs.	781 Finansman Gid. Yansıtma Hs.

Faaliyet giderleri, her iki işletme türünde sonuç hesaplarına aktarım aynıdır.

Tablo 11: Giderlerin Sonuç Hesaplarına Aktarılması

Sanayi İşletmesi	Sağlık İşletmesi
620 Satılan Mamullerin Maliyeti Hs. 152 Mamuller Hs.	622 Hizmet Üretim Maliyeti Hs. 741 Hiz. Ürt. Maliyeti Yans. Hs.

Sanayi işletmelerinde üretimi tamamlanıp, satışı gerçekleşen mamüller stoktan çıkartılarak sonuç hesabına aktarılması yapılmaktadır. Sağlık işletmesinde teşhis ve tedavi üretim maliyetleri TDHT’de stoklanmadığı için, “741 Hizmet Üretim Maliyeti Yansıtma Hesabı” kullanılarak sonuç hesabına aktarılmaktadır.

Tablo 12: Gider ve Sonuç Hesaplarının kapatılması

Sanayi İşletmesi	Sağlık İşletmesi
751 Ar. Ve Gel. Gid. Yansıtma Hs.	741 Hiz. Ürt. Maliyeti Yansıtma Hs.
761 P. Satış ve Dağ. Gid. Yansıtma Hs.	751 Ar. ve Gel. Gid. Yansıtma Hs.
771 Gen. Yön. Gid. Yansıtma Hs.	761 P. Satış ve Dağ. Gid. Yansıtma Hs.
781 Finansman Gid. Yansıtma Hs.	771 Gen. Yön. Gid. Yansıtma Hs.
710 Direkt İlk Mad ve Malz. Gd.	781 Finansman Gid. Yansıtma Hs.
720 Direkt İşçilik. Gd.	622 Hizmet Üretim Maliyeti
730 Genel Üretim Gd.	630 Araştırma ve Geliştirme Gd.
	631 Pazarlama Satış ve Dağ. Gd.
	632 Genel Yönetim Gd.
	660 Kısa Vadeli Borçlanma Gd.
	661 Uzun Vadeli Borçlanma Gd.

Satış İşlemleri

Sağlık işletmelerinin diğer hizmet işletmeleri veya sanayi işletmelerinden en önemli farkı, hizmeti alan ile hizmet bedelini ödeyenin farklı olmasıdır. Sanayi veya diğer hizmet işletmelerinde satın alan ile bedel ödeyen aynı taraftır. Ancak hastanelerde hizmeti alan, hastalar olmasına karşın hizmet bedelini ödeyen ya hastanın kendisi ya da çoğu zaman SGK'dır. Bu nedenle bedel ödemesi yapacak SGK'nın ödemeleri bir prosedür dahilinde yapacağı açıktır. Bu prosedür Sağlık Uygulama Tebliği (SUT) kapsamında yürütülmekte olup fiyat ve ücretlendirme (SUT) kapsamında yapılmaktadır. Örneğin yoğun bakım ünitelerinden herhangi bir ek ücret alınmamakta, hizmet üretim maliyetinden ziyade SGK tarafından yoğun bakım hizmetlerine yapılacak ödemeler için SUT'taki temel düzenlemeler üzerinden faturalandırma yapılmaktadır. Bu düzenlemeler;

1. “Yoğun bakım tedavileri SUT eki EK-2/C Listesinde yer alan puanlar üzerinden faturalandırılır
2. Yoğun bakım tedavileri SUT eki EK-2/C Listesinden faturalandırıldığında kan ürünleri işlem puanına dahildir.
3. Yoğun bakımda yatan hastanın, yattığı ilk gün ile vefat ettiği veya yoğun bakımdan çıkarıldığı gün ya da başka bir sağlık hizmeti sunucusunun yoğun bakım servisine sevk edildiği gün verilen sağlık hizmetleri, hizmet başına ödeme yöntemiyle faturalandırılır
4. Yoğun bakım tedavisi sürmekte iken; EK-2/C Listesinde yer alan A, B, C grubu işlemin uygulanması durumunda işlemin yapıldığı gün, tanıya dayalı yoğun bakım puanı faturalandırılabilir. Bu durumda yapılan işlemin SUT eki EK-2/B Listesinde yer alan işlem puanı ile tanıya dayalı işlemlerde ayrıca faturalandırılacak tıbbi malzeme bedelleri faturalandırılabilir. D ve E grubu işlemler yoğun bakım bedellerine dâhil olup ayrıca faturalandırılmaz (Teker ve diğerleri 2019:103).

Tablo 13: Satış İşleminin Muhasebe Kaydı

Sanayi İşletmesi	Sağlık İşletmesi
Satış bedelinin tahsili ile İlgili Hesaplar. 600 Yurt İçi Satışlar Hs.	Satış bedelinin tahsili ile İlgili Hesaplar. 600 Yurt İçi Satışlar Hs.

Satış muhasebe işlemleri her iki grup işletme türü için aynı olup farklılık maliyet kayıtlarında (Tablo 11) ve tahsilat işlemlerinde olmaktadır. Tahsilat sanayi işletmelerinde çoğunlukla müşterinin kendisinden alınırken, sağlık işletmelerinde SGK, özel sigorta ve/veya hasta kombinasyonlarından oluşmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Sanayi işletmelerinin fiyatlaması çoğunlukla serbest piyasa şartlarında gerçekleşmektedir. Karlılığı hedefleyen işletmeler kar için satış fiyatı ile beraber verimlilik ve üretim maliyetini küçültmeye odaklanmaktadırlar. Bu noktada üretim maliyetlerinin takip ve kontrolü için maliyet muhasebesi verileri oldukça önemlidir. Sanayi sektöründe yoğun rekabet ve birim maliyet tespit ve kontrolünün daha kolay olması gibi nedenlerle maliyet ve maliyet muhasebesi etkin bir şekilde yürütülmektedir. Ancak sağlık sektöründe üretim maliyetlerinin önemi genellikle ihmal edilmektedir.

Sağlık hizmetlerinde kamu sektörünün büyük bir payının alması sonucu sağlık hizmetlerinin sosyal hizmet anlayışı ile yürütülmesine neden olmaktadır. Sosyal hizmetlerde karlılık ikinci planda olması ve çoğunlukla maliyet farkları devlet tarafından finanse edilmesi gibi nedenlerle üretim maliyetlerinin tespiti ve kontrolü çok önemsenmemektedir. Sağlık hizmetlerinin niteliği, maliyet yükünün karışık olması, sanayi işletmelerindeki gibi birim maliyetin tespitinin kolay olmaması ve sağlık hizmeti ile beraber eğitim hizmetinin verilmesi gibi nedenlerle maliyet muhasebesi verilerinin kullanılmadığı veya yeterince kullanılmadığı gözlemlenmiştir. Özel sektör sağlık kurumlarının daha çok bölüm bazlı maliyetleri dikkate aldıkları ancak genel üretim giderlerinin dağıtımında reel davranılmadığı dikkat çekmektedir.

Hastanelerde maliyet muhasebesi sistemlerinin uygulanamama nedenleri arasında; hastanelerin büyük çoğunluğunun kâr amaçsız çalışmaları, hastanelerde finansal yönetici yetersizlikleri, maliyet muhasebesi uygulayıcısı insan kaynakları yetersizlikleri, maliyet muhasebesi sistemi ile ilgili donanım ve yazılım yetersizlikleri ve maliyet muhasebesi uygulamalarını zorlayıcı yasal düzenleme yetersizlikleri sayılabilir. Günümüz işletmelerin büyümesi ve birden fazla sektörde faaliyet yürütmeleri, işletmelerin maliyet-kar ilişkisinin sağlıklı hesaplanması daha önemli hale getirmiştir. Çalışmada maliyet muhasebesi takibi yapan sanayi işletmeleri ve sağlık işletmelerindeki muhasebeleştirme süreci karşılaştırılmış olup maliyet muhasebesi uygulayıcıları ve kullanıcılarına katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Kaynakça

- Akdoğan, N. (1998). *Tek Düzen Muhasebe Sisteminde Maliyet Muhasebesi Uygulamaları*, Cem Web Ofset, 4. Baskı, Ankara.
- Bozdemir, E. (2016). Muhasebe Standartları Kapsamında Hastanelerde Hizmet Üretim Maliyetlerinin Muhasebeleştirilmesi Ve Bazı Öneriler. *Mali Çözüm Dergisi*. Sayı: Ocak-Şubat, 13-18 http://Archive.İsmmmo.Org.Tr/Docs/Malicozum/133malicozum/000_Icindekiler.Pdf
- Büyükmirza, K. (2003). *Maliyet ve Yönetim Muhasebesi*, Gazi Kitabevi, 9.Baskı, Ankara.
- Kaygusuz, S., Dokur, Ş. (2014). *Maliyet Muhasebesi*. Dora Yayıncılık, Bursa.
- Kısakürek, M. (2010). Hastane İşletmelerinde Bölüm Maliyet Analizi. Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesinde Bir Uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt 24, Sayı 3, 229-256.
- Lazol, İ. (2002). *Maliyet Muhasebesi*, Ekin Kitabevi, Bursa.
- Mert, H., (2012). *Hastane İşletmelerinde Maliyet Hesaplamaları ve Muhasebesi*. Türkmen Kitapevi, İstanbul.
- Özgülbaş, N (2014). *Sağlık Sektöründe Hizmet ve Hastalık Maliyet Analizi*, Siyasal Kitabevi, Ankara
- Teker, C., Çavmak, D., Yıldırım, B., Avcı, H. (2019). Sağlık İşletmelerinde Birim Maliyetleme: Bir Özel Hastane Erişkin Yoğun Bakım Ünitesi Uygulaması. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 22(1): 97-112
- Türkiye Muhasebe Standardı 2 (TMS 2) Stoklar, *Resmi Gazete* (25701 sayılı), Ankara

Extended Abstract

Cost determination and control in production enterprises are important for profitability and productivity. Modern costing is frequently used in manufacturing companies. Hospitals, which are expressed as service enterprises, are production enterprises and they determine the cost.

However, the determination of costs includes differences from industrial enterprises and other service enterprises. These differences are the structure of hospital enterprises, stocking methods, production process, and production output differences. In qualitative research, the differences in costing processes and costing differences between industrial manufacturing enterprises and healthcare enterprises will be introduced to accounting practitioners and strategic cost managers.

In this study, the differences in cost accounting of industrial and health enterprises are examined. The reasons for these differences were emphasized. Differences and similarities in accounting records are examined. Starting from the purchase of raw materials, the sending of raw materials from the warehouse to production, labor and common overheads used in the production stage were emphasized. The transformation of expenses into semi-finished and finished products in industrial enterprises is explained. Health business in Turkey Accounting Standards but not yet invoiced services can be stocked by, for not stocking the Uniform Account Notification of the cost of services not included in the accounting records storage. Since cost accounting is widely used in industrial enterprises, non-application standards of cost accounting have been established. In this respect, it is often known which costs will be direct costs and which will be indirect costs. Standards have been established which distribution key will be used for the distribution of expenses.

It has been observed that there are no standards regarding health centers in which expenses will be collected, which expenses will be a direct expense and which expenses will be an indirect expense. It is not always possible to determine the cost of unit service produced in the health sector and the total cost of the patient and the cost of the patient in advance when he arrives at the hospital. In the health sector, the monitoring of expenses in accounting also presents difficulties. The different clinical services of the patient and the different rates of clinical service in each patient make the cost distribution difficult.

The costs determined in the health sector are transferred to the resulting account using the reflection account. In case the patient is discharged, the sales are carried out with domestic sales or foreign sales account as in normal industrial enterprises.

In industry, the cost is easier and more standardized than the health sector, which makes it easier to determine the sales prices and the profit margin. The difficulty of cost determination in the health sector is reflected in pricing and healthy pricing cannot be made. However, it is often different from those receiving health services and paying the service price. Since the biggest service charge payer is SGK, the payments are on the initiative of SGK. Both

payment time and service charges are sometimes below reality. This poses significant difficulties in terms of management accounting.

Enterprises that can operate in more than one sector need meaningful financial information in making strategic decisions about the future. The study is expected to contribute to users and businesses in terms of cost accounting control and planning.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.572504>

Geliş Tarihi: 31.05.2019

Received: 31.05.2019

Kabul Tarihi: 18-02-2020

Accepted: 18-02-2020

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Research Type: Research Article

Müezzinoğlu, M. K., Noraslı, M., Sungur, M. (2020). Taşınmaz Bir Kültür Varlığının Yeniden İşlevlendirilmesine Yönelik Sistemik Analiz. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(1), 113-123. DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.572504>



Taşınmaz Bir Kültür Varlığının Yeniden İşlevlendirilmesine Yönelik Sistemik Analiz*

M. Kübra MÜEZZİNOĞLU¹ Mehmet NORASLI² Mine SUNGUR³

Öz

Bu çalışma ile yapıldığı dönemde, yolcuların gecelik konaklamak için uğrak yeri olan fakat ilerleyen zamanlarda eski önemini yitirerek kullanım dışı kalması sebebiyle; yapısal bozulmalar, kötü kullanım ve neredeyse yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalmış olan Konya ilinde bulunan Dibi Delik Han ele alınmıştır. Çalışma kapsamında; özgün kullanımını yitiren tarihi yapının, SWOT analiz yöntemiyle mekânsal analizi yapılarak yeniden işlevlendirilmesine yönelik değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yapılan mekânsal analiz ile; işlevsel ve fiziksel olarak han yapısının mevcut durumunun sonradan yüklenen işlev için ne kadar uygun olduğu sorusuna cevaplar aranmıştır. Bu yöntem aracılığıyla incelenen yapıda, yapıya yüklenecek olan fonksiyonun; çevresel, mimari ve teknik yönden, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak, fırsatları ve tehditleri analiz edilerek tanımlanmıştır. Analizler sonucunda yeniden işlevlendirme önerilerinin sistemik bir değerlendirilmesi yapılmış olup işlevsel öneriler üzerinden seçim ölçütleri belirlenmiştir. Sonuç olarak; alternatif işlevlerin avantaj ve dezavantajları gerekçeleri ile ortaya konularak, yeniden işlevlendirilmenin tarihi değeri kaybolmuş yapının varlığını sürdürmesi için doğru bir karar olmakla birlikte, yapının mimari özgünlüğünün de bozulmaması gerektiği unutulmamalıdır.

Anahtar Kelimeler: Yeniden İşlevlendirme, Dibi Delik Han, Mekânsal Analiz, SWOT Analiz

Systematic Analysis For Reinforcement of an Immigrant Cultural Presentation

Abstract

During the period of this study, due to the frequent use of passengers for overnight accommodation, but in the future, they lost their former importance; Dibi Delik Han, which faces structural deterioration, abuse and almost extinction risk, is discussed. Scope of work; The historical structure, which has lost its original use, is aimed to be evaluated for its re-functioning by making spatial analysis with SWOT analysis method. With the spatial analysis made in this direction; Answers to the question of how suitable the current state of the Han structure is, both functionally and physically, for the subsequently loaded function. In the structure examined through this method, the function to be loaded into the structure; environmental, architectural and technical aspects have been identified by analysing their opportunities and threats by revealing their strengths and weaknesses. As a result of the analyses, a systematic evaluation of the re-functioning suggestions was made and selection criteria were determined based on functional suggestions. As a result; While the advantages and disadvantages of alternative functions are put forward for reasons, it should be noted that the architectural originality of the building should not be spoiled, although it is a correct decision to maintain the existence of the building whose historical value has been lost.

Key Words: Re-Functioning, Dibi Delik Han, Spatial Analysis, SWOT Analysis

*Bu makale 3. Uluslararası Sanat ve Estetik Sempozyumu'nda (Gaziantep, 2019) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş versiyonudur.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, kubramzn@selcuk.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0001-5808-6618>

² Arş. Gör., Selçuk Üniversitesi, mehmetnorasli@selcuk.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-6080-919X>

³ Arş. Gör., Selçuk Üniversitesi, mkarakoyun@selcuk.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0001-5042-9575>

Giriş

"Bir anıtın tanıklık ettiği tarihin ve içinde bulunduğu ortamın ayrılmaz bir parçasıdır. "

(Venedik Tüzüğü Madde 7, 1964)

Toplumlar kendi tarihi ve kültürel değerlerini koruyabildikleri ve bu değerleri günlük yaşantılarına adapte edebildikleri ölçüde benliklerini sürdürebilmektedir. Bu değerlerin yok olmasını önlemenin en etkili yolu, tarihi çevrelerin gerekli işlevsel değişiklikler ile yeniden yaşatılmasını sağlamak ve toplum yaşantısına katılmalarına yardımcı olmaktır. Sahip oldukları mimari özellikler, yapıda uygulanan özel bezeme teknikleri, yapım tekniğinde ilk ve özgün olma durumu, tarihi bir olaya tanıklık etme gibi farklı özellikler ile tarihi eser niteliği kazanmış yapıları gelecek nesillere taşımak için bakım yapmak ve koruyucu önlemler almak gerekmektedir.

Ülkemiz, geçmişten günümüze birçok medeniyete ev sahipliği yaptığından kültürel miras bakımından oldukça zengin bir coğrafyaya sahiptir. Tüm insanlığın ortak malı olan bu kültür miraslarının korunması, belgelenmesi ve gelecek nesillere aktarılması da bu hususta önem arz etmektedir. Gündelik yaşamı kuşatan, fark etmeden içinde var olunan ama çoğu kişinin pek de farkında olmadığı bu kültürel mirasların tekrar görünür kılınması sağlanmalıdır. Bu doğrultuda yapıldığı dönemde, yolcuların gecelik konaklamak için uğrak yeri olan fakat ilerleyen zamanlarda eski önemini yitirerek kullanım dışı kalması sebebiyle; yapısal bozulmalar, kötü kullanım ve neredeyse yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalmış olan Dibi Delik Han araştırma kapsamında ele alınmıştır. Günümüzde Balık Restoranı olarak hizmet veren Konya' nın Meram ilçesi Hocacihan mahallesinde yer alan Dibi Delik Han'ın yaşadığı mevcut sorunlara değinmek araştırmanın ana amacını oluşturmaktadır. Tarihi kültür varlıklarına, stratejik planlar oluşturulmadan ve yeterli analizler yapılmadan önerilen yeni işlevlerin yapının sürdürülebilirliğine olan etkileri araştırma amaçları doğrultusunda ele alınmıştır. Araştırmada yöntem olarak literatür taraması, saha çalışması ve Dibi Delik Han'ın stratejik planlarının oluşturulması için SWOT analizlerinden yararlanarak, olumlu ve olumsuz yönlerin tespit edilip, hanın sürdürülebilirliğini ve topluma entegre edilmesini sağlamak için güncel stratejiler geliştirilmiştir. Analizler sonucunda sistematik bir değerlendirme yapılmış olup öneriler üzerinden seçim ölçütleri belirlenmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın alt başlıklarını oluşturan; "koruma" ve "yeniden işlevlendirme" kavramları araştırma sınırlılıkları doğrultusunda ele alınmış olup, han yapılarının özellikleri hakkında genel bir bilgilendirme yapılmıştır.

Koruma

Tarihsel süreç içerisinde "koruma" kavramı incelendiğinde zamanla büyük bir değişime uğradığı ve çok boyutlu bir kavram haline geldiği yapılan literatür araştırması doğrultusunda görülmektedir. Geçmişte bir yapının korunması yapının olduğu gibi saklanması şeklinde yorumlanırken, özellikle 19. yüzyıl sonrasında kurulan çeşitli komisyonlar ve hazırladıkları tüzüklerle yapının korunması şartıyla devamlılığı esas alınmıştır (Kılıç, 2015).

Kuban (2000) çalışmasında; mimari korumada amacı, yapının fiziksel dokusunun yanı sıra simgesel ve sanatsal değerlerini muhafaza etmek olarak ifade etmektedir. Yalnızca işlevselliğin, yapının korunması için yeterli bir sebep olmadığını; yapıların işlevselliğin yanında kültürel bir konumlarının da bulunması gerektiğini belirtmektedir. Çünkü bu konum, toplumun veya insanlığın kolektif tarih ya da hafızasında önemli bir yere sahiptir veya estetik açıdan değerlidir (Kuban, 2000).

Korumada en önemli amaç yeni kentsel işlevler kazandırma yolu ile tarihsel çevreyi canlı olarak yaşatabilmek olmalıdır. Yasaklama ve saklamaya yönelik pasif koruma anlayışı yerine ekonomik ve toplumsal çözümler getirilerek aktif ve çok yönlü bir yaklaşım benimsenmelidir.

Yeniden İşlevlendirme

Tarihi bir yapının korunması amaçlandığında çeşitli işlemler kullanılmaktadır. Yeniden işlevlendirme bu işlemlerden sadece bir tanesidir. Diğer işlemleri bilmek ve tanımlamak, yeniden işlevlendirme işleminin yapının korunması açısından hangi konumda olduğunu kavramak konusunda önemlidir.

Venedik ve Burra Tüzüğü'nde vurgulandığı gibi mimaride önemli olan unsur tarih, hafıza ve kültür aktarımıdır. Yapıya uygulanacak tüm işlemlerde de bu unsurların korunmasına dikkat edilmelidir (Kılıç, 2015). Koruma tekniklerinden biri olan yeniden işlevlendirmeyi Ahunbay (2011) çalışmasında; zamanla özgün işlevini kaybetmiş tarihi yapıların belirli ilkeler ile yapısal özellikleri korunarak, yeniden fonksiyon verilmesi ya da işlevleri devam eden ancak konfor koşulları eskiyen tarihi yapıların güncelleştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Çalışmada ayrıca çevresel özellikleri nedeniyle korunması istenen yapıların yeniden kullanımlarında, yeni işlevin dış görünümü bozmadan gerçekleştirilmesi arzu edildiğini de ifade etmektedir.

Umberto Eco (2003), “İşlev ve Gösterge: Mimarlığın Göstergebilimi” başlıklı çalışmasında mimariyi bir iletişim aracı olarak değerlendirmiş ve yapıların işlevlerini 4 ana başlık altında sınıflandırmıştır. Bunlar;

1. Ana işlev: Kullanımlarına ya da bağlamsal çağrışımlarına yönelme işlevidir.
2. İkincil işlev: Toplumun belirli bir zamanında ve kesiminde geçerli olan bir uzlaşmaya dayalı bir işlevdir.
3. İkamet ideolojilerini ifade eden işlev: Belirli davranış ve eylem yürüngelerine sahne olan, kişiler arası ilişkileri ve etkileşimleri çerçeveleyen, mekânları düzenleyen, bölen veya sınırlayan işlevdir.
4. Tipolojik işlev: Hastane, okul, iskele gibi işlevsel ve sosyolojik çeşitleri belirler (Pekol, 2010).

Eco (2003) tarafından yapılan bu sınıflandırmada; yapının ana işlevinin zaman içinde önemini yitirip, ikinci işlevin ön plana çıktığı görülmektedir. İkamet ideolojilerini ifade eden işlev, özellikle ıslak hacimler için yönlendirici olup, dönüşüm projelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Öte yandan tarihi bir yapı incelendiğinde en belirleyici ve baskın öğenin de yapının ilk işlevi olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü yapının ilk işlevi, biçimini, bölümlendirme tarzının, yapım tekniğini ve donanımını belirlemektedir (Pekol, 2010).

Yapıların yeniden işlevlendirilmeleri, manevi değerlerin somutlaşmış simgesi olan fiziksel ömürlerini uzatacağı için yeniden işlevlendirilmeyi gerektiren nedenler yapının sahip olduğu mevcut değerlerle doğrudan ilişkilidir ve Tablo 1’ de görüldüğü üzere bu değerler farklı tipolojilerle ele alınabilirler. Korumaya değer yapıların sahip oldukları değerler doğrultusunda kişiler ve organizasyonlar tarafından değerlendirme kriterlerinin nasıl değiştiği tabloda görülmektedir (Worthing, 2008).

Tablo 1: Yapı değerleri için tipoloji örnekleri (Kaşlı, 2009)

Reigl (1902)	Feilden and Jokihelto (1993)	English Heritage (1997)	Mason (2002)	Feilden (2003)	Throsby (2006)
*Yaş *Anma nedeni *İşlev *Yenilik	<i>Kültürel değerler:</i> *Görelî aristik / teknik *Nadirlik <i>Güncele sosyo-ekonomik değerler:</i> *Ekonomik *İşlevsel *Eğitici *Sosyal *Politik	*Kültürel değer *Estetik değer *Rekreasyon değeri *Kaynaksal değer *Ekonomik önem	<i>Sosyokültürel değerler:</i> *Tarihi *Kültürel/sembolik *Sosyal *Manevi /Dini <i>Ekonomik değerler:</i> *Kullanım değeri *Kullanım dışı değeri:	*Duygusal *Kültürel *İşlevsel	*Estetik *Manevi *Sosyal *Tarihi *Sembolik *Gerçeklik

Korumaya değer yapıların orijinal işlevlerini kaybetmeleri ya da işlevsel olarak eskimleri durumunda yeniden kullanılmaları, sahip oldukları tüm bu değerlerin de korunarak ömürlerinin devam ettirilmesi anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, yapıların yeniden işlevlendirilmesini gerektiren nedenleri; Altınoluk’un (1998) çalışmasında da ifade ettiği gibi, tarihsel ve kültürel nedenler, ekonomik nedenler ve çevresel nedenler olmak üzere üç ana başlık altında toplanması mümkündür.

İşlevini kaybetmiş bir yapıya yeni bir işlev yüklenmeden önce, yapının bulunduğu mevcut konumun ve çevresinin ihtiyacı ile yapının mekânsal, teknik ve estetik özelliklerinin hangi işleve daha iyi hizmet edebileceği araştırılmalı ve yeni yüklenecek olan işlevin, yapının mevcut işlevine yakın ve uyumlu olmasına dikkat edilmelidir. Yapının mevcut konumu fiziki ve coğrafi özelliklerinin avantajları işlev seçiminde göz önünde bulundurulmalıdır. Yapıların özgün plan şeması, düşünülen yeni işlevin doğru sonuçlara ulaşması bakımından en önemli faktördür. Yapının mevcut işlevi ile herhangi bir ortak noktasi bulunmayan bir işlev seçmek, mekânlar arası iş akış ilişkisini olumsuz etkilemektedir. Bütün bu kriterler dikkate alınarak; yapının işlevsel ömrünü tamamlamasının ardından, dönemin getirdiği ihtiyaçlara göre yeni işlev planlaması yapılmalıdır.

Taşınmaz Bir Kültür Varlığı Olarak “Han Yapıları” ve Genel Özellikleri

Çalışma kapsamında yapılan literatür taraması sonucunda han yapı mimarisinin; “Müslüman Türk Devletleri” dönemi, “Büyük Selçuklu” dönemi, “Anadolu Selçuklu” dönemi ve “Osmanlı” dönemi olmak üzere dört alt başlık altında ele alındığı görülmüştür (Benli, 2007). Dönemler boyunca hanlar yapı formundan işlevine kadar zamanının gereğine uyum sağlayarak; tek katlı, iki katlı, ahşap, taş, avlulu, avlusuz, tek avlulu çift avlulu, konaklamalı, konaklamasız, ahırlı, ahırsız gibi farklı özellikler ile çeşitlenmiştir (Erol, 2013).

20.yy'dan önce inşa edilmiş olan hanlar; mimarisi, malzemesi, yapım tekniği ve tarihe tanıklığı nedeni ile kültür varlığı olarak kabul edilmişken, 20.yy'da yerlerini; günümüz modern mimari yaklaşımı ile yapılan, çok katlı, avlusuz, alışveriş merkezi ya da iş hanı olarak adlandırılan ticari yapılar almıştır (Fidan, 2009).

Han mimarisini, iç avlu ve avlunun çevresini saran küçük odalar oluşturmaktadır. Bu yapıların güvenlik nedeni ile dış duvarları kalındır. Tek katlı hanlar penceresiz, 2 katlı hanlar ise alt katı penceresiz yapılmıştır. Her bir odası dükkân olarak kullanılan hanların günümüzde birçoğunun revakları dükkânlara dâhil edildiğinden dolayı sirkülasyon avluda gerçekleşmektedir, ancak özgün sirkülasyon alanı revaklı koridorlardır (Kaşlı, 2009).

Yapıldıkları dönemlerde ulaşım ve nüfus yerleşimi gelişimi ile etkileşim içinde olan hanlar, sahip oldukları işlevleri ve konum olarak birbirlerine yakınlıkları ile popülerleştirdikleri lokasyonlarda hala varlıklarını devam ettirmektedirler, fakat kullanıcı yoğunluğu ve düzensiz yerleşimler nedeni ile eskisi kadar dikkat çekip, fark edilememektedirler. Bu nedenlerden dolayı birçok han yapısı günümüzde işlevini ticari alan olarak devam ettirse de bazılarının restorasyon sürecinden sonra, ihtiyaç gereği ya da bölge kimliğini değiştirmek adına işlevleri değiştirilmiştir.

Araştırma Alanı ve Yöntemi

Çalışmanın bu bölümünde; araştırma kapsamında ele alınan Dibi Delik Han'ın tarih boyunca geçirdiği dönüşüm süreci hakkında bilgi verilmiş, han yapısının restorasyon işlemi sonrasındaki mevcut işlevi mimari/iç mimari açıdan ele alınmış ve Dibi Delik Han için uygulanan SWOT analizi yöntemi aracılığı ile de sistematik bir analizi yapılmıştır.

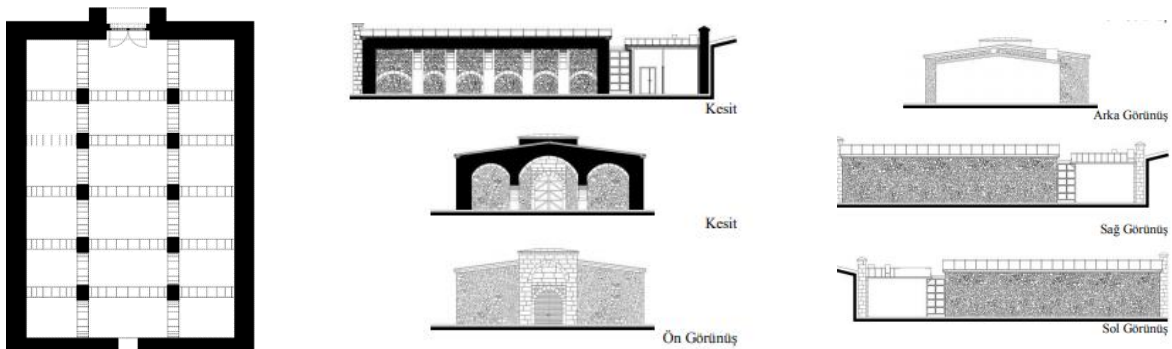
Dibi Delik Han'ın Tarihsel Süreci

Konya ilinde, tarihi dönemlerden kalan birçok han yapısının varlığına rastlanmaktadır. Bunlardan bazıları tarihine terk edilmiş olup; bazıları ise restorasyon yöntemi ile yeniden işlevlendirilerek, iyileştirilmiş ve halkın kullanımına sunulmuştur. Bu tarihi han yapılarından biri de, 2010 yılına kadar belirgin bir şekilde tahrip olarak gelen ve 2010 yılında Konya Vakıflar Genel Müdürlüğü tarafından restore edilen, Dibi delik Han'dır. Bu han yapısı, Konya'nın Meram ilçesi, Hocacihan mahallesi, Beyşehir yolu üzerinde konumlanmaktadır.



Resim 1, 2: Dibi Delik Han'ın restorasyon yapılmadan önceki halleri (Karpuz, 2009)

Bazı araştırmacılar Dibi Delik Han'ın, 14.-15 yy. aralığında Beylikler devri yapısı olduğunu ifade etmektedir. Muhtemelen Selçuklu Döneminde de hanın bulunduğu lokasyon sınırlarında bir kervansaray yapısının mevcut olabileceği de ayrıca belirtilmektedir (Kapuz, 2009). Resim 1 ve 2' de Han'ın restorasyon yapılmadan önceki halleri görülmektedir. Tam ve net plan şeması bilinmeyen yapının, restorasyon öncesi çok harap ve korunmasız bir halde olduğu görsellerden anlaşılmaktadır. Dolayısıyla hanın birçok kısmının ve tezyinatının günümüze ulaşmadığı algılanmaktadır.



Şekil 1: Dibi Delik Han zemin kat planı, kesitleri ve görünüşleri (Konya Vakıflar Bölge Müdürlüğü Arşivi)

2010 yılında yapılan restorasyon esasında hanın özellikle dış duvarları tamamen yenilediği için, kesin olarak orijinal ölçülerini tespit etmek imkansızdır (Baş, 1989). Mevcut şekliyle yaklaşık olarak 20 x 15 m. ebadında dikdörtgen bir plan şeması arz eden han yapısının orijinal yapımında önünde bir avlu bulunduğu ve bunu takip eden esas yapının ortada uzunlamasına bir alana sahip olduğu anlaşılmaktadır (Şekil 1). Orta aksın sağında ve solunda, üzerleri beşik tonozlarla örtülü beşer adetten toplam on göz bulunmaktadır (Şekil 1). Yapının avlusu günümüze kadar gelemediği için şu anda sadece kapalı kısmıyla hizmet vermektedir (Eyice, 1989).

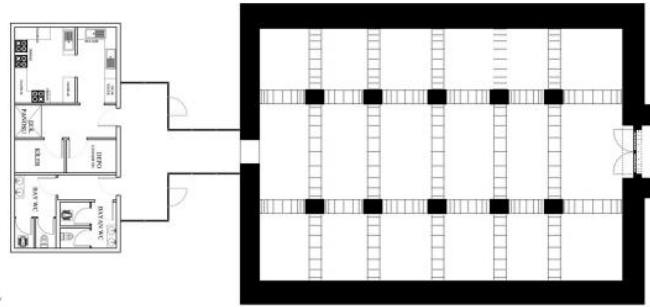


Resim 3, 4: Dibi Delik Han'ın restorasyonu tamamlandıktan sonraki hali (Müezzinoğlu & Noraslı, 2018)

2005 yılında Konya Vakıflar Bölge Müdürlüğü tarafından fotoğraflanıp, rölöve projesi hazırlanmış olan Han yapısının, 2010 yılında restorasyon projesi tamamlanmıştır. Günümüzde özel bir işletme tarafından balık restoranı olarak kullanılmaktadır (Resim 3, 4).

Dibi Delik Han'ın Günümüz İşlevinin Mekânsal Açından İncelenmesi

Dibi Delik Han iki ayrı girişi olan bir handır. Ana girişi doğu cephesindeki kapıdan sağlanmaktadır. Şekil 2' de yer alan plan şemasında da görüldüğü gibi mutfak ve servis alanları ihtiyaçları için sonradan yapılan ek binanın han ile bağlantısı ikinci bir kapı ile sağlanmıştır.



Şekil 2: Dibi Delik Han zemin kat planı (Konya Vakıflar Bölge Müdürlüğü Arşivi)

İç kısımda, orijinal durumda bulunan ayaklar kaba yonu taş, kemerler ise kesme taş ile örülmüştür. Tonozlar sıralı moloz taş olup, üzeri düz dam şeklinde örtülmüştür. Yapıda genellikle moloz taşın kullanılması nedeniyle örgü sisteminde harç kullanılmıştır. Handa herhangi bir süsleme unsuru bulunmamaktadır.



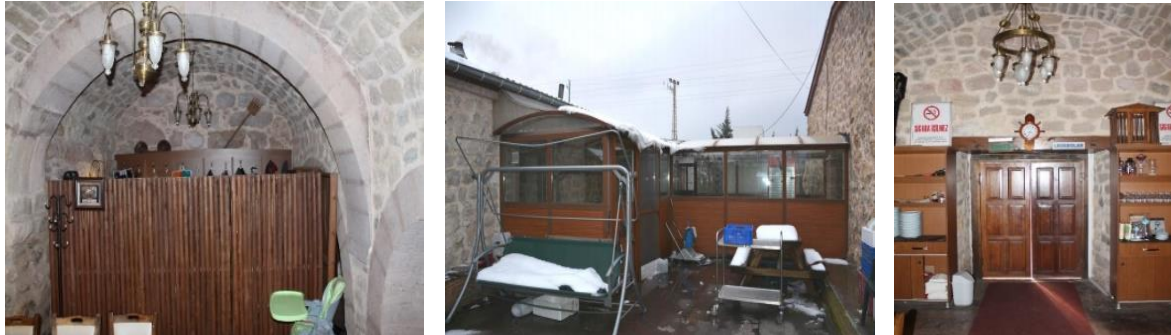
Resim 5, 6, 7: Dibi Delik Han'ın restorasyonu tamamlandıktan sonraki hali (Noraslı, 2018)

Dikdörtgen bir plan şemasına sahip olan hana, doğu cephesindeki kapı kullanılarak giriş yapıldığında orta alan net bir şekilde algılanabilmektedir. Girişte sağdaki revakın önüne yerleştirilen ve arkası ahşap bir seperatörle kapatılan karşılama bankosunu görülmektedir. Resim 8, 9, 10' de görüldüğü üzere mekânda yer alan oturma birimlerinde kullanılan masa ve sandalyelerin malzemesi de ahşap olarak tercih edilmiştir. Sandalyelerin döşeme malzemesi ise sunî deridir. Ayrıca oturma alanında kullanılan donatıların yerlerini hanın mimari yapı elemanları belirlemiştir.



Resim 8, 9, 10: Dibi Delik Han'ın yeme-içme salonu iç mekânı (Noraslı, 2018)

Giriş mekânında olması gereken vestiyer birimi; girişe en uzak noktada yer almakta ve estetik açıdan oldukça kötü bir görüntü sunmaktadır (Resim 11). Hanın servis alanları sonradan ek yapı şeklinde oluşturulan alan içerisinde yer almaktadır. Bu bölüme geçiş direkt han kapısı ile tünel gibi bir bağlantı kurularak sağlanmıştır. Ahşap görünümlü alüminyum profil ve cam malzemelerin kullanıldığı bu geçit alanı, iç ve dış alanın düzensiz kullanımından dolayı estetik görünmemektedir (Resim 12). Restoranlarda kullanıcıların en çok önem verdikleri alanlardan olan ıslak hacimlere de bu ek yapıdan ulaşılmaktadır. Dibi Delik Han'da ıslak hacim ve mutfak alanına geçişin yapıldığı bu tünel kullanıcılar için çok iyi bir izlenim oluşturmamaktadır (Resim 13).



Resim 11, 12, 13: Dibi Delik Han'ın sonradan eklenen kısımları (Müezzinoğlu & Noraslı, 2018)

Dibi Delik Han İçin SWOT Analiz Yönteminin Uygulanması

Çalışmanın bu bölümünde literatür taraması ve saha çalışması yapılan Dibi Delik Han'ın stratejik planlarının oluşturulması için SWOT analizlerinden yararlanarak, olumlu ve olumsuz yönlerin tespit edilip, hanın sürdürülebilirliğini ve topluma entegre edilmesini sağlamak için stratejiler geliştirilmiştir.

SWOT analizi; incelenen projenin, tekniğin, sürecin veya durumun güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek ve dış çevreden kaynaklanan fırsat ve tehditleri saptamak için kullanılan bir tekniktir. Güçlü ve zayıf yönler organizasyonun kendisiyle ilgili içsel faktörler olup; fırsat ve tehditler ise organizasyonu dışarıdan etkileyen faktörlerdir. SWOT analizinde amaç, iç ve dış etkenleri dikkate alarak, var olan güçlü yönler ve fırsatlardan en üst düzeyde yararlanacak, tehditlerin ve zayıf yanların etkisini en aza indirecek plan ve stratejiler geliştirmeye yardımcı olmaktır. Bu nedenle yeniden işlevlendirilmiş yapılarda SWOT analizi, tasarımın net bir biçimde tanımlanabilmesini sağlamakta ve tasarım çözümleri için yol gösterici olmaktadır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi Dibi Delik Han yapısı için uygulanan SWOT analizinde ana faktörler; yapının çevresel özellikleri, mimari özellikleri ve teknik özellikleri olmak üzere üç ana başlık altında toplanmış olup; Dibi Delik Han ve çevresinin içsel ve dışsal faktörleri bu sınıflandırma dâhilinde ele alınmıştır.

Tablo 2: SWOT analizi yönteminin han yapısına uygulanması

SWOT ANALİZİ	İÇSEL FAKTÖRLER		DIŞSAL FAKTÖRLER	
	Güçlü Yönler	Fırsatlar	Zayıf Yönler	Tehditler
Yapının Çevresel Özellikleri				
Yapının Mimari Özellikleri				
Yapının Teknik Özellikleri				

Tablo 3’ te Dibi Delik Han’ın çevresel özellikleri bakımından yapılan SWOT analiz sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre;

Yapı konum olarak kente hâkim bir noktada yer aldığı söylenebilir. Fakat bu lokasyondaki tarihi koruma konusundaki bilinçsiz kullanıcı sayısının fazlalığı, yapının eskime sürecini hızlandırabilir.

Yapıya karayolu ile rahat bir ulaşım imkânı vardır. Bu durum işletmeye ekonomik açıdan katkı sağlayabilir. Fakat acil durumlar için yeterince iyi bir altyapıya sahip olmaması insanların korku ve tedirginlik yaşamalarına sebep olabilir.

Manzara olarak açık ve caddeye direk bağlanması hızlı ve kolay kullanıcı sirkülasyonu sağlayabilir. Fakat yapının etrafında engelliler için herhangi özel bir çözümün bulunmaması, yapının herkes tarafından rahatlıkla kullanımını engelleyebilir.

Yapı cephesinde ve çevresinde tarihi dokuya uygun malzeme kullanımı mevcuttur. Bu da yapının tarihi ve kültürel yönden sürdürülebilir verileri içerdiği anlamına gelmektedir. Fakat bölgede yapılaşma sürecinin tamamlanmamış olması tarihi doku sürekliliğini zayıflatabilir. Yapı etrafında yer alan çarpık yapılaşma nedeni ile imar değişiklikleri ile yapılan yeni yapılar bölgenin tarihi silüetini kaybolmasına neden olabilir.

Tablo 3: Çevresel özellikler bakımından, Dibi Delik Han için SWOT analizi

KONYA DİBİ DELİK HAN İÇİN SWOT ANALİZİ	İÇSEL FAKTÖRLER		DIŞSAL FAKTÖRLER	
	Güçlü Yönler	Zayıf Yönler	Fırsatlar	Tehditler
Yapının Konumu	Kente hâkim bir konumda yer alması	Tarihi koruma konusunda bilinçsiz kullanıcı sayısının fazlalığı	Herkes tarafından kolaylıkla algılanabilir olması	Yapının eskime sürecini hızlandırabilir.
Ulaşım	Karayolu ile rahat bir ulaşımına sahip olması	Acil durumlar için yeterince iyi bir altyapısı olmaması	İşletmeye ekonomik açıdan katkı sağlaması	İnsanların korku ve tedirginlik yaşamalarına sebep olabilir.
Arazi Kullanımı	Manzara olarak açık ve caddeye direk bağlanması	Komşularının tarihi dokuya uygun işlevlerde olmaması	Kolay kullanıcı sirkülasyonu sağlaması	Bütüncül yapı dengesini bozmaktadır.
Erişilebilirlik	Ana arterlerin merkezinde yer alması	Engelliler için herhangi bir çözümün bulunmaması	Turizm potansiyelini arttırması	Yapının herkes tarafından rahatlıkla kullanımını engeller.

Sürdürülebilirlik	Tarihi dokuya uygun malzeme kullanımı	Bölgede yapılaşma sürecinin tamamlanmamış olması	Tarihi ve kültürel yönden sürdürülebilir verileri içermesi	Tarihi doku sürekliliğini zayıflatır.
Kent İmgesi Durumu	Kentsel görünüm korunurken, kentin gelişimine katkı sağlanması	Yapı etrafında yer alan çarpık yapılaşma	Kentteki boşlukların tarihi dokuya uygun yapılarla doldurulması	İmar değişiklikleri ile yapılan yeni yapılar bölgenin tarihi silüetini kaybettirebilir.

Tablo 4' te Dibi Delik Han'ın mimari özellikleri bakımından yapılan SWOT analiz sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre;

Yapının net dikdörtgen bir plan formuna sahip olması, iç mekânda kullanım verimliliğini arttırabilir. Fakat yapının sabit ve rijit strüktürel sınırlılıkları yüzünden, boyutların asgari düzeyde tutulmasına ve davranışsal gereksinimin minimum düzeyde sağlanmasına sebep olabilir.

Han'ın geleneksel cephe karakterine bağlı kalınarak restorasyonun yapılması kentin has dokusunun korunmasına yardımcı olmaktadır. Ancak geleneksel cephelerin özgünlüğü olmayarak birbirine benzetilmeye çalışılması, kentin tarihi doku özgünlüğünü kaybettirebilir.

Altyapı gerektiren birimlerin ayrı bir yerde çözümlenmesi yapı kullanım ömrünün uzatırken; yapıya entegre edilmeye çalışılan kimliksiz eklentilerde görsel kirlilik oluşturabilir.

Donatılarda geleneksel dokuya uyumlu malzeme seçimi vardır. Fakat seçilen donatıların niteliksiz ve sıradan olması, orijinal dokunun sürekliliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Mimari yapı elemanlarının kullanım esnekliğini kısıtlaması da tasarımda sıradanlaşmayı ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 4: Mimari özellikler bakımından, Dibi Delik Han için SWOT analizi

KONYA DİBİ DELİK HAN İÇİN SWOT ANALİZİ	İÇSEL FAKTÖRLER		DIŞSAL FAKTÖRLER	
	Güçlü Yönler	Zayıf Yönler	Fırsatlar	Tehditler
Yapının Boyutları	Net dikdörtgen bir plan formuna sahip olması	Yapının strüktürel sınırlılıkları yüzünden, boyutların asgari düzeyde tutulması	İç mekânda kullanım verimliliğini arttırması	Davranışsal gereksinimin min. düzeyde sağlanmasına sebep olabilir.
Cephe Karakteristiği	Han'ın geleneksel cephe karakterine bağlı kalınarak restorasyonun yapılması	Geleneksel cephelerin özgünlüğü olmayarak birbirine benzetilmeye çalışılması	Kentin has dokusunun korunması	Kentin tarihi doku özgünlüğü kaybedilebilir.
Mekânlar Arası İlişki	Altyapı gerektiren birimlerin ayrı bir yerde çözümlenmesi	Yapıya entegre edilmeye çalışılan kimliksiz eklentiler	Yapı kullanım ömrünün uzaması	Görsel kirlilik oluşturabilir.
Donatı Seçimi	Donatılarda geleneksel dokuya uyumlu malzeme seçimi	Seçilen donatıların niteliksiz ve sıradan olması		Orijinal dokunun sürekliliğini olumsuz etkiler.
Kullanım Esnekliği		Mimari yapı elemanlarının kullanım esnekliğini kısıtlaması		Tasarımda sıradanlaşmayı ortaya çıkarmaktadır.
Estetik Olgusu	Geleneksel dokunun sürekliliğinin sağlanması		Kentin estetik bütünlüğünü pekiştirmesi	

Tablo 5' te Dibi Delik Han'ın teknik özellikleri bakımından yapılan SWOT analiz sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre;

İç mekânda yapay aydınlatma ile loş bir ortam sağlanması han dokusunun tarihi atmosferinin kullanıcılara hissettirilmesi bakımından olumsuz; mekân içerisindeki doğal aydınlatmanın yetersizliği dış çevre ile olan ilişkiyi kısıtladığından kullanıcılar üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır.

Doğal akustiğin yerel malzeme ile sağlanması yapının doğal dokusuna zarar verilmesini önlemektedir. Fakat iç mekânda taş duvar ve demir kapı gibi akustik özelliği düşük malzeme kullanımı yankıya sebep olmaktadır.

Mutfak ve ıslak hacmin ek yapıda çözümlenmesi yemek yeme alanında kötü koku oluşumunu engellemektedir. Ancak doğal havalandırma için yeterli pencere açıklığına sahip olunmaması, kullanıcıların sağlığını olumsuz yönde etkileyebilir.

Isıtma konusunda gerekli teknik donanımın varlığı kullanıcıların mekânsal memnuniyetinin artmasını sağlamaktadır. Han iç mekânındaki tavan yüksekliğinin fazla olmaması da sesin mekân içerisinde yutulmamasını sağlamaktadır.

Tablo 5: Teknik özellikler bakımından, Dibi Delik Han için SWOT analizi

KONYA DİBİ DELİK HAN İÇİN SWOT ANALİZİ		İÇSEL FAKTÖRLER		DIŞSAL FAKTÖRLER	
		Güçlü Yönler	Zayıf Yönler	Fırsatlar	Tehditler
YAPININ TEKNİK ÖZELLİKLERİ	Aydınlatma	Yapay aydınlatma ile iç mekânda loş bir ortam sağlanması	Doğal aydınlatma azlığı	Han dokusunun kullanıcılara hissettirilmesi	Dış çevre ile ilişkiyi kısıtlamaktadır.
	Akustik	Doğal akustiğin yerel malzeme ile sağlanması	İç mekânda taş duvarlar ve demir kapı kullanımı	Yapının doğal dokusuna zarar verilmemesi	Yankıya sebep olur.
	Havalandırma	Mutfak ve ıslak hacmin ek yapıda çözümlenmesi	Doğal havalandırma için pencere açıklığına sahip olunmaması	Yemek yeme alanında kötü koku oluşumunu engeler	Kullanıcıların sağlığını olumsuz yönde etkileyebilir.
	Isıtma	Gerekli teknik donanımın varlığı	Altyapı sistemlerinin sonradan ilavesi	Mekânsal memnuniyetin artması	Uyumsuz sağlık koşullarını ortaya çıkarır.
	İşitsel	Tavan yüksekliğinin fazla olmaması		Sesin mekân içerisinde yutulmamasını	

Sonuç ve Öneriler

Tarihi yapıların, özgünlüğünün korunması şartı ile yeniden işlevlendirilmesi, korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması sağlanmalıdır. Tarihi yapıları gündelik yaşamımıza kazandırarak korumanın sürdürülebilir olması için yapılan müdahalenin yeni kullanıcıların ve yeni işlevin gereksinimlerini karşılayabiliyor olması gerekmektedir. Bu sürdürülebilirlik; tarihi yapının taşıdığı değerler tahrip edilmeden sağlanmalıdır. Tarihi bir yapının yeniden kullanımına uygunluğunun değerlendirilmesinde; analiz yöntemlerinden faydalanılmalıdır. Tarihi yapı ve çevreleri yeniden işlevlendirilirken taklit tasarımlardan uzak durulmalı ve mümkün olduğunca amacına uygun yapılan tasarımlarla bu tarihi yapıları yaşatmak gerekmektedir. Uluslararası kabul edilmiş birçok yöntemle korunabilecek olan tarihi yapılar için eğer kullanılmıyorlarsa, yeniden işlev kazandırma ve kamunun kullanımına açma hem kamu faydasıdır hem de bölge kültürünün gelişmesi bakımından son derece önem taşımaktadır.

SWOT analizleri yapılan Konya Dibi Delik Han için gerçekleştirilen analizler sonucunda sistematik bir değerlendirme yapılmıştır. Yapılan değerlendirmelere göre;

- Han yapısının insan ölçeğine uygun bir yapı olması ve yer aldığı bölge içinde işlevsel olarak bir meydan yaratma durumunun varlığı kent içindeki okunabilirliğini kuvvetlendiren bir unsur olarak karşımıza çıkarmaktadır.
- Han yapısının kapalı alan bakımından çok büyük olmaması, tavan yüksekliğinin az olması, yapının içinde yaşayan kullanıcılara mekânın ruhunu keşfetme şansı vermektedir.

- Atıl durumdaki bir yapının tekrardan kullanılmasının, ülke ekonomisine katkısı, kent merkezindeki arsa fiyatlarına etkisi ve enerji tasarrufu gibi ekonomik yararlar sağlayabilir.
- Hana giriş, biri doğu, diğeri ise güney cephesinde bulunan iki kapıdan sağlanmaktadır. Yapının iki kapısının olması, ek bina ile bağlantı kurmak için kapının birini değerlendirmede olanak sağlamıştır. Dolayısıyla orijinal mimariye çok fazla müdahale edilmemiştir.

Konya Dibi Delik Han için gerçekleştirilen değerlendirmeler sonrası işlevsel öneriler üzerinden bazı seçim ölçütleri belirlenmiştir. Buna göre;

- Han yapısının analiz aşamasının detaylı yapılmadığı ve bundan dolayı da güncel stratejilerin yeterli durumda olmadığı tespit edilmiştir. SWOT analizi sonucunda hanın sürdürülebilirliği ve topluma entegre edilmesi kolaylaştırılabilir.
- Konya Dibi Delik Han yeniden işlevlendirilirken kent içindeki yeri ve değerlendirilmesi, yakın çevresindeki yapıların işlevlerin tanımlanması itibariyle tekrardan ele alınması gerekmektedir. Han'ın güney cephesinde konumlanan petrol istasyonunun, restorasyonu yapılan yapı ile olan ilişkisi tekrar düşünülmelidir.
- Çevresel düzenlemesi tekrardan yapılması gereken han yapısı ve çevresinde oluşturulacak park gibi sosyal rekreasyon alanları insanların zevkle gideceği tarihi bir mekân haline getirilerek halka sunulabilir.
- Tarihi yapı ve çevresine ilişkin koruma çalışmaları için yapılan müdahaleler, müdahale yöntemleri ve kullanılacak malzemeler uzman ekipler tarafından tanımlanmalıdır. Günümüz teknoloji ve yapı malzemelerini baz alınarak genel bir değerlendirme yapılacak olursa, han iç mekânında mevcutta kullanılan yapı malzemelerinin doğal görünümlü olması gerekmektedir. Bu durum mekânsal bütünlük açısından önem arz etmektedir.
- Hanın servis alanları sonradan ek yapı şeklinde oluşturulan alan içerisinde yer almaktadır. Ahşap görünümlü alüminyum profil ve cam malzemelerinin kullanıldığı bu geçit alanı estetik ve işlevsellikten oldukça uzaktır. Tarihi bir yapı için mekâna eklenen her bir ögenin o atmosferin dokusuna uygunluğu hassasiyetle değerlendirilmeli ve güncellenmelidir.
- 2010 yılında Konya Vakıflar Bölge Müdürlüğü tarafından restorasyon işlemi bitirilip yıkılmaktan kurtarılan bu yapı "Güven Balık Restoran- Hocacıhan Hanı" adı altında bir işletmeye verilmiştir. Böyle bir yapının özel işletmeye verilmesi takdirinde isminin aslına uygun şekilde kalmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak; alternatif işlevlerin avantaj ve dezavantajları gerekçeleri ile ortaya konularak, yeniden işlevlendirmenin tarihi değeri kaybolmuş yapının varlığını sürdürmesi için doğru bir karar olmakla birlikte, yapının mimari özgünlüğünün de bozulmaması gerektiği unutulmamalıdır.

Kaynakça

- Ahunbay, Z., (2011). *"Tarihi Çevre Koruma ve Restorasyon"*. Yapı Endüstri Merkezi Yayınları, İstanbul.
- Altınoluk, Ü., (1998). *Binaların Yeniden Kullanımı: Program-Tasarım-uygulama Kullanım*. Yapı Endüstri Merkezi, İstanbul.
- Baş, A., (1989). *Beylikler Dönemi Hanları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya.
- Benli, G., (2007). *İstanbul Tarihi Yarımada'da Bulunan Han Yapıları ve Avlulu Hanların Koruma Sorunları*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi F.B.E., İstanbul.
- Eco, U., (2003). *Function and Sign: The Semiotics of Architecture*. Londra.
- Erol, F.B., (2013). *İstanbul Vakıf Hanları ve Koruma Sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Kadir Has Üniversitesi, F.B.E., İstanbul.
- Eyice, S., (1989). Akbaşhan, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, Cilt 2, İstanbul, 222.
- Fidan, M.S., (2009). *Geçmişten Günümüze İstanbul Hanları*. İstanbul Ticaret Odası, s.11, İstanbul.
- Karpuz, H., (2009). Konya Türk Kültür Varlıkları Envanteri, Cilt: I, Ankara, 2009, s.676-678.
- Kaşlı B., (2009). *İstanbul'da Yeniden İşlevlendirilen Korumaya Değer Endüstri Yapıları ve İç Mekân Müdahaleleri: Santral İstanbul Örneği*. İ.T.Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Kılıç E.C., (2015). *Tarihi Yapılar İçin Yeniden İşlevlendirme Kriterleri ve Ali Paşa Hanı Örnekleme*. İstanbul Teknik Üniversitesi, İç Mimari Tasarım Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Kuban D., (2000). *Tarihi Çevre Korumanın Mimarlık Boyutu*. Yapı-Endüstri Merkezi Yayınları, İstanbul.

Pekol, B., (2010). *İstanbul'da Yeni İşlevlerle Kullanılan Tarihi Yapıların Üslup Sorunsalı*. Doktora Tezi, İTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Venedik Tüzüğü (1964). http://www.icomos.org.tr/Dosyalar/ICOMOSTR_tr0243603001536681730.pdf (erişim tarihi: 10.05.2019)

Worthing D., & Bond S., (2008). *Managing built heritage, the role of cultural significance*. Blackwell, London.

Extended Abstract

Societies reflect their personality to the extent that they are able to maintain their historical and cultural values and adapt these values to their current lives. The most pivotal and effective way to prevent the disappearance of these values is to revive the historical environments with the essential function changes and to participate in the community life. Structures, which have been partially exposed to structural degradation and have almost completely lost their function, should be re-functionalized in order to add value to their use and to bring them into community life in order to maintain their existence. In the scope of this study, Konya Dibi Delik Han, which was frequently visited by passengers for overnight stays, but also faced with the risk of structural deterioration, bad use and almost extinction due to the loss of its old importance and later disappeared, was discussed. The Dibi Delik Han, located on the Beyşehir road in Meram district of Konya, was restored in 2010 by the Konya General Directorate of Foundations and now operates as a fish restaurant. In this study, it is aimed to evaluate the historical structure, which lost its original usage using spatial analysis, by SWOT analysis method intended for re-functioning. With the spatial analysis made in this direction; answers to the question of how well the functional status of the inn structure is functional for its later-loaded function was tried to be sought. For the structure examined through this method, the function is defined by analysing the opportunities and threats by revealing the strengths and weaknesses of the function to be loaded into the structure in environmental, architectural and technical terms. As a result of the analyses, a systematic evaluation of the re-functionalization suggestions was made and the selection criteria were determined over the functional recommendations. Accordingly, it was determined that the analysis phase of the inn structure was not detailed and therefore current strategies are not sufficient. As a result of the SWOT analysis conducted, the integration and maintaining of the inn can be facilitated. While Konya Dibi Delik Han is re-functionalized, it is quite necessary to reconsider its place and evaluation within the city, and the structures in its immediate surroundings should be reconsidered by defining the functions. The relationship of the oil station located on the south side of the inn with the restoration structure should be reconsidered. Social recreation areas such as the inn structure and the park to be built around it can be presented to the public by making it a historic place where people can enjoy. Operations, operation methods and materials to be used for the protection works related to the historical building and its environment should be defined by expert teams. When a general evaluation is made based on today's technology and building materials, it is rather logical that the building materials used in the inn interior should be of a natural appearance. This is quite important for spatial integrity. The service areas of the inn are located in the area, which is formed as an additional structure. This passage area, where wood-like aluminium profiles and glass materials are used, is far from aesthetics and functionality. Each element added to the space for a historical structure should be evaluated and updated with precision for the texture of that atmosphere. In 2010, this structure was prevented from destruction by the Konya Regional Directorate of Foundations after its restoration and leased to company with the "Güven Balık Restaurant – Hocacihan Hanı". If such a structure is to be leased to a private company, it is thought that it will be more accurate to keep its name in accordance with the original. As a result, it should be kept in mind that the architectural authenticity of the structure should not be disturbed even though the re-functionalization is the right decision to maintain the existence of the structure, historical value of which was lost, by revealing the advantages and disadvantages of the alternative functions.

Key Words: re-functioning, Dibi Delik Han, spatial analysis, SWOT analysis.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.540450>

Geliş Tarihi: 15.03.2019

Received: 15.03.2019

Kabul Tarihi: 22.05.2020

Accepted: 22.05.2020

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Biyyıkbeyi, T. ve Taşlıyan, M. (2020). Psikolojik Güçlendirme İle Benimsenmiş Ulusal Kültürel Değerler Arasındaki İlişki: İstanbul İlinde Bir Alan Araştırması. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(1), 124-140. DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.540450>



Psikolojik Güçlendirme İle Benimsenmiş Ulusal Kültürel Değerler Arasındaki İlişki: İstanbul İlinde Bir Alan Araştırması*

Tuba BIYIKBEYİ¹ Mustafa TAŞLIYAN²

Öz

Psikolojik güçlendirme anlam, yetenek, otonom ve etki olmak üzere dört boyuttan meydana gelen ve çalışanlara işi sahiplenme felsefesine dayanan bir kavramdır. Anlam, bireyin kendi işine biçtiği değer; yetenek bireyin o işi yapabilmek için kendi kapasitesine olan inancı; otonom, bireyin yaptığı işte özerk davranabilmesi, kullanacağı yöntem ve teknikleri kendinin seçebilme hissi; etki ise bireyin yaptığı işin genel sonucu etkilediği ve varlığının, bulunduğu işletme için bir önem arz ettiğini hissetmesi olarak açıklanabilmektedir. Benimsenmiş ulusal kültürel değerlerin temel olarak dört alt boyutta toplanan bileşenleri, bireycilik- toplulukçuluk, güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma ve erillik-dişilik şeklindedir. Bu çalışmanın amacı İstanbul ilinde bulunan banka çağrı merkezi çalışanlarının psikolojik güçlendirme algıları ile benimsenmiş ulusal kültürel değerleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla üç kamu bankasından 359 çalışana anket uygulanarak veri toplanmıştır. Veriler, frekans, korelasyon, Kruskal Wallis ve çapraz tablo analizlerine tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, yetenek seviyesi arttıkça, çalışanların güç mesafesi aralıklarında azalma, belirsizlikten kaçınma seviyelerinde artma, toplulukçuluk anlayışına yatkınlık görülmüştür. Otonom düzeyi arttıkça çalışanların toplulukçuluk eğiliminde artış; etki düzeyi arttıkça, belirsizlikten kaçınma eğilimlerinde azalış, güç mesafelerinde artış; yeteneklerinde artış ve daha toplulukçu kültürü benimseme eğiliminde oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Güçlendirme, Kültür, Benimsenmiş Ulusal Kültürel Değerler

The Relationship Between Psychological Empowerment and Adopted National Cultural Values: A Field Research in Istanbul Province

Abstract

Psychological empowerment is a concept that consists four dimensions: meaning, ability, autonomous and influence. It depends on philosophy of work ownership for employees. The meaning is the value that an individual assigns to their own business; the ability is the belief of the individual in his capacity to do the work; the autonomous is the individual's ability to act autonomously in his work and the feeling of being can choose the methods and techniques to be used by the person; the impact is that the individual's work affects the overall outcome and that his or her existence feels important for the business they in. The components of the adopted national cultural values, mainly composed of four sub-dimensions are individualism-collectivism, power distance, avoidance of uncertainty and masculinity-femininity. The aim of this study is to investigate the relationship between the psychological empowerment perceptions and the adopted national cultural values of the bank call center employees in Istanbul. Data collected by surveying to 359 employees from three public banks. Data were analysed by frequency, correlation, Kruskal Wallis and cross table analysis. According to the findings, it was revealed that as the level of ability, increases, the power range of the employees' decreases, increases in levels of avoidance of uncertainty and tendency towards collectivism. It also was revealed increase in autonomous level of employees; decrease in the tendency to avoidance of uncertainty and increase in power distances as the level of impact increases; increase in their abilities and tend to adopt more communitarian culture.

Key Words: Psychological Empowerment, Culture, Adopted National Cultural Values

* Bu makale lisansüstü tezinden türetilmiş olup, 5. Uluslararası Sosyal Beşeri ve İdari Bilimler Sempozyumu'nda (İstanbul 2018) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş versiyonudur.

¹ Dr. Öğr. Üyesi Tuba BIYIKBEYİ, tuba.biyikbeyi@kilis.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1770-7304>

² Prof. Dr. Mustafa TAŞLIYAN, mustafatasliyan@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1141-9846>

1.Giriş

Kültür, yönetim uygulamalarında kültür, hem doğrudan hem de aracı ve düzenleyici biçimde örgütsel sonuçlar üzerinde etkisi olabilen bir değişkendir (Erdem, 2009: 5). Başarı sağlamak için örgütlerin, bulunduğu çevre kadar, kendi bünyesinde görev yapan insanların benimsemiş olduğu kültürel değerleri de bilmesi önemlidir. Psikolojik güçlendirmenin anlam boyutu tanımlanırken; “insanların yaptığı işin kendi standartları ve değerleriyle uyuma seviyesine göre o iş için biçtiği değer” şeklinde bir cümle kurulmaktadır (Thomas ve Velthouse, 1990: 672). Bu tanım kültürün, çalışanların psikolojik güçlendirme algıları ile ilişkili olabileceği yönünde bir işaret ile bu araştırmaya teşvik edici olmuştur denilebilir.

Modern yönetim teknikleri olarak adlandırılan yaklaşımların hepsi, kendi yetki ve sorumluluk alanı dahilinde, çalıştığı işletme adına inisiyatif kullanıp, karar alabilen ve bu kararını uygulayabilen çalışanlara gereksinim duymaktadır. Bu niteliklerin kavramsal ifadesi ise “güçlendirme” dir (Coşkun, 2002: 219). Güçlendirme, örgüt performansını yükseltmek adına çalışanların kendini daha güçlü algılamaları için onlara yetki ve sorumluluk veren, onların yeteneklerini keşfetmelerini ve karar alma olanağı sağlayan, yapmakla yükümlü oldukları görevin anlamlı olduğu ve işletmenin genel sonuçlarında kendi eylemlerinin de etkisi olduğunu hissettirebilen bir sistemdir.

Güçlendirme, davranışsal ve psikolojik olarak incelenmektedir. Bu ayrımın sebebi iki boyuttan birinin yönetici davranışı diğersinin de astların psikolojik durumuna odaklanmış olmasıdır (Lee ve Koh, 2001; 685). Yöneticinin davranışları, davranışsal güçlendirmeyi oluşturmaktadır. Yani yöneticinin çalışanını güçlendirmek adına uyguladığı faaliyetler, etkinlikler, yaptığı eylemler ve gösterdiği davranışlar bu kısımda incelenmektedir. Psikolojik güçlendirme ise yönetimin güçlendirme için uyguladığı faaliyetlerin çalışanlar tarafından algılanma seviyesine bakmaktadır. Eğer çalışanlar yapılan güçlendirme faaliyetlerini doğru algılamıyorsa, yönetim her ne kadar sağlam güçlendirme faaliyetleri uygularsa uygulasin, güçlendirme gerçekleşmiş sayılmayacaktır. Bu sebeple bu çalışmada güçlendirmenin çalışanların psikolojik durumuna odaklanan boyutu, psikolojik güçlendirme üzerinde durulmuştur.

2.Psikolojik Güçlendirme

Güçlendirme yaklaşımında kademe azaltılarak kurum daha basık hale getirilip çalışanın dışarıdan kontrol edilmesinden ziyade iş ile ilgili kararları verirken özerkleştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu yaklaşım “iş en iyi yapan bilir” felsefesinden beslenmektedir. Bu sayede çalışanlar daha fazla motive olabilecek, özgüvenleri yükselecek ve işlerine bağlılıkları artacaktır (Demirbilek ve Türkan, 2008: 47).

Güçlendirme, davranışsal ve psikolojik yaklaşımlar şeklinde ele alınmaktadır. Bu yaklaşımlar daha detaylı incelenecek olduğunda davranışsal yaklaşım daha klasik görüşü ifade etmekte ve güçlendirme kavramını makro ölçekte ele almakta, güçlendirmenin olabilmesi için gerekli yapısal koşullara odaklanmaktadır. Psikolojik güçlendirme ise güçlendirme kavramına daha mikro ölçekte ele almakta ve güçlendirmenin psikolojik olarak deneyimlenmesine odaklanmaktadır. Sosyo-yapısal yaklaşımı benimseyenler için güçlendirme; hedeflenen amaç ve sonuçlara ulaşmak için personele, örgüt kaynaklarını kullanma ve denetleme hakkını veren bir yönetim faaliyeti ve uygulamalar bütünüdür (Neihoff vd, 2001). Güçlendirmenin amacı kararın, karara en yakın olan ve onun için en uygun bilgiye sahip olan kişi tarafından verilmesidir. Bacharach ve Lawyer (1980) tarafından, işgörelere önemli kararlar verebilme yetkisinin tanınması ve bu kararların sonucunda oluşacak durumların sorumluluğunu taşıyabilecek bilincin oluşturulması şeklinde tanımlanan güçlendirme kavramı, çalışanların algıladığı kısmı ile psikolojik güçlendirme olarak literatüre geçmiş ve dört alt boyutta incelenmiştir. Bunlar; anlam, yetenek, otonom, etki şeklinde ifade edilmektedir.

Psikolojik güçlendirme kavramı ilk kez Bandura'nın (1986) oluşturduğu özyeterlilik kavramı ile yani “bireyin kendi yeterliliği ve yeteneğinin farkında olması ve buna inancı” ifadesiyle tanımlanmıştır (Bal Taştan, 2014: 94). Conger ve Kanungo (1988), Bandura'nın (1986) “öz yeterlilik” kavramından hareketle güçlendirmeyi “psikojik açıdan yeterli hissetme” olarak tanımlamış; psikolojik güçlendirmeyi personelin özyeterlilik algısının genişletilme süreci olarak düşünmüşlerdir (Çalışkan, 2011, 79). Thomas ve Velthouse (1990) ise Conger ve Kanungo'nun (1988) çalışmalarından hareketle güçlendirmeyi işe yönelik içsel bir motivasyon şeklinde tanımlayarak psikolojik güçlendirmenin temelini oluşturmuşlardır (Gün ve Turabik, 2017: 888).

2.1. Psikolojik Güçlendirmenin Alt Boyutları

Çalışanların güçlendirilmesine ilişkin bireysel algılamalara yönelik dört adet bilişsel boyut mevcuttur. Bu boyutlar, anlam, yetenek, otonom, etki şeklindedir (Conger ve Kanungo 1988). Bazı kaynaklarda yetenek kelimesi, yetkinlik; otonomi de özerklik olarak görülmektedir (Pelit, 2015: 11).

2.1.1. Anlam

Örgüt düzeyinde anlam, “bireyin kendi idealleri ya da standartları doğrultusunda işin hedef ve amaçlarına biçtikleri değer” şeklinde tanımlanmaktadır (Thomas ve Velthouse: 1990, 672). Spreitzer (1995: 1443) tarafından yapılan ifadeye göre işin çalışan için taşıdığı anlam; sürdürülen işin gerekçeleri ile kişinin, inanç, değer ve davranışları arasındaki uyumu belirtmektedir. Buna bağlı olarak uyum arttıkça birey görevi daha rahat içselleştirip daha ilgili olabilecektir.

Anlamlılık düzeyinin düşük olması, önemli olay ve durumlara karşı ilgisizlik, soğukluk ve umursamazlık benzeri olumsuz sonuçlara neden olabilmekteyken, anlamlılık düzeyinin yüksek olması, örgütsel bağlılığı, katılımı ve işe yönelik gayreti arttırabilmektedir (Thomas ve Velthouse, 1990: 673).

2.1.2. Yetenek

Whetten ve Cameron (1996: 451) da yetenek boyutunu, “bireyin kendi yetenekleriyle bir görevi başarılı bir biçimde sonuçlandırıp sonuçlandıramayacağı hakkındaki kapasitesine olan inancı” şeklinde tanımlamışlardır.

Eğer birey, işini daha iyi yapabilmesi hakkındaki yeteneklerinin farkına varmazsa, kendini yetersiz görecektir ve güçsüz hissedecektir (Spreitzer, 1995; Akt, Taşlıyan vd, 2015: 315). Bu durum da bireyin performansından başlayarak işletmenin geneli açısından olumsuz sonuçlara sebep olabilecektir.

2.1.3. Otonom

Kişinin kendi eylemlerini başlatma ve düzenleme konusunda kendi seçimlerini yapabileceği hissi, otonom (self-determining) ile ifade edilmektedir (Deci vd, 1989: 580). Bell ve Staw' un (1989) tanımına göre de otonom, işsel davranış ve süreçler hakkında bağımsız karar verebilme ve seçim özgürlüğünde bulunabilme şeklinde ifade edilmiştir.

Deci ve Ryan (1985) tarafından algılanan otonomun (özerkliğin) daha fazla esneklik, yaratıcılık, inisiyatif ve otokontrol sağladığı belirlenmiştir. Aksi durumda ise, bir kişinin olaylar tarafından kontrol edildiği hissi, gerginliğe, daha olumsuz ruh haline ve azalmış benlik saygısına yol açabilmektedir (Thomas ve Velthouse, 1990: 673).

2.1.4. Etki

Etki, Ashforth (1989) tarafından “bireyin işte stratejik, idari veya işletme sonuçlarını etkileyebilme derecesi” olarak tanımlanmıştır (Moya ve Henkin, 2006: 106). Aynı zamanda, görev amacının başarılmasında, kişinin davranışının farklılık meydana getirmedeki derecesini belirtmektedir (Thomas ve Velthouse, 1990: 672).

Etkinin otonomdan farkı; otonom bireyin kendi işi üzerindeki kontrol hissi ile ilişkiliyken, etki bireyin örgütsel sonuçlar üzerinde olan kontrol hissini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, otonom işte katılımı, etki ise örgütsel katılımı gerekli kılmaktadır (Spreitzer vd, 1997; Akt, Aydoğmuş, 2011: 71).

Eğer birey, çıktılarının dışsal faktörler vasıtası ile kontrol edildiğini düşünüyorsa, bu durumda çıktıları etkileme konusunda pek bir etkiye sahip olmadığını düşünebilecektir (Luthans, 1995: 162). Dolayısı ile verilen görevi başarıma konusunda gösterdiği çabanın düzeyi de etkilenebilecektir.

3. Benimsenmiş Ulusal Kültürel Değerler

Srite ve Karahanna' ya (2006) göre, “ekolojik yanılığa tuzağına düşülmeden ulusal kültürün bireysel davranış üzerindeki etkisini anlamak üzere kültür, bireysel düzeyde bir analizde, bireysel farklılık değişkeni şeklinde kabul edilmelidir”. Bireyler, ulusal kültür değerleri aynı derecelerde benimsememektedirler. Bu sebeple de benimsenen ulusal kültürel değerler bir bireyin ulusal kültür değerlerini hangi seviyede kabul ettiğinin ölçüsü olarak

tanımlanmaktadır. Bu kapsamda her bireyin benimsediği ulusal kültürel değerleri ele almak, bireysel seviyede davranışı tahmin etmek için uygun ve anlamlı hale gelmektedir.

Benimsenmiş ulusal kültürel değerlerin temel olarak dört alt boyutta toplanan bileşenleri, Güç Mesafesi, Bireycilik Toplulukçuluk, Belirsizlikten Kaçınma ve Erillik-Dişillik şeklindedir. Hofstede daha sonra Hoşgörü ve Kısıtlama (2013) ile Uzun-Kısa Dönem Yönelimi (1994) şeklinde ölçüğe iki boyut daha eklemiştir. Bu çalışma ilk dört boyut üzerinde odaklanmıştır.

3.1. Güç Mesafesi

Toplumun, bireyin veya örgütün, güç, otorite, saygınlık, statü, zenginlik ve maddi servet açısından sınıflandırılma biçimi güç mesafesi olarak bilinmektedir. Geert Hofstede (2010: 6) 'e göre güç mesafesi "kurum ve kuruluşlarda bulunan daha güçsüz kişilerin, gücün adil bir şekilde dağılmadığını kabullenmesi ve böyle bir beklentide olması" olarak ifade edilmiştir. Güç mesafesi fazla olarak ifade edilen bir toplumda, bu durum kurumda görev alan daha güçsüz üyelerinin gücün iş ortamında eşit dağılmadığını kabullendiğini belli etmektedir.

Yüksek güç mesafesinin hâkim olduğu ülkelerde güç, en üst kademedeki bütün kararları veren birkaç kişide toplanmıştır. Diğer bireyler ise sadece alınan bu kararları uygulamakla yükümlüdür. Bu ülkelerde güç ve zenginlik farklılıklarının daha kolay kabul edildiği görülmektedir. Aksine, düşük güç mesafesine sahip toplumlarda da güç büyük ölçüde dağılmıştır ve insanlar arasındaki ilişkiler daha adil bir yapıdadır. Güç mesafesinin daralmasıyla birlikte insanların karar verme sürecine katılımlarında bir artış görülmektedir (Gegez vd., 2003: 116).

3.2. Bireycilik-Toplulukçuluk

Genel anlamda bireycilik ve toplulukçuluk boyutu bireyin kendisiyle toplum arasındaki ilişkiyi nasıl ifade ettiğiyle ilgilidir (Barutçugil, 2011: 84). Kolektivist toplumlarda kişiler, parçası oldukları toplum içerisinde daha güçlü olduklarını kabul eder ve bu toplumlar birbirine bağlı gruplarla bütünleşmiş yapılardan meydana gelir (Hofstede vd., 2010: 91). Çünkü bu yapı, ben kavramının aksine biz kavramının güçlü ve etkin olduğu kültürel yapıdır. İnsanların grup içinde güçlü bir aidiyet duygusuna sahip olduğu bu tür toplumlarda aidiyeti ömür boyu devam ettirerek gruba sadakatle bağlılık içerisinde olmaya özen gösterirler (Hofstede, 1998: 21, Akt; Kurt, 2009: 44).

Guirdham (2005)'e göre bireycilik davranışının yüksek olduğu toplumlarda, bireylerin kendi yeterliliği savunulurken, toplulukçuluk davranışının yüksek olduğu toplumlarda ise bireylerin aralarındaki ilişkileri, rolleri ve gruplarına karşı sorumluluklarına daha fazla önem verildiği görülmektedir. Örgüt bazında düşünüldüğünde de toplulukçu kültürü benimseyenlerin bireysel çıkarlardan önce grup ve örgüt çıkarlarına önem verdiği söylenebilmektedir.

3.3. Belirsizlikten Kaçınma

Bu boyut, belirsiz ve değişken durumlar karşısında bir toplumdaki bireylerin kendilerini nasıl hissettikleri ve bu durumdan kurtulmak için neler yaptıklarıyla ilgilenebilir. Yapılan bir başka tanımda ise belirsizlikten kaçınma boyutu "Toplumdaki bireylerin belirsiz durumlar karşısında tedbirli davranması ve mutlak olan durumlara karşı sabırlı olmasıdır. Bu durum bir toplumun üyelerinin belirsizliği hangi oranda en aza indirme kaygısı ile başa çıktığını gösterir" şeklinde ifade edilmiştir (Hofstede, 2010: 6).

Hofstede (2011: 6-7) 'e göre belirsizlikten kaçınma davranışının yüksek olduğu toplumsal kültürlerde insanların geleceğe dair kaygı ve iş stresi seviyesi fazla olmaktadır. Belirsizlikten kaçınma boyutunun düşük olduğu toplumsal kültürlerde ise kurallar daha esneklerdir.

3.4. Erillik-Dişillik

Erillik, Hofstede tarafından para ve başarının toplumundaki baskın değer olduğu, dişillik ise hayatın kalitesiyle ve başkalarıyla ilgilenmenin toplumda baskın olduğu durum olarak ifade edilmektedir. Toplumlar dişillik ile ilişkilendirilen durumlar merhametli, nazik, şefkatli, sadık, başkalarına karşı anlayışlı, çocuklara karşı sevgi dolu olmak, halden anlamak şeklinde ifade belirtilmektedir. Erillikle bağdaştırılan durumlar, yükselme arzusu, saldırganlık, dediğim dedik tavır, kendine güvenli, atletik ve rekabetçi olma, egemen ve baskıcı tavır takınma ve bağımsız olma şeklinde sıralanabilmektedir (Sargut, 2001: 175).

Eril kültürlerde güç ve başarı önemli faktörler arasında yer almaktadır. Bu kültüre sahip örgütlerde kadın ve erkek arasında farkın olduğu, eğer bir anlaşmazlık durumu söz konusu ise tartışma yoluyla giderilmeye çalışıldığı belirtilmektedir (Gürbüz, 2014: 21). Dişil kültürlerde ise çalışanlar arası uyum ve anlaşmanın çok önemli olduğu belirtilirken tartışmalar gizlenmeye çalışılır. Başarı veya güç elde etmektense daha öncelikli koşul huzur ve mutluluk elde etmektir (Bakan, 2010: 83).

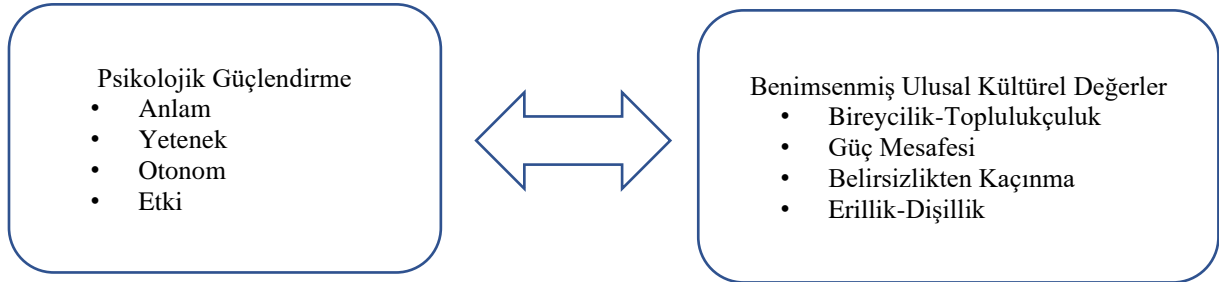
4. Metodoloji

Bu araştırmanın amacı İstanbul ilinde faaliyet gösteren bankalardaki çağrı merkezi çalışanlarının psikolojik güçlendirme algıları ile benimsenmiş ulusal kültürel değerleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Banka çağrı merkezi çalışanlarının %58'i İstanbul ve İzmit'te toplanmıştır (TBB, 10.02.2018, www.tbb.org.tr). Bu bölgede toplam 5387 çalışan mevcuttur. Bu evreni temsil eden örneklem sayısı formüle göre hesaplandığında %95 doğruluk payı ile 357 olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak anket uygulanmıştır. 3 farklı kamu bankası 510 anket dağıtılmış, 400 adet anket geri dönmüş, eksik ve uygunsuz doldurulmuş anketlerden dolayı da 359 tanesi değerlendirmeye alınmıştır. Anket 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm sosyo demografik sorulardan, ikinci bölüm Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeğinin yer aldığı sorulardan, üçüncü bölüm ise Dorfman ve Howell (1988) tarafından geliştirilen benimsenmiş ulusal kültürel değerler sorularından oluşmaktadır.

İncelenen araştırma sonuçları ve önceki literatür taramalarına dayanarak, Dorfman ve Howell'in (1988) boyutları, Hofstede'nin (1984) kültürel değer ifadeleri'nin yerine geçmiştir. Daha önceki pek çok kültür çalışmalarında da bu ölçekten yararlanılmıştır (örn, Nicholson, 1991; Fernandez vd., 1997). Bu iki çalışma ölçeklerin teorik açıdan eş değerliliğini kanıtlamış ve ayrıca Nicholson (1991), Dorfman ve Howell'in (1988) geliştirdiği bu ölçeğin Hofstede'nin (1984) ölçeklerinden psikometrik olarak daha güvenilir olduğunu öne sürmüştür. Bu ölçek Hofstede'in makro seviyedeki ölçeğinin bireysel seviyeye uyumlaştırılması ile meydana getirilmiştir (Erdem, 2009: 98).

4.1. Araştırma Modeli ve Hipotezler



Şekil 1: Araştırma Modeli

Hipotezler

H₁: Anlam ile Benimsenmiş Ulusal Kültürel Değerler (BUKD) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H_{1a}: Anlam ile bireycilik-toplulukçuluk (BUKDboyutu) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

H_{1b}: Anlam (psikolojik güçlendirme boyutu) ile güç mesafesi (BUKD boyutu) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

H_{1c}: Anlam (psikolojik güçlendirme boyutu) ile erillik-dişillik (BUKD boyutu) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

H_{1d}: Anlam (psikolojik güçlendirme boyutu) ile erillik-dişillik (BUKD boyutu) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

H₂: Yetenek ile BUKD alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H_{2a}: Yetenek ile bireycilik-toplulukçuluk (BUKD boyutu) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

H_{2b}: Yetenek ile güç mesafesi (BUKD boyutu) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

- H_{2c}: Yetenek ile belirsizlikten kaçınma (BUKD boyutu) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.
- H_{2d}: Yetenek ile erillik-dişillik (BUKD boyutu) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.
- H₃: Otonom ile BUKD alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- H_{3a}: Otonom (psikolojik güçlendirme boyutu) ile bireycilik-toplulukçuluk arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.
- H_{3b}: Otonom (psikolojik güçlendirme boyutu) ile güç mesafesi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.
- H_{3c}: Otonom (psikolojik güçlendirme boyutu) ile belirsizlikten kaçınma arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.
- H_{3d}: Otonom (psikolojik güçlendirme boyutu) ile erillik-dişillik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.
- H₄: Etki ile BUKD alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- H_{4a}: Etki (psikolojik güçlendirme boyutu) ile bireycilik-toplulukçuluk (BUKD boyutu) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.
- H_{4b}: Etki (psikolojik güçlendirme boyutu) ile güç mesafesi (BUKD boyutu) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.
- H_{4c}: Etki (psikolojik güçlendirme boyutu) ile belirsizlikten kaçınma (BUKD boyutu) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.
- H_{4d}: Etki (psikolojik güçlendirme boyutu) ile erillik-dişillik (BUKD boyutu) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

5. Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırma için uygulanmış olan anketlerin geri dönüşü sonrası elde edilen verilerin analiz sonuçları, tespit edilen bulgular ve araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan yorumlamalara yer verilmiştir.

5.1. Araştırmanın Güvenilirliği

Yapılmış olan güvenilirlik analizi sonucunda değişkenlerin saptanan güvenilirlik değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Tablo 1’de gösterilen değerlere bakıldığında benimsenmiş ulusal kültürel değerler ve psikolojik güçlendirmeye ait olan tüm alt boyutların güvenilir seviyede olduğu görülmektedir.

Tablo 1: Değişkenlerin Güvenilirlik Değerleri

Kullanılan Ölçekler (Scales)	İfade Sayısı (N of Items)	Cronbach's Alpha Katsayıları (α)
Bireycilik-Toplulukçuluk (BUKD Boyutu)	6	0,781
Güç Mesafesi (BUKD Boyutu)	6	0,803
Belirsizlikten Kaçınma (BUKD Boyutu)	5	0,819
Erillik-Dişillik (BUKD Boyutu)	9	0,907
Anlam (Psikolojik Güçlendirme Boyutu)	3	0,867
Yetenek (Psikolojik Güçlendirme Boyutu)	3	0,784
Otonom (Psikolojik Güçlendirme Boyutu)	3	0,833
Etki (Psikolojik Güçlendirme Boyutu)	3	0,923

5.2. Demografik Özellikler

Yapılan frekans analizi sonucunda araştırmaya katılan katılımcıların bazı sosyo-demografik özellikleri belirlenmiştir. Bu özellikler;

Araştırmaya dahil olan banka çağrı merkezi çalışanlarının; 70,8’i (376)’ si kadınlardan % 29,2’si ise (105 kişi) erkeklerden meydana gelmektedir. Katılımcıların çoğunluğunun kadınlardan meydana gelmesinin nedeninin, çağrı merkezinde genelde kadın çalışanların tercih edilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan banka çağrı merkezi çalışanlarının; % 62,1'i (223 kişi) bekar ve % 37,9'unun (136 kişi) evli bireylerden oluştuğu, 57,1'inin (205 kişi) 26-30 yaş aralığında, % 20,1'inin (72 kişi) 21-25 yaş aralığında, % 18,9'unun (68 kişi) 35-39 yaş aralığında, % 3,3'ünün (12 kişi) 36 ve üstü, %0,6'sının (2 kişi) 20 ve altı yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çalışanların çoğunluğunun bekar ve 30'dan küçük yaş aralığında genç bir nüfus oldukları söylenebilir.

Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında %59,9'unun (215 kişi) lisans, %30,6'sının (110 kişi) ön lisans, %5,3'ünün (19 kişi) lise, %4,2'sinin (15 kişi) ise lisans üstü eğitim mezunu oldukları görülmüştür. Ayrıca banka çağrı merkezi çalışanlarının %57,4'ü (206) büyükşehirde, %27,6'sı (99 kişi) ilde, %12,0'si (43kişi) ilçede, %3'ü (11 kişi) köyde yetişmiştir.

Araştırmaya katılan banka çağrı merkezi çalışanlarının şu anki çalışmakta oldukları kurumdaki toplam çalışma sürelerine bakıldığında %42,3'ü (152 kişi) 3-4 yıl, %24,5'i (88 kişi) 5 yıldan çok, %14,5'i (52 kişi) 1-2 yıl arası, %10,3'ü (37 kişi) 6-11 ay arası, %8,4'ü (30 kişi) 6 aydan az cevablarını vermiştir. Yani çalışanların çoğunluğu buldukları kurumda 3-4 yıl aralığında çalışmaktadırlar denilebilir.

Araştırmaya katılan banka çağrı merkezi çalışanlarının %55,4'ü (199 kişi) mezun olduğunuz bölüm çalıştığınız işle mi ilgili sorusuna evet yanıtını verirken, %44,6'sı hayır yanıtını vermiştir.

Araştırmaya katılan banka çağrı merkezi çalışanlarının %53,2'sinin çağrıda, %46,8'inin destek ve operasyon birimlerinde (insan kaynakları, dijital bankacılık, mutlu müşteri hizmetleri, kontrol, çözüm merkezi, planlama, raporlama, muhasebe, talep, veri analizi, sosyal medya iletişim, kanal yönetimi) çalıştıkları görülmüştür.

Tablo 2: Katılımcıların Demografik Bilgileri

<i>Demografik Özellikler</i>	<i>*Katılımcı Sayısı (N)</i>	<i>Yüzde (%)</i>	<i>Demografik Özellikler</i>	<i>*Katılımcı Sayısı (N)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Cinsiyet			Medeni Durum		
Erkek	105	29,2	Evli	136	37,9
Kadın	254	70,8	Bekâr	223	62,1
Toplam	359	100	Toplam	359	100
Yaş			Eğitim Durumu		
20 ve altı	2	0,6	Lise	19	5,3
21-25	72	20,1	Ön lisans	110	30,6
26-30	205	57,1	Lisans	215	59,9
35-39	68	18,9	Lisans Üstü	15	4,2
36 ve üstü	12	3,3			
Toplam	359	100	Toplam	359	100
Yetiştirdiğiniz yer			Bu kurumdaki toplam çalışma süreniz		
Köy	11	3,0	6 aydan az	30	8,4
İlçe	43	12,0	6-11 ay	37	10,3
İl	99	27,6	1-2 yıl	52	14,5
Büyükşehir	206	57,4	3-4 yıl	152	42,3
Toplam	359	100	5 yıldan çok	88	24,5
			Toplam	359	100
Mezun olduğunuz bölüm çalıştığınız işle ilgili mi?			Hangi bölümde çalışmaktasınız?		
Evet	160	44,6	Destek ve Operasyon	168	46,8
Hayır	199	55,4	Çağrı	191	53,2
Toplam	359	100	Toplam	359	100

5.3. Araştırma Değişkenleri Hakkında Tanımlayıcı İstatistikler

Bu bölümde, çalışanların araştırma değişkenlerine ilişkin algılamaları hakkında bulgular yer almaktadır.

Tablo 3: Değişkenlerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

DEĞİŞKENLER	A.O.	S.S.
Bireycilik/Toplulukçuluk	3,74	,74
Güç Mesafesi	2,59	,92
Belirsizlikten Kaçınma	3,96	,74
Erillik/Dişillik	2,31	1,07
Anlam	3,99	,88
Yetenek	4,21	,64
Otonom	3,37	1,02
Etki	3,01	1,01

Yapılan frekans analizi sonucunda banka çağrı merkezi çalışanlarının cevaplarına bakıldığında öncelikle benimsenmiş ulusal kültürel değerler' in, bireycilik-toplulukçuluk boyutundan genel olarak (3,74) toplulukçu bir yapıyı benimsedikleri görülmüştür. Katılımcıların güç mesafesi aralığına bakıldığında genel olarak (2,59) dar bir aralıkta olduğu görülmüştür. Yani katılımcıların güç mesafesi düzeyleri genel olarak düşüktür. Belirsizlikten kaçınma seviyesine bakıldığında genel olarak verilen cevaplar katılıyorum seviyesindedir (3,96) ve yüksek düzeyde gözlemlenmiştir. Dolayısı ile çağrı merkezi çalışanlarının genel olarak belirsizlikten yüksek seviyede kaçındığı belirlenmiştir. Erillik dişillik boyutlarındaki benimsenme düzeyine bakıldığında ise katılımcıların genel olarak (2,31) dişil kültüre yatkın oldukları görülmüştür.

Katılımcıların psikolojik güçlendirme boyutları hakkındaki cevapların ortalamaları değerlendirildiğinde ise, anlam düzeyine genel olarak (3,99) "katılıyorum" cevabı verilerek işlerine verdikleri anlam düzeyinin yüksek bir seviyede olduğu görülmüştür. Yetenek boyutuna bakıldığında psikolojik güçlendirme boyutları içinde en yüksek ortalamaya sahip olarak (4,21) genellikle "katılıyorum" cevabının verildiği görülmüştür. Böylece, çalışanların işleri hakkında kendi bilgi ve becerilerine olan güvenlerinin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Otonom boyutuna bakıldığında katılımcıların genel olarak "kararsızım" düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür. Etki seviyesi de psikolojik sermaye boyutları arasında en düşük ortalamaya sahip olarak (3,01) "kararsızım" seviyesinde cevaplandırılmıştır. Ancak standart sapmaya göre (1,01) cevaplar çoğunlukla katılıyorum ve katılmıyorum olarak iki grupta toplanmıştır.

5.4. Korelasyon Analizi

Tablo 4: Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri

	B.T.	GM.	BK.	E.D.
Anlam	,256** ,000	-,058 ,278	,293** ,000	-,242** ,000
Yetenek	,181* ,001	-,286** ,000	,467** ,000	-,350** ,000
Otonom	,172** ,001	-,033 ,535	,071 ,179	-,029 ,583
Etki	,106* ,045	,169** ,001	-,110* ,038	,208** ,000

Psikolojik güçlendirmenin alt boyutlarından olan anlam ile benimsenmiş ulusal kültürel değerlerin alt boyutlarından olan bireycilik-toplulukçuluk (B.T.) ($r=,256$ $p<0,05$) ve belirsizlikten kaçınma (BK.) ($r=,293$ $p<0,05$) arasında pozitif yönde düşük seviyeli anlamlı bir ilişki görülmüştür. Buna göre işe yüklenen anlam düzeyi arttıkça bireylerin toplulukçuluğu benimseme seviyeleri ve grubu bireysel çıkarlardan üstün görme düşüncesi artmaktadır denilebilir. Ayrıca işlerini anlamlı bulduklarından dolayı risk alıp kaybetmek istemeyecekleri için belirsizlikten kaçınma seviyelerinde de artış görülebileceği söylenebilir. Buradan H_{1a} ve H_{1c} hipotezlerinin kabul edildiği görülmektedir.

Anlam ile erillik-dişillik arasında negatif yönlü düşük seviyede anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r = -.242$ $p < 0,05$). Buna göre bireylerin işlerine verdiği anlam arttıkça benimsenen erillik seviyesi düşmektir. Yani çalışanları işin anlamlılık derecesi arttıkça daha dişil kültürlü bir yaklaşım sergilemektedirler denilebilir. Daha ılımlı, orta yolcu ve merhametlilik özellikleri atfedilen dişil kültürlerde hırs ve başarı tutkusu insani değerlere verilen önemin daha gerisinde durmaktadır. Buradan H_{1d} 'nin kabul edildiği görülmektedir.

Anlam ile güç mesafesi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Böylece H_{1b} reddedilmiştir. Buradan çıkan sonuca göre psikolojik güçlendirmenin alt boyutlarından olan anlam ile benimsenmiş ulusal kültürel değerler arasında anlamlı bir ilişki vardır hipotezi H_{1b} 'nin reddi ve H_{1a} , H_{1c} , H_{1d} 'nin kabulü ile büyük ölçüde kabul görmüştür. Kabul veya reddi açıklanan bu hipotezler aşağıdaki gibidir.

H_1 : Anlam ile benimsenmiş ulusal kültürel değerler alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H_{1a} : Anlam ile bireycilik-toplulukçuluk arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

H_{1b} : Anlam ile güç mesafesi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

H_{1c} : Anlam ile belirsizlikten kaçınma arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

H_{1d} : Anlam ile erillik-dişillik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Yetenek ile benimsenmiş ulusal kültürel değerlerin alt boyutlarından olan bireycilik-toplulukçuluk arasında düşük seviyede pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .181$ $p < 0,05$). Buna göre çalışanların yeteneklerine olan inancı yükseldikçe, daha toplulukçu bir kültürü benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Buna göre H_{2a} kabul edilmiştir.

Yetenek ile güç mesafesi arasında negatif yönlü düşük seviyede bir ilişki tespit edilmiştir ($r = -.216$ $p < 0,05$). Buna göre yetenek arttıkça güç mesafesinin azaldığı görülmüştür. Yani çalışanlar işleri konusunda beceri, bilgi ve yeteneklerine ne kadar çok güveniyorlarsa, hiyerarşinin kabul düzeyini ifade eden güç mesafesi aralıkları da o kadar düşmektedir denilebilir. Buna göre H_{2b} hipotezi kabul edilmiştir.

Yetenek ile belirsizlikten kaçınma arasında pozitif yönlü orta derecede anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = .467$ $p < 0,05$). Buna göre yetenek arttıkça belirsizlikten kaçınma seviyesi de artmaktadır. Bu durum çalışanların yapmakta olduğu işte kendilerini uzmanlaşmış ve yetenekli olarak gördükleri için, uzmanlaştıkları o işte devam etme isteklerinden doğan herhangi bir belirsiz durumdan kaçınmaları ve risk istememeleri olarak sebeplendirilebilir. Buna göre H_{2c} kabul edilmiştir.

Yetenek ile erillik-dişillik arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir ($r = -.350$ $p < 0,05$). Buna göre yetenek düzeyi arttıkça daha dişil bir kültürün benimsendiği tespit edilmiştir. Çalışanların işleri hakkındaki bilgi ve becerilerine olan güveni ifade eden yetenek boyutu derecesinin yükselmesi ile daha sakin ve barışçıl bir iş ortamı yaratılması kolaylaşabilmektedir. Çünkü eril kültüre atfedilen hırs ve başarı tutkusu biraz daha rekabetçi bir tavrı simgelemektedir. Analiz sonucuna göre yeteneklerine güven derecesi yüksek olan çalışanların rekabetten ve hırstan ziyade daha sakin, yumuşak ve huzurlu bir çalışma ortamına öncelik verdiklerini görülmektedir şeklinde yorum yapılabilir. Buna göre H_{2d} kabul görmüştür.

Hofstede (1980), eril değerlere sahip bireylerin çevrede üstünlük sağlama ve bağımsızlık değerlerini önemsediklerini belirtmiştir. Dişil değerleri benimseyenler ise çevrenin üstünlüğünü kabullenme eğilimindedirler (Aktaş ve Can, 2012: 242). Bu çalışmada ise bu sonuç tersi yönde kendini göstermiştir. Bu çalışmada katılımcıların çoğunlukla dişil kültürü benimsemektedir ve güç mesafeleri çoğunlukla düşük seviyede belirlenmiştir.

Psikolojik güçlendirmenin alt boyutlarından olan yetenek ile benimsenmiş ulusal kültürel değerlerin alt boyutlarının hepsi ile anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre H_2 kabul edilmiştir. Bu hipotezler aşağıdaki gibidir.

H_2 : Yetenek ile benimsenmiş ulusal kültürel değerler alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H_{2a} : Yetenek ile bireycilik-toplulukçuluk arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

H_{2b} : Yetenek ile güç mesafesi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

H_{2c} : Yetenek ile belirsizlikten kaçınma arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

H_{2d} : Yetenek ile erillik-dişillik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Otonom ile benimsenmiş ulusal kültürel değerlerin alt boyutundan olan bireycilik-toplulukçuluk arasında düşük seviyede pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir ($r = .172$ $p < 0,05$). Buna göre bireyin kendi işini yaparken inisiyatif kullanıp özerk hareket etmesini ifade eden otonom düzeyi arttıkça daha toplulukçu bir kültürü benimsediği görülmüştür. Buna göre H_{3a} kabul edilmiştir. Fakat otonom ile benimsenmiş ulusal kültürel değerlerin diğer boyutları olan güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma ve erillik-dişillik arasında herhangi bir ilişki tespit

edilememiştir. Bu yüzden H₃ hipotezi yüksek oranda reddedilmiştir. Kabul veya reddi açıklanan bu hipotezler aşağıdaki gibidir.

H₃: Otonom ile benimsenmiş ulusal kültürel değerler alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H_{3a}: Otonom ile bireycilik-toplulukçuluk arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

H_{3b}: Otonom ile güç mesafesi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

H_{3c}: Otonom ile belirsizlikten kaçınma arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

H_{3d}: Otonom ile erillik-dişillik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Psikolojik güçlendirmenin alt boyutlarından olan etki ile benimsenmiş ulusal kültürel değerlerin alt boyutlarından olan bireycilik-toplulukçuluk arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = ,106$ $p < 0,05$). Buna göre bireyin işyerindeki olaylar üzerinde etkisi olduğu inancı arttıkça daha toplulukçu bir kültürü benimsediği görülmüştür. Bu durum bireyin kontrol edebildiği ve güç kullanabildiği iş arkadaşları astları ya da üstleri ile bağlantısını sürekli güncel tutmasından kaynaklı olarak takım olma duygusunun daha belirgin hissedilmesi ile ifade edilebilir. Buradan H_{4a}'nın kabul edildiği görülmektedir.

Etki ile güç mesafesi arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir ($r = ,169$ $p < 0,05$). Buna göre etki arttıkça güç mesafesi de artmaktadır. Buradan H_{4b}'nin kabul edildiği görülmektedir. Yani bireyin birimindeki olaylar üzerindeki etkisi arttıkça, hiyerarşiye karşı olan kabullenme düzeyini belirten güç mesafesi aralığında da artış söz konusu olabilmektedir. Bu güç mesafesinin kabulü, bireyin olaylara etki ederek, kendini güçlü tarafta hissedebilmesinden kaynaklı düşünülebilir.

Etki ile belirsizlikten kaçınma arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = -,110$ $p < 0,05$). Buna göre etki arttıkça belirsizlikten kaçınma düzeyinde azalma meydana geldiği görülmüştür. Bu durum bireyin çalıştığı birimdeki olaylara karşı olan etki ve kontrolüne güvenebildiğinden dolayı belirsizlikten de kolay kaçınmayacağı, ortaya çıkabilecek yeni durumlar üzerinde de etkisini sürdürebileceği inancından kaynaklanabilmektedir şeklinde yorumlanabilir. Buradan H_{4c}'nin kabul edildiği görülmektedir.

Etki ile erillik-dişillik arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = ,208$ $p < 0,05$). Buna göre bireyin işyerindeki olaylar üzerindeki etkisi olduğu inancı arttıkça eril kültürü benimseme düzeyinin de arttığı belirtilebilir. Yani olaylar üzerindeki kontrolünün aktif olduğunu gören bireylerde başarıya karşı daha hırslı ve tutkulu bir yaklaşımla nitelendirilen erillik seviyesinde de artış meydana gelebilecektir denilebilir. Buradan H_{12d}'nin kabul edildiği görülmektedir.

Sonuç olarak psikolojik güçlendirme alt boyutlarından olan etki ile benimsenmiş ulusal kültürel değerler alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, H₄ hipotezi kabul görmüştür. Bu hipotezler aşağıdaki gibidir.

H₄: Etki ile benimsenmiş ulusal kültürel değerler alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H_{4a}: Etki ile bireycilik-toplulukçuluk arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

H_{4b}: Etki ile güç mesafesi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

H_{4c}: Etki ile belirsizlikten kaçınma arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

H_{4d}: Etki ile erillik-dişillik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

5.5. Çapraz Tablo Analizleri

Bu bölümde bazı demografik faktörler ve değişkenlere ait ifadeler arasında anlamlı farklılık tespit edilen değerler gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 5: “Cinsiyet” İle “Grup Başarısı Bireysel Başarıdan Daha Önemlidir” Arasındaki Çapraz Tablo

		Grup başarısı bireysel başarıdan daha önemlidir.				Toplam	
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum
Cinsiyet	Kadın	8	13	72	102	59	254
	Erkek	1	2	16	61	25	105
Toplam		9	15	88	163	84	359

Yapılan çapraz tablo analizine göre cinsiyet faktörü ile “grup başarısı bireysel başarıdan daha önemlidir” önermesi arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$, $p=0,04$). Buna göre erkeklerin “grup başarısı bireysel başarıdan daha önemlidir” önermesine kadınlara oranla daha fazla katıldığı görülmüştür.

Tablo 6: “Yetiştüğünüz Yer” ve “Grup Başarısı Bireysel Başarıdan Daha Önemlidir” Önergeleri Arasındaki Çapraz Tablo

		Grup Başarısı Bireysel Başarıdan Daha Önemlidir					Toplam
		Kesinlikle Katılmıyorum		Kararsızım	Kesinlikle Katılıyorum		
		Katılmıyorum	Katılıyorum		Katılıyorum	Katılmıyorum	
Yetiştüğünüz Yer	Köy	0	0	0	5	5	10
	Kasaba	0	1	0	0	0	1
	İlçe	0	1	17	18	7	43
	İl	5	8	20	41	25	99
	Büyükşehir	4	5	51	99	47	206
Toplam		9	15	88	163	84	359

Yapılan çapraz tablo analizine göre “yetiştüğünüz yer” ve “grup başarısı bireysel başarıdan daha önemlidir” önermeleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre köyde yetişen katılımcıların hepsinin bu ifadeye “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” cevabını verdikleri görülmüştür. Dolayısıyla köyde yetişmiş olanlar daha toplulukçu bir eğilim göstermektedir denilebilir. ($p=,000$, $p<0,05$)

Tablo 7: “Aylık geliriniz” ile “Yöneticilerin Çalışanlarıyla İlişkilerinde Genellikle Güç ve Otorite Kullanmaları Gereklidir” Önergeleri Arasındaki Çapraz Tablo

Aylık geliriniz	Yöneticilerin Çalışanlarıyla İlişkilerinde Genellikle Güç ve Otorite Kullanmaları Gereklidir					Toplam	
	Kesinlikle Katılmıyorum		Kararsızım	Kesinlikle Katılıyorum			
	Katılmıyorum	Katılıyorum		Katılıyorum	Katılmıyorum		
1600 ve altı	0	6	0	6	3	15	
1601-2500	67	53	55	40	17	232	
2501-3500	24	29	17	7	8	85	
3501-4500	5	2	1	8	3	19	
4501 ve üstü	1	3	2	2	0	8	
Toplam		97	93	75	63	31	359

“Aylık geliriniz” ile “yöneticilerin çalışanlarıyla ilişkilerinde genellikle güç ve otorite kullanmaları gereklidir” önermeleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=,002$, $p<0,05$). Aylık geliri 1600 TL altında olanlar, diğerlerine oranla bu ifadeye daha çok katılmaktadırlar. Buna göre aylık geliri 1600 TL ve altında olanların güç mesafesinin daha geniş aralığa sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 8: “Yaptığım İş Benim İçin Çok Önemlidir” ile “Grup Başarısı Bireysel Başarıdan Daha Önemlidir” Önergeleri Arasındaki Çapraz Tablo

		Grup başarısı bireysel başarıdan daha önemlidir				Toplam	
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum		
Yaptığım iş benim için çok önemlidir	Kesinlikle Katılmıyorum	1	0	1	0	3	5
	Katılmıyorum	0	3	3	9	0	15
	Kararsızım	2	4	14	27	6	53
	Katılıyorum	0	6	40	75	27	148
	Kesinlikle Katılıyorum	6	2	30	52	48	138
Toplam		9	15	88	163	84	359

Yaptığım iş benim için çok önemlidir” ile “grup başarısı bireysel başarıdan daha önemlidir” önergeleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=,002$, $p<0,05$). Buna göre “yaptığım iş benim için çok önemlidir” önermesine katılanlar, “grup başarısı bireysel başarıdan daha önemlidir” önermesine diğerlerine oranla daha çok katılmaktadırlar.

Tablo 9:“İşimi Yapmak İçin Gerekli Yeteneğe Sahip Olduğuma Eminim” ile “Yöneticiler Önemli İşlerde Çalışanlarına Yetki Devretmemelidirler” Önergeleri Arasındaki Çapraz Tablo

		Yöneticiler önemli işlerde çalışanlarına yetki <u>devretmemelidirler</u>				Toplam	
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum		
İşimi yapmak için gerekli yeteneğe sahip olduğuma eminim	Kesinlikle Katılmıyorum	1	0	1	0	0	2
	Katılmıyorum	0	5	3	3	0	11
	Kararsızım	6	6	10	13	1	36
	Katılıyorum	17	63	55	25	7	167
	Kesinlikle Katılıyorum	56	29	24	19	15	143
Toplam		80	103	93	60	23	359

“İşimi yapmak için gerekli yeteneğe sahip olduğuma eminim” ile “yöneticiler önemli işlerde çalışanlarına yetki devretmemelidirler” önergeleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p=,001$, $p<0,05$). Buna göre “İşimi yapmak için gerekli yeteneğe sahip olduğuma eminim” önermesine katılanlar, “yöneticiler önemli işlerde çalışanlarına yetki devretmemelidirler” önermesine katılmamaktadırlar. Yani yetenek algısı yüksek olan çalışanlar, yöneticilerin önemli işleri çalışanlara devretmelerine daha olumlu bakmaktadırlar.

Tablo 10: “İşimi Nasıl Yapacağıma Karar Vermede Özerkliğe Sahibim” İle “Kişilerden, Grup Başarısında Katkıda Bulunmak İçin Kendi Amaçlarından Vazgeçmeleri Beklenebilir” Önermeleri Arasındaki Çapraz Tablo

		Kişilerden, grup başarısında katkıda bulunmak için kendi amaçlarından vazgeçmeleri beklenebilir				Toplam	
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum		
İşimi nasıl yapacağıma karar vermede özerkliğe sahibim	Kesinlikle Katılmıyorum	3	7	6	1	2	19
	Katılmıyorum	8	7	8	18	5	46
	Kararsızım	8	7	27	18	9	69
	Katılıyorum	8	27	45	53	13	146
	Kesinlikle Katılıyorum	9	6	21	15	28	79
Toplam		36	54	107	105	57	359

“İşimi nasıl yapacağıma karar vermede özerkliğe sahibim” ile “kişilerden, grup başarısında katkıda bulunmak için kendi amaçlarından vazgeçmeleri beklenebilir” önermeleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=,001$, $p<0,05$). Buna göre “işimi nasıl yapacağıma karar vermede özerkliğe sahibim” önermesine katılanların, diğerlerine oranla “kişilerden, grup başarısında katkıda bulunmak için kendi amaçlarından vazgeçmeleri beklenebilir” önermesine daha fazla katıldıkları görülmüştür.

5.6. Kruskal Wallis Analizleri

Araştırma verileri Kolmogorov-Smirnov ile normallik testine tabi tutulduğunda verilerin non-parametrik bir dağılım gösterdiği tespit edildiğinden dolayı ANOVA'nın alternatifi olarak non-parametrik test olan Kruskal Wallis analizi kullanılması uygun görülmüştür. Yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre bazı bulgular;

- Medeni durum faktörü ile erillik-dişillik boyutu ifadeleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($r=,006$, $p<0,05$). Bu farklılık evlilerden kaynaklanmaktadır. Buna göre evli olanların daha eril bir yaklaşım sergilediği tespit edilmiştir.
- “Hangi bölümde çalışmaktasınız?” sorusu ile psikolojik güçlendirmenin alt boyutundan olan etki ifadeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($r=,000$, $p<0,05$). Bu farklılık destek ve operasyon bölümünden kaynaklanmaktadır. Buna göre destek ve operasyon biriminde çalışanlar, çağrı biriminde çalışanlara göre birimlerindeki konular üzerinde daha fazla etkileri olduğunu düşünmektedirler.
- Yaş faktörü ile psikolojik güçlendirmenin alt boyutu etkiye ait olan ifadeler arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,000$, $p<0,05$; $r=,004$, $p<0,05$; $r=,003$, $p<0,05$). Buna göre 36yaş ve üstü grubun birimleri üzerinde daha fazla etkiye sahip olduklarını düşündükleri görülmüştür.
- Gelir seviyesi faktörü ile belirsizlikten kaçınma boyutuna ait olan ifadeler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($r=,026$, $p<0,05$; $r=,018$, $p<0,05$, $r=,026$, $p<0,05$). Buna göre aylık gelir seviyesi 4501TL ve üstü olan çalışanlar diğerlerine göre belirsizlikten kaçınmaya daha eğilimli görülmüştür.

6. Sonuç

Bu çalışmada İstanbul ilinde görev yapmakta olan banka çağrı merkezi çalışanlarının psikolojik sermaye algıları ile benimsenmiş ulusal kültürel değerleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik öncelikle psikolojik güçlendirme ve benimsenmiş ulusal kültürel değerler hakkındaki temel kavramlar incelenmiş, ardından araştırmanın uygulama kısmı hakkındaki verilere yer verilmiştir. Bu veriler anket yöntemi kullanılarak 3 kamu bankasına dağıtılmış, 359 banka çağrı merkezi personeli tarafından verilen cevaplar ışığında oluşturulmuştur. Ankette kullanılan ölçekler daha önceden güvenilirliği test edilmiş ölçekler olup bu araştırma için de yeterli güvenilirlik seviyesini sağlamıştır. Üç bölümden oluşan anketin ilk kısmında katılımcıların sosyo-demografik

bilgilerini öğrenme hakkında ifadeler yer almaktadır. İkinci kısımda psikolojik sermaye ölçeği ve üçüncü kısımda ise benimsenmiş ulusal kültürel değerler ölçeği bulunmaktadır. Elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında;

- Çağrı merkezi çalışanlarının genel olarak toplulukçu kültürü benimsediği görülmüştür.
- Çalışanların genel olarak düşük güç mesafesini benimsediği görülmüştür.
- Çalışanların belirsizlikten kaçınma seviyeleri yüksek tespit edilmiştir.
- Çağrı merkezinde yer alan çalışanların örgüt içi süreçlerde genel olarak dışil bir bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Bunun sebebi çağrı merkezi çalışanlarının çoğunluğunun kadınlardan oluşması olarak yorumlanabilir.
- Benimsenmiş ulusal kültürel değerlerin ve psikolojik güçlendirmenin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.
- İşlerini yaparken özerk davranabildiğine inanan çalışanların toplulukçu kültürü daha çok benimsediği görülmüştür.
- Çalıştığı birim üzerinde etkisi olduğunu hisseden çalışanların daha toplulukçu, güç mesafesi daha yüksek ve daha eril bir yaklaşım sergilediği belirlenmiştir.
- Etki arttıkça belirsizlikten kaçınma düzeyinde azalma görülmüştür. Bunun sebebi bireyin kendini yaptığı işin sonucunda etkili hissetmesi ve etki gücü hissettiği bu konumu korumak istemesinden kaynaklıdır denilebilir.
- Yetenek seviyesi arttıkça çalışanlar tarafından benimsenen toplulukçu düşünce eğilimi artmıştır.
- Çalışanlar için, işin anlamlılık derecesi arttıkça daha dışil kültürlü bir yaklaşım sergilemektedirler denilebilir. Daha ılımlı, orta yolcu ve merhametlilik özellikleri atfedilen dışil kültürlerde hırs ve başarı tutkusu insani değerlere verilen önemin daha gerisinde durmaktadır.
- Toplulukçuluk ve yetenek arasındaki korelasyona göre bireyin işine karşı duyduğu yetkinlik hissini arttırmak için daha toplulukçu bir yapıya alıştırılması önerilebilir.
- Örneğin ortak yapılabilecek görevlerin sayısını arttırmak ve takım çalışmasına teşvik etmek ya da mesai saatleri dışında piknik, gezi, kutlamalar ve benzeri sosyal aktiviteler düzenleyerek çalışanların birbiri ile iletişimini arttırmak gibi yöntemler kullanılabilir.
- Bunun yanında çalışanların zihnine “ben” değil “biz” algısını yerleştirmek için birtakım eğitimler, seminerler bu seminerler esnasında imgeleyici oyunlar gibi teknikler ve farklı, zenginleştirilebilir yöntemler kullanılabilir.

Hipotez Kabul/Red Tablosu

Hipotez No	Hipotez	Kabul/Red Durumu
H _{1a}	Anlam (psikolojik güçlendirme boyutu) ile bireycilik-toplulukçuluk (BUKD boyutu) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.	Kabul
H _{1b}	Anlam (psikolojik güçlendirme boyutu) ile güç mesafesi (BUKD boyutu) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.	Red
H _{1c}	Anlam (psikolojik güçlendirme boyutu) ile belirsizlikten kaçınma (BUKD boyutu) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.	Kabul
H _{1d}	Anlam (psikolojik güçlendirme boyutu) ile erillik-dışillik (BUKD boyutu) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.	Kabul
H _{2a}	Yetenek (psikolojik güçlendirme boyutu) ile bireycilik-toplulukçuluk (BUKD boyutu) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.	Kabul
H _{2b}	Yetenek (psikolojik güçlendirme boyutu) ile güç mesafesi (BUKD boyutu) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.	Kabul
H _{2c}	Yetenek (psikolojik güçlendirme boyutu) ile belirsizlikten kaçınma (BUKD boyutu) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.	Kabul

H _{2d}	Yetenek (psikolojik güçlendirme boyutu) ile erillik-dişillik (BUKD boyutu) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.	Kabul
H _{3a}	Otonom (psikolojik güçlendirme boyutu) ile bireycilik-toplulukçuluk arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.	Kabul
H _{3b}	Otonom (psikolojik güçlendirme boyutu) ile güç mesafesi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.	Red
H _{3c}	Otonom (psikolojik güçlendirme boyutu) ile belirsizlikten kaçınma arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.	Red
H _{3d}	Otonom (psikolojik güçlendirme boyutu) ile erillik-dişillik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.	Red
H _{4a}	Etki (psikolojik güçlendirme boyutu) ile bireycilik-toplulukçuluk (BUKD boyutu) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.	Kabul
H _{4b}	Etki (psikolojik güçlendirme boyutu) ile güç mesafesi (BUKD boyutu) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.	Kabul
H _{4c}	Etki (psikolojik güçlendirme boyutu) ile belirsizlikten kaçınma (BUKD boyutu) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.	Kabul
H _{4d}	Etki (psikolojik güçlendirme boyutu) ile erillik-dişillik (BUKD boyutu) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.	Kabul

Kaynakça

- Aydoğmuş, C. (2011). “Kişilik Özellikleri İle İş Tatmini İlişkisi Üzerinde Psikolojik Güçlendirme ve Dönüştürücü Liderlik Algısının Etkileri”, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bacharach, S., Lawler, E. (1980). *Power And Politics In Organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bal Taştan, S. (2014). “Örgüt İklimi İle Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişkide Psikolojik Güçlendirme Algısının Ara Değişken Olarak İncelenmesi ve Psikososyal Kaynakların Rolü: Kamu Kesim Çalışanları Üzerine Bir Araştırma”, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 91-106.
- Bakan, İ., Büyükbeşe, T. (2010). “Liderlik Türleri ve Güç Kaynaklarına İlişkin Mevcut-Gelecek Durum Karşılaştırması: Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Algılarına Dayalı Bir Alan Araştırması”. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(9), 73-84.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations Of Thought And Action: Social Cognitive View*, Prentice-Hall, United States.
- Bell, N.E., Staw, B.M. (1989). “People as Sculptors versus Sculpture: The Roles of Personality and Personal Control in Organizations”. In Arthur, M.B., Hall, D.T. and Lawrence, B.S. (eds) *Handbook of Career Theory*. New York: Cambridge University Press, 232-51.
- Conger, A. J., Kanungo N, R. (1988). “The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice”, *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Çalışkan, C, S. (2011). “Çalışanların Psikolojik Güçlendirme Algıları Üzerinde İş Yeri Arkadaşlıkları ve Örgütsel İletişimin Etkisi”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 77-92.
- Deci, E, L., Connel, J, P., Ve Ryan, R, M. (1989). Self-Determination in a Work Organization, *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580-590.

- Deci, E. L., Ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Springer Science and Business Media, New York.
- Demirbilek, S., Ve Türkan Ö, U. (2008). “Çalışma Yaşamı Kalitesinin Artırılmasında Personel Güçlendirmenin Rolü”, *İşGüç-Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 10(1) , 47-67.
- Dorfman, P. W., Howell, J. P. (1988). Dimension of National Culture and Effective Leadership Patterns: Hofstede Revisited, <https://www.researchgate.net/publication/233894930>, 15.08.2017.
- Erdem F.S. (2009). *Liderin Güçlendirme Davranışı, Çalışanın Psikolojik Güçlendirme Algısı ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Kültürel Değişkenler Çerçevesinde İncelenmesi: Otomotiv Endüstrisinde Farklı Ülkelerde Faaliyet Gösteren Bir İşletmede Yapılan Değerlendirme*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gegez, E., Arslan, M., Cengiz, E. Ve Uydacı, M. (2003). *Uluslararası Pazarlama Çevresi*, Der Yayınları, İstanbul.
- Guirdham, M. (2005). *Communicating Across Cultures at Work* (2nd Edition). Palgrave Macmillan.
- Gün, F., Turabik, T. (2017), “Öğretim Elemanlarının Algılarına göre Psikolojik Güçlendirme ile Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 886 – 905.
- Gürbüz, E. (2014). “Çalışanlarda Örgüt Kültürü ve İş Performansı”, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hofstede, G., (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work Related Values*, Sage Publication, Londra.
- Hofstede, G. (2010). National Cultural Dimensions. Retrieved From <http://geert-hofstede.com/national-culture.html>, (10.01.2018).
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context, *Online Reading in Psychology and Culture*, 2(1), 1-26.
- Kurt, B. (2009). *Örgüt Kültürünün Aile Şirketlerinin Kurumsallaşmasında Rolü*”, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Lee, M., ve Koh, J. (2001). “Is Empowerment Really A New Concept?” *The International Journal of Human Resource Management*, 12(4), 684-695.
- Luthans, F. (1995). *Organizational Behavior*, 3. Ed., Mc. Graw Hill Publishing, New York.
- Moya, M, J., Henkin, A, B. (2006). “Exploring Associations Between Employee Empowerment And İnterpersonal Trust in Managers”, *Journal of Management Development*, 25(2), 101-117.
- Pelit, E. (2015). *İşgören Güçlendirme ve İş Doyumu*, Gece Kitaplığı Yayınları, Ankara.
- Sargut, S. (2001). *Kültürler Arası Farklılaşma ve Yönetim*, İmge Kitabevi, Ankara.
- Spreitzer, G, M. (1995). “Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement and Validation”, *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Spreitzer, G, M. (1997). Toward Common Ground İn Defining Empowerment. R.W. Woodman and W.A. Pasmore (Eds.). *Research in Organizational Change and Development*. Greenwich, Vol. 10, 31-62.
- Srite, M., Karahanna, E. (2006). “The Role of Espoused National Cultural Values in Technology Acceptance”, *MIS Quarterly*, 30(3), 679-704.

- Taşlıyan, M., Harbalıoğlu, M., Hırlak, B. (2015). "Personel Güçlendiriminin Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisi: Akademisyenler Üzerine Bir Araştırma", *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 313-334.
- Thomas, K,W, Ve Velthouse, B, A. (1990). "Cognitive Elements of Empowerment: An Interpretive Model of Intrinsic Task Motivation", *Academy of Management Review*, 15(4), ss. 666-681.
- Whetten, D., Cameron, K., Woods, M. (1996). *Effective Empowerment and Delegation*, Harper Collins Publishers, United States.

Extended Abstract

The aim of this study was to investigate the relationship between the psychological capital perceptions of the bank call center employees in the province of Istanbul and the national cultural values adopted. For this purpose, firstly the basic concepts about psychological empowerment and adopted national cultural values are examined and then data about the application part of the research are given. These data were distributed to 3 state-owned banks using the survey method, and were formed in the light of the answers given by 359 bank call center personel. The scales used in the questionnaire were previously tested for reliability and provided a sufficient level of reliability for this research. In the first part of the three-part questionnaire, there are statements about learning the socio-demographic information of the participants. In the second part, there is a scale of psychological capital and in the third part, a scale of adopted national cultural values are included. In general, the findings are obtained:

- It has been seen that call center employees generally adopt collectivist culture.
- It has been observed that employees generally adopt low power distances
- The level of avoidance from uncertainty of the employees are determined high.
- It has been observed that the employees in the call center have a feminine perspective in the internal processes. This may be due to the fact that the majority of the call center employees are women.
- Significant relationships were found between the sub-dimensions of adopted national cultural values and psychological empowerment.
- Employees who believe that they can act autonomously while doing their work, have a more embracing collectivist culture.
- It is determined that the employees who feel that they have an effect on the unit they work on have a more collectivist, higher power distance and a more masculine approach.
- As the effect increased, a noticeable decrease in the level of avoidance from uncertainty was observed. This may be due to the fact that the individual feels effective as a result of his work and wants to maintain this position in which he feels the power of influence.
- As the level of talent increased, the level of tendency to think collectively adopted by the employees also increased. For employees, as the degree of meaningfulness of work increases, they show a more feminine cultured approach. The ambition and ambition of success in the feminine cultures, which are attributed to the more moderate, conciliatory and compassionate characteristics, are far behind the importance given to human values.
- According to the correlation between collectivism and talent, it may be suggested to get accustomed to a more communitarian structure in order to increase the sense of competence of the individual towards his work. For example, methods such as increasing the number of common tasks and encouraging teamwork, or organizing picnics, excursions, celebrations and similar social activities out of working hours can be used. Besides, some trainings, seminars, techniques such as imaginative games and different, enrichable methods can be used to place the perception that "I" to "we" in the minds of the employees.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.684622>

Geliş Tarihi: 06-02-2020

Received: 06-02-2020

Kabul Tarihi: 16-04-2020

Accepted: 16-04-2020

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Akay, D. S., Akca, G., Atik, A.D., Erkoç, F. (2020). Yaşam Bilimleri Profesyonellerinin İklim Değişikliğinin Sağlık Üzerindeki Etkileri Konusunda Eğitim İhtiyaçları Var mı? *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6 (1), 141-151.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.684622>



Yaşam Bilimleri Profesyonellerinin İklim Değişikliğinin Sağlık Üzerindeki Etkileri Konusunda Eğitim İhtiyaçları Var mı? *

Dicle Seher AKAY¹ Gülçin AKCA² Ali Derya ATİK³ Figen ERKOÇ⁴

Öz

Bu çalışmanın amacı yaşam bilimleri profesyonellerinin (hekim, hemşire, paramedik, veteriner hekim, eczacı, biyolog, bunların ara elemanları ile eğitimcileri) iklim değişikliğinin sağlık üzerindeki etkileri konusundaki temel bilgi düzeylerini ve farkındalıklarını araştırarak; eğitim ihtiyacı olup olmadığını tespit etmektir. Veri toplama görüşme tekniği ile, verilerin kantitatif analizi frekans ve yüzde hesaplamalarıyla yapılmıştır. Bu amaçla 158 katılımcıya konu ile ilgili anket uygulanmıştır. Küresel iklim değişikliği konusunda bilgi sahibi olanlar %41,1 (65) olmayanlar %5,1(8), kısmen bilgi sahibi olanların oranı %53,8 (85); sağlık etkilerinden haberdar olanlar %43,7 (69), olmayanlar %6,3 (10), kısmen haberdar olanlar %50 (79)'dir. Katılımcıların iklim değişikliğinin sağlık üzerine etkileri konusunda bilgi kaynakları başlıca internet ve yazılı basındır. Türkiye'de küresel iklim değişikliğinin sağlık etkileri ve uyumdan sorumlu bir kurum olduğunu söyleyenlerin oranı %5,7 (9), olmadığını ifade edenlerin oranı %14,6 (23) ve bu konu hakkında bilgi sahibi olmayanların oranı %79,7 (126)'dir. Sağlık üzerindeki etkileri konusunda hizmet içi eğitim veya herhangi bir kursa/seminere katılanların oranı %8,2 (13) iken, katılmayanlar %91,8 (145)'dir. Katılımcıların %83,5 (132)'i eğitime ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Sonuçlar yaşam bilimleri profesyonellerinin küresel iklim değişikliğinin olası sağlık üzerindeki etkilerine karşı eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermekte ve bu alanda eğitim verilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İklim değişikliği, yaşam bilimleri, mesleki eğitim, eğitim ihtiyacı

Do Life Science Professionals Need Training for the Effects of Climate Change on Health?

Abstract

The aim of this study is to investigate point out the effects of climate change on health, but also to investigate the basic knowledge and awareness of life sciences professionals (doctors, nurses, paramedics, veterinarians, pharmacists, biologists and educators) whether the need for education. Quantitative analysis of the data was performed with data collection interview technique and frequency and percentage calculations. For this purpose, a questionnaire on the topic, developed by the researchers was applied to 158 participants. Those with knowledge about CC were 41.17% (65), without 5.1% (8), partially knowledgeable 53.8% (85); informed about health effects were 43.7% (69), not informed 6.3% (10), partially informed 50% (79). The internet and written media were the major sources of information for CC health effect to the participants. Of the respondents 5.7% (9) were aware that there is an institution in Turkey responsible for CC health effects, those not aware were 14.6% (23), and those who had no idea were 79.7% (126). Respondents who had training or any course/seminar concerning health impacts were 8.2% (13), not trained 91.8% (145). Majority of respondents 83.5% (132) declared they need training. The results show that life science professionals need training against the effects of global climate change on possible health, and it is considered necessary to provide training in this field.

Key words: Climate change, life sciences, vocational education, training needs

* Bu çalışmanın bir kısmı "1st International Congress on Environmental and Animal Health: Linking Endocrine Disrupters, Epigenetics, Biotechnology for Cancer in Animals" adlı kongrede, 6-8 Nisan 2018 tarihinde, Ankara'da poster olarak sunulmuştur.

¹ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, dicleseher@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0417-6463>

² Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, gulcin68@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-8877-4144>

³ Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, alideryaatik@kilis.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5841-6004>

⁴ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, erkoc@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0658-2243>

Giriş

Hava durumu, yeryüzünün herhangi bir yerinde, herhangi bir zamanında gözlenen ve yaşanan atmosferik koşulların bütünüdür. İklim ise bu hava koşullarında uzun süreli (Dünya Meteoroloji Örgütü (WMO) tarafından bu süre ortalama 30 yıl olarak kabul edilmektedir) gözlenen değişimlerin ortalamasıdır. İklim, hava koşullarındaki uç değerleri, şiddetli hava olaylarını, bunların sıklık dağılımlarını ve değişkenliğini de kapsamaktadır. Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi'nde (UNFCCC) iklim değişikliği, karşılaştırılabilir bir zaman diliminde iklimde gözlenen doğal değişikliğe ek olarak, insanların doğrudan ya da dolaylı etkinlikleri ile atmosferin bileşiminin bozulması sonucu iklimde oluşan değişiklik biçiminde tanımlanmıştır (Çelik, Bacanlı & Görgeç, 2008).

1900'lü yıllardan sonra artan sanayi faaliyetlerinin doğal çevreyi olumsuz yönde etkileyerek küresel iklim değişikliğini hızlandırdığı ifade edilmektedir (Swim, Clayton & Howard, 2011). Artan enerji ihtiyacının başta fosil yakıtlardan karşılanması, yeşil alanların çeşitli sebeplerle azalması ve pek çok insan faaliyetleri sonucu (antropojenik), atmosferde doğal olarak bulunan metan (CH₄) ve karbon dioksit (CO₂) gazlarının yanı sıra sentetik kimyasalların (kloroflorokarbon-CFC) artmasına neden olmuştur. Sera etkisi yaratan bu gazlar iklim değişikliğine neden olmaktadır (Aydın, 2017). İklim değişikliği hava sıcaklıklarının artmasına, fırtına, sel, dolu gibi hava olaylarının sık sık ve şiddetli yaşanmasına, deniz seviyesi yükselmesine, kuraklıkların artmasına, asit yağmurları ile ormanların zarar görmesine, bazı hayvan türlerinin göç etmesine veya bazı türlerin neslinin tükenmesine neden olmaktadır. Özellikle son yıllarda yaşanan bu olumsuzluklar sadece yerel düzeyde değil küresel boyutta hissedilir hale gelmektedir. Dünya genelinde yaşanan ekstrem hava olayları ve bunlara bağlı olarak yaşanan olumsuzluklar iklim değişikliğinin dikkate alınması gereken ciddi bir sorun olduğunun kanıtıdır.

İklim değişikliği, yürütülen yaygınlaştırma aktiviteleri ve konferanslarla ülkelerin gündemine girmiş, varlığı kabul edilmiş, olası etkilerini önleme ve azaltma çalışmaları için politikalar geliştirilmiştir. İklim değişikliği 1979'da Cenevre'de düzenlenen I. Dünya İklim Konferansında görüşülmüş ve iklim değişikliğinin günümüze etkilerinden bahsedilerek geleceğe yönelik tehditleri vurgulanmıştır. İklim değişikliğini önlemeye yönelik en geniş katılımlı (189 ülke) iş birliği, 1997'de imzalanıp 2005'te yürürlüğü giren ve Türkiye'nin de 2008'de imzaladığı Kyoto protokolüdür (Türkeş, 2001). Süresi 2020 yılı sonunda dolacak olan Kyoto Protokolü yerini 2015 yılında kabul edilen Paris Anlaşması'na bırakacaktır. Paris Anlaşması, iklim değişikliği ile mücadelede 195 ülkenin ortak katkılarını birleştirebilmiş olması sebebiyle önemlidir. Anlaşma, azaltım, uyum, finans, kayıp ve zarar, teknoloji geliştirme ve transferi, kapasite geliştirme, şeffaflık ve küresel envanter gibi hususlara ilişkin kararlar içermektedir (Çakmak, Doğan & Hilmioğlu, 2017; Moosmann, Neier, Mandl & Radunsky, 2017). Bu anlaşmalarla beraber artık ülkeler iklim değişikliğinin varlığını kabul etmekte ve uyum çalışmaları geliştirmektedir.

Yürütülen uyum çalışmalarından biri de iklim değişikliğinin sağlık üzerindeki etkilerini azaltmaya yönelik çalışmalardır. İklim değişikliğinin sağlık üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak pek çok etkisi bulunmaktadır (Çelik vd., 2008). Kurumlar Arası İklim Değişikliği ve Sağlık Çalışma Grubu (2010), iklim değişikliğine bağlı olarak ortaya çıkan insan sağlığı problemlerini şu şekilde sıralanmaktadır: Doğrudan etkisi; sıcak dalgaları, soğuk hava dalgaları, seller, fırtınalar ve aşırı hava olayları sonucunda gerçekleşmektedir. Dolaylı etkisi; enfeksiyon hastalıkları, sıcaklığa bağlı hastalıklar ve ölümler, kanser, kalp-damar hastalıkları, astım, solunum allerjileri, strese bağlı hastalıklar, nörolojik hastalıklar ve bozukluklar, vektörle taşınan ve hayvan konakçılı (vektörel) hastalıklar, su kullanımı ve besin temini yoluyla olmaktadır (URL-1, Atay, Tüvan, Demir & Balta, 2012, Gürel & Aslan, 2019; IPCC, 2014).

Ülkemizin üç tarafının denizlerle çevrili olması, yamaç özellikleri, coğrafi konumu ve farklı iklimlerin yaşanıyor olması nedeniyle, farklı bölgeleri iklim değişikliğinden farklı biçimlerde ve boyutlarda etkilenecektir (Öztürk, 2002). Dolayısıyla iklimde görülen ve görülmeye devam edecek olan değişimler, çevre ve halk sağlığını da etkileyecektir. Bu sebeple sağlık çalışanları ve konunun profesyonellerinin bu konuda eğitimine ihtiyaç duyulacaktır. Şehirlerde artan nüfus sebebiyle bireylerin çevreye adaptasyonu daha yüksek yaklaşımlar ile ele alınmalıdır. Özellikle iklim değişikliğinin sağlık üzerindeki etkilerini dikkate alacak olursak, bu konuda halk sağlığının korunması ve hastalıkların önlenmesi için farklı politikalar geliştirilmeli, sağlık personelleri iklim değişikliği sağlık etkileri konusunda yeterli ve kaliteli hizmet verebilir hale getirilmelidir (Polat, Yanıkoğlu & Çetin, 2017).

Yaşam bilimleri profesyonellerinin (hekim, hemşire, paramedik, veteriner hekim, eczacı, biyolog, gıda mühendisi ile bunların ara elemanları ve eğitimcileri) iklim değişikliği konusunda sunacağı hizmetin kalitesi bu kişilerin alacağı eğitimin kalitesine bağlı olarak değişecektir. Bu çalışmada, yaşam bilimleri profesyonellerinin iklim değişikliğinin sağlık üzerindeki etkileri konusunda yeterli bilgi sahibi olup olmadıkları, konu hakkındaki farkındalıkları ve iklim değişikliğinin sağlık üzerindeki etkileri hakkında eğitim ihtiyacı olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçların adaptasyon/uyum programlarına katkı sağlaması ve yaşam

bilimleri profesyonellerinin iklim değişikliğinin sağlık üzerine olan etkileri hakkında farkındalıklarını artıracakları düşünüldüğünden çalışma önemli görülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, iklim değişikliğinin sağlık üzerindeki etkilerini azaltma ve halkı bilinçlendirme konusunda önemli etkileri olan yaşam bilimleri profesyonellerinin iklim değişikliğinin sağlık üzerindeki etkileri konusundaki temel bilgi düzeylerini ve farkındalıklarını araştırarak; yaşam bilimleri profesyonellerinin eğitim ihtiyacı olup olmadığını tespit etmektir. Aynı zamanda çalışma, konu ile ilgili çözüm önerileri sunmak ve bu konu ile ilgili neler yapılabileceğine vurgu yapma amacı taşımaktadır.

Bu çalışmada iklim değişikliği ile ilgili strateji belgeleri ve iklim değişikliğinin sağlık üzerindeki etkileri konusunda yapılacak olan uyum çalışmaları incelenmiştir. Yaşam bilimleri profesyonellerinin, iklim değişikliğinin sağlık üzerine etkileri konusundaki farkındalıkları belirlenmeye çalışılmış ve araştırma sonunda araştırmanın çalışma grubunu oluşturan yaşam bilimleri profesyonellerinin görüş ve önerileri doğrultusunda ülkemizde bu konunun eğitimindeki mevcut durumun ortaya konması hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya konu olan belirli bir gruba ait bireylerin özelliklerini veya herhangi bir konuya ait yönelimlerini (yetenekleri, tutumları, fikirleri, inançları ve/veya bilgileri) tanımlamak amacıyla verilerin toplanması esasına dayanan tarama çalışmalarında, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya, veriler özetlenmeye ve niteliklerine göre gruplandırılmaya çalışılır (Fraenkal, Wallen & Hyun, 2009; Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmada Türkiye'nin belirli illerinden (Ankara, Adana, Trabzon, Balıkesir, İstanbul ve Aydın) bağlantı sağlayabildiğimiz çeşitli sağlık kurum ve kuruluşları ile bunların eğitim kurumlarında yer alan 158 yaşam bilimleri profesyonelleri yer almıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerinin sayı ve yüzde dağılımları

Demografik özellikler	Sayı (f)	Yüzde (%)	
Cinsiyet	Kadın	102	64,6
	Erkek	54	34,2
	Belirtmeyen	2	1,2
	Toplam	158	100,0
Meslekteki Kıdem	1-5 yıl	33	20,9
	6-10 yıl	30	19,0
	11-15 yıl	34	21,5
	16 yıl ve üzeri	57	36,1
	Belirtmeyen	4	2,5
	Toplam	158	100,0
Branş	Hekim, Veteriner hekim, Dişçi	31	19,6
	Ebe, Hemşire, Lab t., Anestezi t.	60	37,9
	Paramedik, Aile sağlığı	18	11,4
	Eczacı	9	5,7
	Psikolog, diyetisyen, sağlık memuru vb.	35	22,1
	Belirtmeyen	5	3,3
	Toplam	158	100,0
Yaş	20-25 yaş	15	9,5
	26-30 yaş	30	19,0
	31-35 yaş	35	22,2
	36 yaş ve üzeri	73	46,2
	Belirtmeyen	5	3,2
	Toplam	158	100,0
Öğrenim Durumu	Lise	1	0,6
	Ön lisans	43	27,2
	Lisans	70	44,3
	Yüksek Lisans	16	10,1

Doktora	24	15,2
Belirtmeyen	4	2,5
Toplam	158	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya 158 kişi katılmış olup, katılımcıların 102'si (%64.6) kadın ve 54'ü (%34.2) erkektir. İki kişi tarafından cinsiyet belirtilmemiştir. Katılımcıların yaş dağılımı; 20-25 yaş arası 15 (%9.5) kişi, 26-30 yaş arası 30 (%19) kişi, 31-35 yaş arası 35 (%22.2) kişi ve 36 yaş ve üzeri 73 (%46.2) kişidir. Beş kişi tarafından yaş belirtilmemiştir. Katılımcıların meslek gruplarına göre dağılımı; hekim, veteriner hekim, dişi olanlar 31 (%19.6) kişi, ebe, hemşire, laboratuvar teknisyeni, anestezi teknikeri olanlar 60 (%37.9) kişi, paramedik, aile sağlığı 18 (%11.4) kişi, eczacı olanlar 9 (%5.7) kişi ve diğeri (psikolog, öğretmen, diyetisyen, sağlık memuru) 35 (%22.1) kişidir. Beş kişi tarafından bu bilgi belirtilmemiştir. Katılımcıların hizmet süresi; 1-5 yıl 33 (%20.9) kişi, 6-10 yıl 30 (%19.0) kişi, 11-15 yıl 34 (%21.5) kişi ve 16 yıl ve üzeri olanlar 57 (%36.1) kişidir. Dört katılımcı hizmet süresi belirtilmemiştir. Katılımcıların eğitim durumu; lise mezunu olan 1 (%0.6) kişi, ön lisans mezunu olanlar 43 (%27.2) kişi, lisans mezunu olanlar 70 (%44.3) kişi, yüksek lisans mezunu olanlar 16 (%10.1) kişi ve doktora mezunu olanlar 24 (%15.2) kişidir. Dört kişi tarafından eğitim durumu belirtilmemiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket hazırlanırken öncelikle küresel iklim değişikliğinin nedenleri, sonuçları ve sağlık üzerinde etkileri araştırılmış, araştırmanın amacına uygun olarak yaşam bilimleri profesyonellerine sorulması gereken sorular belirlenmeye çalışılmış ve anketin kapsam sınırları belirlenmiştir. Kapsam belirlendikten sonra bazı soruların açık uçlu, bazı soruların ise katılımcıların ifadelerine katılma düzeyini belirleyebilmek için (evet/hayır/kısmen, katıldım/katılmadım, var/yok gibi) kapalı uçlu olarak hazırlanmasına karar verilmiştir. Ankette küresel iklim değişikliği konusunda bilgi sahibi misiniz? İklim değişikliğinin sağlık üzerindeki etkilerinden haberdar mısınız? Ülkemizde, küresel iklim değişikliğinin sağlık etkileri konusunda yapılan uyum çalışmaları konusunda yetkili bir kurum var mıdır? Küresel iklim değişikliğinin sağlık etkileri konusunda hizmet içi eğitime veya herhangi bir kursa/seminere katıldınız mı? Küresel iklim değişikliğinin sağlık etkileri konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Küresel iklim değişikliği konusunda eğitime ihtiyacınız var mıdır? vb. sorular sorulmuştur. Anket ön çalışmasından sonra kapsam ve şekil geçerliği için üç alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Bir alan uzmanı, bir eğitim uzmanı ve dil uzmanı olan akademisyenlerin görüşleri alınarak, ankette 14 soruya yer verilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan değişiklikler ile ankete son şekli verilmiş ve anketin kapsam ve şekil geçerliği uzman görüşlerine göre sağlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma için T.C. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 05.06.2018 tarih ve 05 sayılı toplantıda etik kurul izni verilmiştir. Araştırmanın veri toplama süreci 2018 yılında, etik kurul izin alındıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde verilerin bir kısmı görüşme tekniği ile bir kısmı ise elektronik ortamda toplanmıştır. Katılımcılardan Ankara'da bulunan 104 kişi ile çalıştıkları kurumlarda (yataklı sağlık kurumu, laboratuvar, üniversite gibi) görüşülmüştür. Görüşme ve araştırmanın özelliği tümüyle katılımcılara açıklandıktan ve bilgilendirildikten sonra, katılımcıların onayları alınmıştır. Katılımcılar çalışmaya katılmak istediklerini sözel olarak ifade etmişlerdir. Görüşmeler ortalama 10'ar dakika sürmüştür. Ankara ili dışında bulunan katılımcılarla ise (54 kişi), sosyal medya, çevrimiçi anket ya da elektronik posta yolu ile irtibata geçilmiş ve veriler elektronik ortamda toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde kapalı uçlu sorulardan elde edilen nicel veriler için basit betimsel istatistik (yüzde ve frekans) ve konu hakkında fikirlerini ifade edebilecekleri açık uçlu sorudan elde edilen nitel veriler için betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmada toplanan veriler öncelikle katılımcıların araştırma problemlerine ilişkin neler söylediği ya da hangi sonuçları ortaya koydukları belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen nicel veri seti tablolar kullanılarak görsel hale getirilmeye çalışılmıştır (sınıflama). Daha sonra nicel ve nitel veriler (katılımcıların ifadeleri) ve birbirleriyle ilişkileri belirlenmeye çalışılarak, ilişkiler yorumlanmış (ilişkilendirme) ve sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırma problemlerine uygun olarak temalar önceden belirlenmiş ve verilerin bu temalar altında özetlenerek yorumlanmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Katılımcıların verdikleri yanıtlar, mümkün olduğu kadar özgün (orijinal) formuna sadık kalınarak (alıntılar yapılarak) temalar altında toplanmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur:

İklim değişikliği konusunda bilgi sahibi olduğunu ifade eden katılımcıların oranı %41.1 (65 kişi), bilgi sahibi olmayanların oranı %5.1 (8 kişi) ve kısmen bilgi sahibi olanların oranı %53.8 (85 kişi)'dir (Tablo 2).

Tablo 2. Katılımcıların küresel iklim değişikliği konusunda bilgi sahibi olma durumları

<i>Küresel iklim değişikliği konusunda bilgi sahibi misiniz?</i>	f	%
Evet	65	41,1
Hayır	8	5,1
Kısmen	85	53,8
Toplam	158	100,0

İklim değişikliğinin sağlık üzerine olan etkilerinden haberdar olan katılımcıların oranı %43.7 (69 kişi), haberdar olmayanların oranı %6.3 (10 kişi) ve kısmen haberdar olanların oranı %50 (79 kişi)'dir (Tablo 3). Katılımcıların gerek iklim değişikliği konusunda gerekse iklim değişikliğinin sağlık üzerine olan etkileri konusunda bilgi ve farkındalık düzeylerinin benzer olması verilerin birbiri ile uyumlu olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Katılımcıların iklim değişikliğinin sağlık üzerindeki etkilerinden haberdar olma durumları

<i>İklim değişikliğinin sağlık üzerindeki etkilerinden haberdar mısınız?</i>	f	%
Evet	69	43,7
Hayır	10	6,3
Kısmen	79	50,0
Toplam	158	100,0

İklim değişikliğinin sağlık üzerine etkilerinden haberdar olduğunu ifade eden katılımcılara bilgi kaynakları sorulmuştur. Bilgi sahibi olan katılımcıların yararlandıkları bilgi kaynakları ise sırasıyla; internet (%69.6), gazete (%34.8), dergi (%1.3), diğer (%29.1) olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun iklim değişikliğinin sağlık üzerine etkilerini kitle iletişim araçları (bilgisayar, gazete, dergi gibi) üzerinden takip ettiği belirlenmiştir. Ancak katılımcılar kitle iletişim araçları dışında farklı kaynakları veya gözlem gibi kişisel tecrübelerini kullanarak da bazı bilgilere ulaştıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda katılımcıların farklı bilgi kaynaklarına doğrudan alıntılar yapılarak örnekler sunulmuştur.

K20: *Zoonoz hastalıklar mesleki görevlerimiz arasında olduğu için genel takip yapıyoruz.*

K33: *Yaşayan insan hikâyelerinden takip ediyorum.*

K64: *Bulaşıcı hastalıkların sürveyansında, hastane başvurusunda.*

K62-K65: *Belgesellerden takip ediyorum.*

K63: *Çeşitli kitapları okuyarak takip ediyorum.*

K60: *Kendi bahçemden küresel iklim değişikliği etkilerini takip ediyorum.*

K77: *İklim değişikliği etkilerini doğanın kendisinden takip ediyorum.*

K84: *İklim değişikliğini takip edip yaşıyoruz.*

Katılımcıların iklim değişikliği konusunda meslekleri gereği çevresindeki kişilerden, çeşitli kitaplardan, belgesellerden ve gündelik yaşamlarındaki gözlemlerinden çeşitli bilgilere ulaştığı görülmektedir. İklim değişikliğinin sağlık üzerine etkilerinden kısmen haberdar olduğunu ifade eden katılımcılar, yeterince bilgi sahibi olmama nedenlerini sırasıyla; yayın yetersizliği (%56.4), yayınların düzenli olmaması (%20.9), yayınlara ulaşamaması (%24.2), bilgi kaynaklarının çoğunlukla yabancı dilde olması (%20.9) şeklinde ifade etmişlerdir.

Ülkemizde, küresel iklim değişikliğinin sağlık etkileri konusunda yapılan uyum çalışmaları ile ilgili yetkili bir kurum olduğunu ifade edenler 9 kişi (%5.7), böyle bir kurum olmadığını ifade edenler 23 kişi (%14.6) ve bu konu hakkında bilgi sahibi olmayanlar 126 kişi (%79.7)'dir. Katılımcılardan küresel iklim değişikliğinin sağlık etkileri konusunda hizmet içi eğitim veya herhangi bir kursa/seminere katılanlar 13 kişi (%8.2) iken katılmayanlar 145 kişi (%91.8)'dir (Tablo 4).

Tablo 4. İklim değişikliğinin sağlık etkileri konusunda eğitim alanların yüzdeleri

<i>Küresel iklim değişikliğinin sağlık etkileri konusunda hizmet içi eğitime veya herhangi bir kursa/seminere katıldınız mı?</i>	f	%
Evet, katıldım	13	8,2
Hayır, katılmadım	145	91,8
Toplam	158	100,0

Konu ile ilgili hizmet içi eğitim veya herhangi bir kurs/seminere katılan 13 kişiden 9'u (%69.2) çalıştığı kurum ya da bağlı olduğu birim tarafından bilgilendirilmiş, diğer 4 kişi (%31.8) ise farklı bir kurum veya kuruluş tarafından bilgilendirilmiştir. Eğitim alan katılımcıların tamamı verilen eğitimin yeterli olmadığı ifade etmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu küresel iklim değişikliğinin sağlık etkileri konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını 125 kişi (%79.1) ifade ederken, 24 kişi (%15.2) kendini yeterli görmektedir (Tablo 5). Dokuz kişi (%5.7) bu konuda fikir belirtmemiştir.

Tablo 5. Küresel iklim değişikliğinin sağlık etkileri konusunda eğitime ihtiyaç duyanların oranları

<i>Küresel iklim değişikliğinin sağlık etkileri konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?</i>	f	%
Evet	24	15,2
Hayır	125	79,1
Cevap belirtilmemiş	9	5,7
Toplam	158	100,0

Küresel iklim değişikliği konusunda 132 kişi (%83.5) eğitime ihtiyaç duyduğunu; 26 kişi (%16.5) ise eğitim ihtiyacı olmadığını ifade etmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. Katılımcıların küresel iklim değişikliği konusunda eğitime ihtiyaç durumları

<i>Küresel iklim değişikliği konusunda eğitime ihtiyacınız var mıdır?</i>	f	%
Evet, var	132	83,5
Hayır, yok	26	16,5
Toplam	158	100,0

Ayrıca katılımcıların bu konuda belirtmek istedikleri çeşitli hususlar aşağıda sunulmuştur. Katılımcılar hem kendilerinin hem de toplumun diğer kesimlerinde küresel iklim değişikliği konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları için eğitim alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Eğitim ihtiyacının karşılanması için çeşitli seminer, kurs, kamu spotu vb. etkinlikler düzenlemesi ile gerçekleştirilebileceği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Katılımcıların iklim değişikliği konusunda eğitim ihtiyacına yönelik görüşlerine ait ifadelere aşağıda sunulmuştur:

K18: İklim değişikliği konusunda herkes bilinçlendirilmeli, toplumda sadece bir kısma değil herkese bu eğitim ve bilgilendirme verilmelidir.

K26: İklim değişikliği konusunda tüketicilerin ciddi anlamda bilinçlendirilmesi gerek.

K31: İklim değişikliği sadece kulaktan dolma bilgilerle (deodorantlar ozon tabakası inceltir gibi) öğrendiğimiz için bu konuda halkı bilinçlendirecek eğitimlerin önce eğitim kurumlarında daha sonra farklı meslek grupları için eğitimler seminerler tanımlanmalı, katılımlar zorunlu kılınmalıdır. İnsanlar tarafından yapılan doğa tahribatının geri dönüşü olmayan bir seviyeye geldiğini düşünmekteyim.

K33: İklim değişikliği kanser (cilt kanseri) gibi etkileri olduğu için kamu spotu tarzında kitle iletişim ile bilgilendirme yapılmalıdır.

K41: İklim değişikliği ile ilgili afişler hazırlanabilir, kamu spotuna daha çok yer verilebilir.

K57: BBC ve CNN gibi kanallarda iklim değişikliği ile ilgili belgeselleri var. Ulusal kanallarda bu değişikliği ve kurtarma yolları anlatılan güzel belgeseller ile toplumu bilinçlendirmek gerekir.

K71: Kurumlarda bu konu ile ilgili eğitim verilmeli.

K79: Toplumun bütün kesimlerinde özellikle okullarda ciddi eğitimler verilmelidir.

K85: Okullarda eğitim verilmeli, seminerler düzenlenmeli.

İklim değişikliği konusunda eğitimin tek başına yeterli olmayacağı ve bu sorunun çözümüne bilimsel ve profesyonel yaklaşılmasının gerektiği katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Bu konu hakkında bazı katılımcıların görüşleri aşağıdadır.

K86: *İklim değişikliğinin çözümü hakkında devlet politikaları oluşturulmalıdır.*

K152: *Multidisipliner yaklaşımla verilecek eğitim ile farklı alanlarda yetişmiş elemanlar, risk analizi, önlem alma, politika geliştirme gibi konularda ülkemiz koşullarını etkili ve doğru şekilde değerlendirebilecektir.*

K155: *İklim değişiyor. Buna etki eden faktörlerin biri insan kaynaklı. Geri dönüşümsüz bir noktaya gelmemek için ise eğitim faaliyetleri sadece bir umut olur. Umut soyuttur. Somut olan temiz sanayi ve enerji kaynaklarını sunmayı kabul eden sermayenin yapacaklarıdır.*

Katılımcılar tarafından iklim değişikliği konusunda vatandaşların bilinçlendirilmesinde eğitimin önemli olduğu vurgulanmış ancak yeterli olmadığı bildirilmiştir. İklim değişikliği ile mücadelede çeşitli yaptırımlar uygulanması, yeşil alanların artırılması, bu konuda kurum ve kuruluşların işbirliği ile çalışması ve sorumluluk üstlenmesi, konunun önemle ele alınması katılımcılar tarafından düşünülmektedir. Burada ifade edilen konularla ilgili olarak bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur.

K99: *İnsanlar bu konuda sosyal medya tarafından daha çok bilgilendirilmeli, çevre kirliliği ve küresel ısınmaya sebebiyet veren kişilere cezai yaptırımlar uygulanmalı. Ağaçlandırma yapılmalı.*

K90: *Sağlık bakanlığı ve diğer kurumlar dâhil ayrıca özel sektöründe dâhil olarak her vatandaş değil her insanın sorumluluğu içerisinde olduğu için öncülük eden bir kurum ya da kuruluşun olması gerekir.*

K93: *Tüm dünyanın yıllardır üzerinde konuştuğu konunun günümüz şartlarını düşününce ne kadar haklı olduğunu ortaya çıkardı. Güvenlikli zirve konusu bile olan konunun ilerdeki su savaşlarının habercisi olduğunu düşünüyorum. Üç tarafı su ile çevrili ülkemizin bu konuyu daha ciddiye alması gerekir.*

İklim değişikliğinin olası sonuçlarını engellemek ve etkilerini azaltmak için bireysel olarak yapılabileceklerin olduğunu ve bunun için çaba harcanması gerektiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Örnekler aşağıdadır:

K110: *Gelecek nesillere sağlıklı ve yaşanabilir bir dünya bırakmak istiyorsak doğaya zarar vermek yerine doğayı güzelleştirmek için elimizden geleni yapmalıyız.*

K119: *Eğitim değil de kendimin ilgilenmesi gerektiğini düşünüyorum üniversite mezunu ve sağlık görevlisi olarak konu ile daha çok ilgili ve bilgili olsam iyi olacaktım düşünüyorum.*

Elde edilen bulgular sağlıkla ilgili farklı alanlarda görev yapan katılımcılar ve verdikleri yanıtlarla sınırlıdır. Ancak yaşam profesyonellerinin iklim değişikliğine bağlı ortaya çıkabilecek vakalar, bunlara doğru ve zamanında müdahale edebilme eğitim ihtiyacının belirlenmiş olması, ileri de daha kapsamlı yapılacak çalışmalara ışık tutabilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, katılımcıların yarıya yakın kısmının iklim değişikliği hakkında bilgi sahibi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların yarıya yakını, iklim değişikliğinin sağlık üzerine etkileri hakkında haberdar olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların eğitim seviyelerinin yüksek olmasının, iklim değişikliği konusunun görsel ve yazılı medyada aralıklarla da olsa yer almasının, katılımcıların farkındalıklarının yüksek olmasında etkili olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, sağlık alanında çalışan veya öğrenim gören (hemşirelik bölümü öğrencisi, tıp fakültesi öğrencisi, aile hekimi gibi) katılımcılarla yürütülen çeşitli çalışmalarda da katılımcıların iklim değişikliği konusunda bilgi ve farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Albayrak & Atasayan, 2015; Biçer & Vaizoğlu, 2015; Ergin, Akbay, Özdemir & Uzun, 2017).

Araştırmamızda iklim değişikliğinin sağlık üzerine etkileri konusunda bilgi kaynaklarının daha çok yazılı ve görsel medya ile sınırlı olduğu ve kişisel gözlemlerine dayandığı tespit edilmiştir. Bireylerin sosyo-bilimsel bir konu olan iklim değişikliği hakkında önemli bilgi kaynaklarının medya araçları olduğunu gösteren benzer araştırmalar bulgularımızı desteklemektedir (Biçer & Vaizoğlu, 2015; Ergin vd., 2017). Elde edilen bu sonuçlar, bireylerin iklim değişikliği konusunda bilgi sahibi olması ve bilinçlenmesi konusunda medya araçlarına önemli görev ve sorumluluk düştüğünü göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bilgi kaynaklarının sınırlı olması, düzenli olmaması gibi nedenlerle bireylerin doğru bilgiye ulaşamaması bulguları da dijital araçların ve medyanın görev ve sorumluluğunun ne kadar önemli olduğunu desteklemektedir.

Araştırmamızdan elde edilen diğer bir bulgu ise katılımcıların büyük bir kısmının iklim değişikliğinin sağlık üzerine etkileri hakkında kursa/seminere katılmadığıdır. İklim değişikliği ile ilgili eğitim alan katılımcılar ise verilen eğitimin içeriğinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların yarıya yakını iklim değişikliğinin sağlık

üzerine etkileri hakkında bilgi sahibi olmadığı veya kısmen bilgi sahibi olduğu ve öğrenim süreçlerinde iklim değişikliğinin sağlık üzerine etkileri hakkında düzenli bir eğitim almadıkları dikkate alınacak olursa, yaşam bilimleri profesyonellerinin bu konu hakkında eğitim gereksinimleri olduğu söylenebilir. Nitekim yapılan görüşmelerde katılımcılar, iklim değişikliğinin sağlık üzerine etkileri ve halkın adaptasyonu konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde literatürde toplumun farklı kesimlerinin bu konuda eğitim ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir (Albayrak & Atasayan, 2015; Biçer & Vazioğlu, 2015; Ergin vd., 2017; Lavey, 2019; Temelli, Kurt & Keçeci Kurt, 2011, Atik & Doğan, 2019). Liao vd., (2019) tarafından yapılan çalışmada tıp fakültesi öğrencilerinin büyük bir oranda (%80) iklim değişikliğinin sağlık etkileri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, özellikle müdahale edebilirlik konusunda hazır olmadıkları belirlenmiştir. Araştırmacılar iklim değişikliği için kapasitenin geliştirilmesi gerektiğini ve eğitim alanında çabalarla eko-tıbbî okuryazarlık gelişiminin güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Lavey'in (2019) araştırmasında sağlık ve diğer alanlarda çalışanların müdahale edebilirlik konusunda hazırlıklı olmadığı, konuyla ilgili eğitimlerin olması gerektiği ve kapasite geliştirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Bell'in (2010) çalışmasında pratisyen hekimlerin iklim değişikliği sağlık etkileri konusunda hazırlıklı olmalarını sağlamak için yerel, ulusal ve uluslararası seviyede yapılması gerekenler tespit edilmiş ve konu ile ilgili yeterli çalışma olmadığını, hekimlerin tam ve daha hızlı bir şekilde eğitilmesi gerektiğini, ulusal düzeyde, tıp eğitimi ve öğretiminin iklim değişikliği ve sağlıkla ilgili entegre, bölgeler arası multidisipliner kanıtları hızlı ve esnek bir şekilde yansıtması gerektiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Valois vd., (2016), yaptığı çalışma sonucunda, aile hekimlerinin iklim değişikliği ve sağlık konusunda iyileştirilmiş tıp eğitimine duyulan ihtiyaç ortaya konmuştur. Konuyla ilgili ülkemizde yapılan en güncel çalışma Kiraz'ın (2019) hazırladığı eğitim amaçlı sağlık modülü çalışmasıdır. Modülde iklim değişikliği, sağlık etkileri, yurt dışı çalışmaları ve Türkiye'de konuyla ilgili yapılacak ve yapılmış olan iklim değişikliği sağlık etkileri uyum çalışmalarına değinilmiştir. Ergin vd., (2017) iklim değişikliği ile ilgili eğitimi erken yaşlarda almanın önemli olduğunu ifade etmekle birlikte, tıp fakültesinde iklim değişikliğinin insan sağlığı üzerine etkileri hakkında ayrıntılı olarak ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmada, tıp fakültesi öğrencilerinin iklim değişikliğinin neden olduğu bazı hastalıklar (sıtma vb.) hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Green vd., (2009) tıp öğrencilerinin iklim değişikliği konusunda hazırlık araştırmalarında, gelecekteki tıbbi işgücünün, iklim değişikliğinin sağlık etkilerinin önemli olduğu bir dönemde çalışacaklarını belirtmektedir. Probleme dayalı bir öğrenme yaklaşımı ile iklim değişikliği ve sağlık konusunun tıp müfredatına dahil edilmesi gerektiği, klinik tıp, koruyucu sağlık ve küresel sağlık üzerinde durulması, halk sağlığı için vaka çalışmaları üzerinde durulması gerektiği belirtilmiştir.

Wellbery vd., (2017) araştırmasında, hükümetler arası kuruluşlar, sağlık dernekleri ve mesleki kuruluşların iklim değişikliğinin sağlık etkileri sorunlarının üzerine eğilme konusunda hekimlerin hazırlanmasının özellikle önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ancak tıp fakültelerinin müfredatlarının bu hedefe yönelik eğitim ihtiyacına hazır olmadığını belirtmişlerdir. Tıp eğitiminde müfredata iklim değişikliğinin dahil edilebileceği sağlık konularının bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre tıp fakültelerinde özellikle çevre sağlığı derslerinde, iklim değişikliğinin insan sağlığı üzerine etkileri ile ilgili konu içeriklerinin artırılması ve müfredatın güncellenmesi önerilmektedir. Benzer şekilde iklim değişikliğinin doğrudan ve dolaylı sağlık üzerine etkilerinin öğretilmesi için hemşirelik bölümü ders programlarında iklim değişikliği konularına yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Biçer & Vazioğlu, 2015). Shezi vd., (2019) yaptıkları çalışmada, sağlık profesyonellerinin toplumun iklim değişikliğine adaptasyonunda (uyum) önemli roller üstlenebileceğini bulmuşlardır.

Araştırmacılar iletişimin bu alanda geliştirilmesini de önemsemektedir. Raminez (2017) araştırmasında, veteriner hekimlerin konuya hâkim olduklarını ancak vektörel bulaşan hastalıklar konusunda herhangi bir işbirliği geliştirilmediği konusunda fikir beyan etmiştir. İklim değişikliği ile mücadele ve halkın adaptasyonu için bütün tarafların birlikte çalışmasını, sağlık uygulayıcılarının eğitim ihtiyaçları ile iletişim becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Nhamo ve Muchuru (2019) iklim değişikliğinin sağlık üzerindeki etkilerine uygun uyum önlemlerinin uygulanmasını, hava durumuna dayalı tahmin ve erken uyarı sistemleri geliştirilmesini, halk eğitimi ve bilinçlendirmenin önemli olduğunu, uygun politikaların ortaya konulması, gözetim, araştırma ve izleme ile halk sağlığı altyapısı ve teknolojisinin iyileştirilmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır. McMichael, Woodruff ve Hales'in (2006) iklim değişikliği ve insan sağlığı, günümüz ve gelecekteki riskler çalışmasında, iklim değişikliğinin sağlık etkileri detaylı sunulmuş, bu konuda iklim değişikliğinin varlığının, gelecekteki olasılığı ve sağlıkla ilgili sonuçlarının araştırılmasının, uluslararası ve ulusal politika tartışmalarına önemli bir girdi olduğunu belirtmektedir. İklim değişikliğinin olumsuz sağlık etkilerinin kanıtı ve öngörüsü, planlanan uyarlanabilir stratejiler için öncelikleri göstereceğini ve esas olarak, önleyici politikalar için olan durumu güçlendireceğini belirtmiştir. Tüm bu etkilerin sürdürülebilirliğin gerçek anlamını daha iyi anlamamıza yardımcı olacağını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmamızda da elde ettiğimiz, iklim değişikliği ile mücadele konusunda kamu kurum ve kuruluşlarının birlikte çalışması, bilimsel ve profesyonel yaklaşımların benimsenmesi gerektiği, bulgularını destekler niteliktedir.

2015'te Sağlık Bakanlığı tarafından yayımlanan İklim Değişikliği Uyum Eylem Planında da yaşam bilimleri profesyonellerinin iklim değişikliği konusundaki farkındalığı, yapılacak müdahaleler ve alınacak önlemler konusunda önemli olduğu belirtilmiştir. Bu konuda sağlık sisteminin güçlendirilmesi gerektiği, sağlık sisteminin iyi çalışması, toplumun her kesimine eşit davranılması, tüm topluma koruyucu ve birinci basamak sağlık hizmetlerini sağlaması gerektiği, yeterli eğitim sağlanması, daha iyi ve daha kolay ulaşılabilir sağlık hizmetinin sunulması ve gerekli personel ile çalışma koşullarının iyileştirilmesi belirtilmiştir (URL-2).

Sonuç olarak, tüm bu veriler ışığında, iklim değişikliği etkilerinin topluma kazandırılması ve bilinçlendirilmesinde bütün iletişim araçlarının etkin olarak kullanılması gereklidir. Bu konuda herkes için yeterli ve gerekli kaynaklar sağlanmalıdır. İklim değişikliği kontrolü amacıyla kirlilik izleme, insan yaşamı açısından riskli durumlara ilişkin uyarılar verilerek halkı bilgilendiren uzman sistemlerin geliştirilmesi gerekmektedir. Konunun merkezinde olan sağlık çalışanları ve bunların eğitimcileri, iklim değişikliği ve sağlık üzerine etkilerine, müdahale edebilirlik konusunda yetkin hale getirilmelidir. İklim değişikliğinin sağlık üzerine etkileri konusunda yaşam bilimleri profesyonellerinin eğitim ihtiyacının karşılanması, toplum ve insan sağlığı açısından önemli bir yere sahip olacaktır. Yaşam profesyonellerinin iklim değişikliğine bağlı oluşacak sağlık problemleri hakkında bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırılması ile ileride karşılaşılabilecekleri vakalar hakkında hazırlıklı olmalarına ve olası problemlerin erken fark edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yaşam bilimleri profesyonelleri tarafından fark edilen iklim değişikliğinin etkileri ile ortaya çıkan vakalar sayesinde, ilgili kurum ve kuruluşlar zamanında uyarılarak gerekli önlemler zamanında alınabilir. Görüldüğü gibi ulusal mevzuat ve uluslararası antlaşmalar iklim değişikliğinin uyum, azaltma, finans kaynakları, sosyo-kültürel boyutta ele alınması gerektiğini zorunlu kılmaktadır.

Öneriler

Araştırmamızdan elde edilen veriler ve konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalara bakıldığında konuyla ilgili aşağıdaki önerileri sunabiliriz:

- ✓ Gerek hizmet içi gerek kurs şeklinde sonrasında yeterlik belgesi verilip teşvik edilerek yaşam bilimleri profesyonelleri iklim değişikliği ve sağlık konusunda uzman pozisyona getirilmelidir.
- ✓ Aile hekimleri özellikle hassas gruplar için bulaşıcı hastalıklar, ishal salgınlarında halkı bilinçlendirmeye yönelik girişimlerde bulunmalıdır.
- ✓ Özellikle iklim değişikliğinin sağlık etkilerinden daha fazla etkilenecek olan hassas gruplar için takip ve izleme programları geliştirilmelidir.
- ✓ İlgili kurumların güçlendirilmesi için iklim değişikliği ve sağlık konusu ile ilgili uzmanlaşmış personel ve birimler oluşturulmalıdır.
- ✓ Gerek tıp eğitimi programları (müfredat) başta olmak üzere, sağlıkla ilgili tüm bilim alanlarının eğitim müfredatlarında iklim değişikliği ve etkilerine yer verilmelidir.
- ✓ Oluşturulan devlet politikalarının uygulaması konusunda tüm disiplinler arası kurum ve kuruluşlar işbirliği ve uyum içerisinde çalışmaları desteklenmelidir.
- ✓ Toplumun her kesiminin ulaşabileceği güvenilir bilgi kaynakları oluşturulması ve açık erişime sunulmalıdır.

Kaynakça

- Albayrak A., & Atasayan Ö. (Mayıs, 2015). *Yerel düzeyde iklim değişikliği farkındalığı analizi / Gebze Örneği*. 2nd International Sustainable Buildings Symposium
- Atay, H., Tüvan, A., Demir, Ö., & Balta, İ. (2012). İklim değişikliğinin sağlık üzerine etkileri. İklim ve sağlık arasındaki ilişkilere genel bakış: Hastalıklar, hassas gruplar, adaptasyon ve öneriler. Meteoroloji Genel Müdürlüğü Araştırma Dairesi Başkanlığı. <https://www.mgm.gov.tr/FILES/iklim/yayinlar/iklim-saglik-etki.pdf>
- Atik, A.D., & Doğan, Y. (2019) Lise öğrencilerinin küresel iklim değişikliği hakkındaki görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3(1), 84-100. Doi: 10.31805/acjes.569937
- Aydın, F. (2017). Üniversite öğrencilerinin küresel ısınma hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(1), 118-132
- Bell, E. (2010). Climate change: what competencies and which medical education and training approaches? *BMC Medical Education*, 10(31), 1-8. Doi: 10.1186/1472-6920-10-31
- Bıçer, B., & Vaizoğlu, S. (2015). Hemşirelik bölümü öğrencilerinin küresel iklim değişikliği hakkındaki bilgi ve farkındalıklarının belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 2(2), 30-43

- Çakmak, E., Doğan, T., & Hilmioğlu, B. (Kasım, 2017). *İklim değişikliği sürecinde Paris Anlaşması'nın rolü ve Türkiye'nin konumu*, VII. Ulusal Hava Kirliliği ve Kontrolü Sempozyumu, Antalya-Türkiye
- Çelik S., Bacanlı, H., & Görgeç, H. (2008). *Küresel iklim değişikliği ve insan sağlığına etkileri*, Telekomünikasyon Şube Müdürlüğü. https://mgm.gov.tr/FILES/genel/makale/11_kureseliklimdegisikligietkileri.pdf
- Ergin, A., Akbay, B., Özdemir, C., & Uzun, S.U. (2017). Tıp fakültesi öğrencilerinin küresel ısınma ve sağlığa etkileri ile ilgili bilgi, tutum ve davranışları. *Pamukkale Tıp Dergisi*, 10(2), 172-180. Doi: 10.5505/ptd.2017.15428
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H. (2009). *How to design and evaluate research in education (7th Ed.)*. San Francisco: McGraw-Hill
- Gürel, Z., & Aslan, D. (2019). Halk sağlığı bakış açısıyla gıda kaynaklı krizler ve önleme yaklaşımları. *Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji Dergisi*, 76(3), 361-376. Doi: 10.5505/TurkHijyen.2019.34711
- IPCC. (2014). Climate Change 2014: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Core Writing Team, R.K. Pachauri and L.A. Meyer (eds.)]. IPCC, Geneva, Switzerland, 151
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel
- Kiraz, E. (2019). *İklim değişikliğinin insan sağlığına etkileri*, Ankara: İklim Değişikliği Eğitim Modülleri Serisi
- Lavey, W.G. (2019). Teaching the health impacts of climate change in many American higher education programs. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(1), 39-56. Doi: 10.1108/IJSHE-04-2018-0062
- Liao, W., Yang, L., Zhong, S., Hess, J., Wang, Q., Bao, J., & Huang, C. (2019). Preparing the next generation of health professionals to tackle climate change: Are China's medical students ready? *Environmental Research*, 168, 270-277. Doi: 10.1016/j.envres.2018.10.006
- McMichael, A., Woodruff, R., & Hales, S. (2006). Climate change and human health: present and future risks. *Lancet*, 367(9513), 859-69. Doi: 10.1016/S0140-6736(06)68079-3
- Moosmann, L., Neier, H., Mandl, N., & Radunsky, K. (2017). Implementing the Paris Agreement – New Challenges in view of the COP 23 Climate Change Conference, Study for the ENVI Committee, European Parliament, Policy Department for Economic and Scientific Policy, Brussels.
- Nhamo, G., & Muchuru, S. (2018). Climate adaptation in the public health sector in Africa: Evidence from United Nations Framework Convention on Climate Change National Communications. *Journal of Disaster Risk Studies*, 11(1), 644
- Öztürk, K. (2002). Küresel iklim değişikliği ve Türkiye'ye olası etkileri. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 47-65
- Polat, Y., Yanıkoğlu, A., & Çetin, H. (2017). İklim değişikliğinin sivrisinek kaynaklı hastalıklar üzerine etkisi. *Anadolu Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(2), 55-63. Doi: 10.18036/aubtdc.296680
- Raminez, B. (2017). Support for research towards understanding the population health vulnerabilities to vector-borne diseases: increasing resilience under climate change conditions in Africa. *Infectious Diseases of Poverty*, 6, 164. Doi: 10.1186/s40249-017-0378-z
- Shezi, B., Mathee, A., Siziba, W., Street, R.A., Naicker, N., Kunene, Z., & Wright, C. Y. (2019). Environmental health practitioners potentially play a key role in helping communities adapt to climate change. *BMC Public Health*, 19(54), 1-8. Doi: 10.1186/s12889-018-6378-5
- Swim, J. K., Clayton, S., & Howard, G. S. (2011). Human behavior alcontributions to climate change psychological and contextual drivers. *American Psychologist*, 66(4), 251-264. Doi: 10.1037/a0023472
- Temelli, A., Kurt, M., & Keçeci Kurt, S. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin küresel ısınmaya ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(2), 220-208
- Türkeş, M. (2001). Küresel iklimin korunması, iklim değişikliği çerçeve sözleşmesi ve Türkiye. *TMMOB Makina Mühendisleri Odası, Süreli Teknik Yayın*, 61, 14-29

URL-1: <http://unfccc.int/2860>

URL-2: T.C. Sağlık Bakanlığı (2015). *İklim değişikliğinin sağlık üzerine olumsuz etkilerinin azaltılması ulusal programı ve eylem planı*, Ankara

https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/cevresagligi/2ced/iklimdegisikligi/Iklim_Degisikligi_Eylem_Plan_i.pdf

Valois, P., Blouin, P., Ouellet, C., Renaud, C.S., Langer, D., & Gosselin, P. (2016). The health impacts of climate change: a continuing medical education needs assessment framework. *JCEHP*, 36(3), 218-225. Doi: 10.1097/CEH.0000000000000084

Wellbery, C., Sheffield P., Timmireddy K., Sarfaty M., Teherani A., & Fallar R. (2018), It's time for medical schools to introduce climate change in to their curricula. *Academic Medicine*, 93(12), 1774-1777. Doi: 10.1097/ACM.0000000000002368

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Extended Abstract

Climate change (CC) is the most important global environmental problem of concern, affecting human and environmental health. Significant risks exacerbated by rising temperature extremes will continue, IPCC, for centuries even if the global mean temperature is stabilized, future threats are expected as CC interacts with other stressors. Multidisciplinary and international collaboration is required both in research and policy making areas, at EU and UN levels since climate/energy are priorities. The 1992 United Nations Framework Convention on Climate Change (UNFCCC) and its 1997 Kyoto Protocol, the National Adaptation Plan (NAP) process under the convention, builds on the National Adaptation Programmes of Action (NAPA) process. NAP process, as a framework, the present guidance aims to ensure that the health sector works with partners in the environment and other related communities. NAP aims to process for identifying national strategic goals for building health resilience to climate change and managing the health risks of climate change. The health operational levels: environmental health, communicable disease control, health emergency preparedness require all health workers/professionals under the the “One Health” approach to be trained and ready to take responsibility for adaptation per NAP. Public health teams at the local, regional, and national levels will share responsibility for implementation. Therefore, developing and supporting training and educational activities, including awareness raising activities (e.g. briefings or presentations) about the health risks of CC for public health professionals are crucial for implementation. Medical school curricula are underway to plan climate–health topics to be included by 2020 and that climate–health is integrated into all aspects of medical education by 2025. The aim of this study is to investigate point out the effects of CC on health, but also to investigate the basic knowledge and awareness of life sciences professionals (doctors, nurses, paramedics, veterinarians, pharmacists, biologists and educators) whether the need for education. Research also aims to present solutions to the issue and to emphasize what can be done about it. A questionnaire was prepared to determine the level of knowledge of life sciences professionals about health impacts of climate change in determining the need for education. Quantitative analysis of the data was performed with data collection interview technique and frequency and percentage calculations. For this purpose, a questionnaire on the topic, was applied to 158 participants. Those with knowledge about CC were 41.17% (65), without 5.1% (8), partially knowledgeable 53.8% (85); informed about health effects were 43.7% (69), not informed 6.3% (10), partially informed 50% (79). Web and written media were the major sources of information for CC health effect to the participants. Of the res 5.7% (9) were aware that there is an institution in Turkey responsible for CC health effects, those not aware were 14.6% (23), and those who had no idea were 79.7% (126). Respondents who had training or any course/seminar concerning health impacts were 8.2% (13), not trained 91.8% (145). Majority of respondents 83.5% (132) declared they need training. Results show that life science professionals need to be trained against the possible health effects of global climate change and that training should be provided in this field. This research also aims to present solutions to the issue and to emphasize what can be done about it. Today, the most important and irreversible environmental problem, global climate change, is discussed in line with the United Nations Framework Convention on Climate Change (UNFCCC, 1994) and whether life science professionals have training needs for adaptation to CC.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.578268>

Geliş Tarihi: 15-06-2019

Received: 15-06-2019

Kabul Tarihi: 18-02-2020

Accepted: 18-02-2020

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Sungur, M., Müezzinoğlu, M.K., (2020). Kentleşmenin Geleneksel Konutlar Üzerindeki Etkisi; Konya-Ak Çeşme Mahallesi Üç Konut. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(1), 152-166. DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.578268>



Kentleşmenin Geleneksel Konutlar Üzerindeki Etkisi; Konya-Ak Çeşme Mahallesi Üç Konut*

Mine SUNGUR¹ M. Kübra MÜEZZİNOĞLU²

Öz

Ülkemizdeki hızlı nüfus artışı ile birlikte son yıllarda hızla artan kırsaldan kente göç olgusu; kentlerin plansız büyümelerine, kent merkezlerinde yer alan geleneksel dokuların yıpranmasına, çok katlı yapıların oluşmasına ve tüm yasal sınırlamalara rağmen tarihi değerlerin tek tek yok olmalarına neden olmaktadır. Çalışma kapsamında Konya, Akçeşme mahallesiindeki kentleşme sürecine bağlı olarak konut dokusundaki mekânsal değişim ve dönüşümün niteliklerinin saptanması ve günümüzdeki mevcut durumlarının tespiti için alanda yer alan üç adet tescilli konut ele alınmıştır. Bu yapıların detaylı rölöve çizimleri ve fotoğraflarıyla birlikte karakteristik mimari özellikleri hakkında envanterler hazırlanmıştır. Konutların sürekli kullanıcı değiştirmesi yapıları oldukça yıpratmıştır. Çünkü her kullanıcı kendi yaşam konforu ve isteği doğrultusunda yapıyı değiştirmiş ya da dönüştürmüştür. Sonuç olarak, kentleşme sürecine girmiş Akçeşme mahallesiindeki konutların gerek yerleşim düzeni gerekse de planlamada geçirdiği değişim ve dönüşümlerinin sorgulanıp analizlerin yapıldığı bu çalışma; söz konusu alanda yapılacak yeni tasarımlarda kayda değer bir veri özelliği taşıması açısından önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akçeşme Mahallesi, Geleneksel Konut Dokusu, Değişim, Dönüşüm, Kentleşme

Effects of Urbanization on Traditional Houses; Three Houses in Konya-Ak Çeşme Neighborhood

Abstract

The phenomenon of rural-urban migration, which has increased rapidly in recent years with the rapid population growth in our country; It causes the unplanned growth of cities, the weakening of the traditional textures in the city centers, the formation of multi-storey buildings and the disappearance of historical values one by one despite all legal restrictions. the scope of the study, three registered residences in the area have been discussed in order to determine the characteristics of the spatial change and transformation in the housing texture depending on the urbanization process in the Akçeşme district and to determine its current conditions. Inventory was prepared about the characteristic architectural features of these buildings along with detailed drawings and photographs. Continuous user switching of the buildings has worn off the structures. Because every user has changed or transformed the structure in line with his own life comfort and desire. As a result, this study in which the changes and transformations of the residences in the Akçeşme neighborhood, which have entered the urbanization process, both in settlement and planning, are questioned and analyzed; It is important in terms of having a significant data feature in new designs to be made in the subject area.

Key Words: Ak Çeşme Neighborhood, Traditional Housing Texture, Change, Transformation, Urbanization

* Bu makale 3. Uluslararası Sanat ve Estetik Sempozyumu'nda (Gaziantep, 2019) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş versiyonudur.

¹ Arş. Gör., Selçuk Üniversitesi, mkarakoyun@selcuk.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0001-5042-9575>

² Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi kubramznn@selcuk.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0001-5808-6618>

Giriş

Adına uluslararası mimari denilen sistem, şehirleri ve daha kötüsü dünyayı tek tipleştiren

*bir yapıya büdüdü. Tektip, yani **kimliksiz**... Ve tabi ki **bilinçsiz**...*

“Bilinçten yoksun bir çağın, İslam mimarisini kavrayamayacağı ise açıktır.”

Turgut Cansever (İslam Mimarisi Üzerine Düşünceler/1996)

Kentler, yerleşik kültürün en önemli bileşenlerindedir. Tarih boyunca kentler, toplumların kültürel, çevresel, ekonomik ve teknolojik etkilerine göre biçimlenmiştir. Kentlerde oluşan tarihi çevreler ise, bu etkilerin zaman boyutunu ortaya koymaktadır. Tarihi çevredeki kent dokuları ve bu dokularda yer alan yapı grupları, kentte inşa edildikleri döneme ait her türlü sosyal ve fiziksel yapı özelliklerini barındırmaktadır. Türkiye’de 1950 sonrası yaşanan hızlı sanayileşme ve plansız kentleşme; kent merkezlerinde ve yakınığında yer alan tarihi çevreler üzerinde olumsuz bir etki bırakmıştır. Özellikle geleneksel konut karakteri gösteren alanlarda yapı yoğunluğu artışına bağlı olarak değişim ve dönüşüm talepleri ortaya çıkmıştır.

Tekeli (1988), ülkemizdeki geleneksel dokunun savunmasız bir şekilde tahrip veya yok edilmesini, toplumumuzun sosyo-kültürel yapısındaki değişimin yaşam biçimine yansımaması ve yaşanan ekonomik sıkıntılar ile ilgili olduğunu ifade etmektedir (Elbi, 2009).

Toplum içerisinde farklılaşmaya bağlı olarak, konut kullanıcılarının yaşam şartlarının ve yaşadıkları çevreden beklentilerinin değişimi, kent dokusu ve yeni yapılaşmalar arasındaki ilişkiyi zamanla kopma noktasına getirmiştir. Söz konusu bu kopma, aynı zamanda ekonomik ve sosyal yaşama da yansiyarak kişilerin yaşam kalitesini etkilemiştir. Mimarlıkta bu yaşam kalitesi, kullanıcıların ihtiyaçlarının tatmin edilmesi olarak açıklanabilir. Bu çerçevede; geçmişin izlerini bugüne taşıyan doğal ve kültürel değerlerin oluşturduğu alanlar olarak ele alınan tarihi çevrelerdeki yaşam kalitesi, kentleşmeyle birlikte niteliğini her geçen gün kaybetmektedir.

Geleneksel Türk kent dokusu, rastlantısal olmayan ritmik bir düzen içindedir. Aru (1998)’ ya göre; ortaya çıkan sonuç, iç dokudan gelen geometrik olmayan formların yüzeye vurmasından ibarettir (Aru, 1998). Bu eski kentlerin temel biçimleri, bu mekânlarda yaşayanların gereksinimlerinden türemiştir. Tek konutta olduğu kadar, yapı çevresi ve kent dokularının biçimlenmesinde de insanla doğanın birbirini etkilediği görülmektedir (Elbi, 2009).

Günümüzde geleneksel kent dokusundaki alanların korunması ve yaşatılmasına yönelik çeşitli koruma politikaları geliştirilmiş olmasına rağmen bu politikalar dokunun korunması için yeterli seviyede değildir. Ahunbay (2007), koruma kavramının tek yapı ölçeğinden çıkarılarak; kent mekânını içine alacak şekilde genişletilmeli, tarihi dokuların bir bütün olarak ele alınmasını gerektiğini savunmuştur. . Tarihi kent dokuları zaman içerisinde çeşitli boyutlarda eskime, köhneleşme ve yıpranma sebebiyle değerlerini yitirmekte, kentsel kullanımlarında değişim ve dönüşüm ile karşı karşıya kalabilmektedirler. Günümüzde bu çalışmaların yetersizliği nedeniyle tarihi dokular giderek yok olmaktadır (Ahunbay 2007).

Birlik (2006) bu konu ile ilgili olarak; kentlerin oluşumu ve zamanla değişiminin; planlama kararları, koruma kararları ve uygulamaları ile doğrudan bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Ancak bu değişim her ne kadar yadsınamayan bir süreç ise de, ölçüsü kentin genel karakterini bozmaya ve hatta yok etmeye başladığında çözümlenmesi zor sorunlarla karşılaşabileceğini vurgulamıştır. Bu nedenle; ülkemizde birçok medeniyete ev sahipliği yaparak zengin bir tarihi geçmişine sahip kentlerimiz hızlı nüfus artışı ve plansız kentleşme süreçlerinden olumsuz etkilenmektedir. Özellikle toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik yaşantılarının yansımaları olan tarihi kent çevreleri bu süreçlerde yok olma tehdidi altındadır.

Araştırma Amaç, Kapsam ve Yöntem

Çalışmanın örneklemini oluşturan Konya kenti, bulunduğu konum itibarıyla bir dönem Selçuklu devletine başkentlik yapmış, doğal çevreyle uyumlu, insan ölçeğinde, kültürel ve sosyal yapıya bağlı olarak şekillenmiş bir kentsel dokuya sahiptir. Ancak 20.yüzyılın getirdiği ekonomik ve teknolojik ilerlemeler sayesinde bir takım değişim ve dönüşümlerden fazlasıyla etkilenmiş olup, bu durum toplumsal yapı ve mekânlarda bir dizi farklılaşmalara neden olmuştur.

Çalışma kapsamında; bir dönem toplumun sosyal ve kültürel yaşantılarını ortaya koyan geleneksel konut dokularının, günümüzdeki mekânsal durumlarının sorgulanıp, farklılaşan yaşam standartlarına göre değişim ve dönüşümleri ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda; Konya kentinin ilk yerleşim bölgelerinden olan Karatay ilçesindeki tarihi Ak Çeşme mahallesi dokusundan seçilen üç adet tescilli yapı üzerinden yaşanan değişim sürecinin nedenleri ve sonuçları ele alınarak, bu konutların yaşatılması ve gelecek kuşaklara aktarılabilmesine yönelik ilkeler önerilmiştir. Araştırma metodu olarak; konuya ilişkin yerli-yabancı yazılı kaynaklar araştırılmış,

seçilen konutlar ve çevresiyle ilgili kullanıcılar ile yüz yüze görüşmeler yapılmış, yerinde gözlem, fotoğraflama ve envanter tabloları hazırlanmıştır.

Geleneksel Konya Evi

Geçmişten günümüze çeşitli medeniyetlere ev sahipliği yaparak zengin tarihsel ve kültürel birikime sahip olan Konya, 19. Yüzyıldan itibaren kent dokusundaki yerini almaya başlamıştır (Şekil 1). Renksiz ve sade toprakla harmanlanan evler doğa ile sıkı bir bağ kurmuştur. Berk (1951;46) Konya evleri hakkındaki çalışmasında, Konya evlerinin birçoğunda, aynı karakteri muhafaza ettiğini, bu sebeple de evlerin mütevazı bir yapıya sahip olduğunu söylemiştir. Ayrıca bu mütevazı yapının oluşmasında, evlerde oturanların gelir durumunun düşük olmasının da etkisi olduğunu eklemiştir. İklim özellikleri de sokakların ve konutların yapım malzemesi ve tipini önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Dar ve çıkmaz sokaklar, hâkim rüzgâr yönüne göre hava sirkülasyonu sağlamak ve yabancıya karşı mahremiyeti korumak adına şekillenmiştir.



Şekil 1: 19. yüzyılda Geleneksel Konya Kent Dokusu (Selçuk Üniversitesi Selçuklu Araştırmaları Merkezi Foto Arşivi, Foto: G. Berggren. Kaynak: Önge, 2015)

Geleneksel Konya evlerini Berk (1951), hayatlı ve sofalı evler olarak iki kısma ayırmıştır. Hayatlı evlere; sokaktan zemini taşla döşeli ön bahçe olarak tabir edilen hayat vasıtası ile girilmektedir. Oldukça monoton, gölgesiz çeşniz ve yazın güneşli bir yoldan sonra bahçe kapısının açılıp hayata girilmesi kullanıcıya büyük bir ferahlık sağlamaktadır (Berk 1951;46). Etrafı yüksek duvarlar çevrili, ağaçlıklı bir yer olan hayata girildiğinde içeride çiçeklik, hela, su kuyusu, tandır damı, örtme, ahır, kiler, mutfak ve samanlık gibi mekânlar bulunmaktadır. Bunlar, evin esas kısmından ayrıdır. Hayatlı evlerde odalar yan yana dizilmiş tek katlı, iki katlı ve mabeynli evler olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Berk, 1951);

Tek Katlı evler; zeminde 1-1,5 metre yerden yükseklikte bulunan odaların hayatla seviyelerinin ayrıldığı evlerdir.

İki Katlı Evler; Zemin katta hayat ile aynı seviyede yer alan odalar depo, ambar, ahır olarak kullanıldıkları gibi oturma odası olarak da çok kullanılmaktadır. Üst kattaki odalara dışarıdan ahşap bir merdiven ile ulaşılmaktadır.

Mabeynli Evler; Tek katlı ve iki odalı evlerden oluşmaktadır. Evin ortasında mabeyn adı verilen mekânla eve girilmektedir. Mabeynli evler hayatlı evlerden sofalı evlere doğru geçişi sağlayan plan tipine sahiptir (Berk, 1951).

Hayatlı evlerden sonra boyut ve hacim olarak daha büyük ebatlara sahip sofalı evler Geleneksel Konya evlerinde kullanılan diğer bir ev tipidir. Ekonomik durumu iyi olan ve genellikle geniş ailelerin kullandığı bu ev tipi, plan açısından simetrik bir özelliğe sahiptir. Evler büyük bahçe veya bahçeler içinde inşa edilmiştir. Dolayısıyla bu tiplerde pencereler genelde bahçe içine açılmaktadır. Sofalı evin, hayatlı evden farkı bahçeden erişilen sofa adı verilen ana mekândan odalara geçilmesidir (Arat 2018;79). Yine bu evlerin birçoğunda üst kat yazlık alt kat kışlık olarak kullanılmaktadır (Berk 1951, 95). Sofalı evler de hayatlı evlerdeki gibi oda büyüklükleri, yaşama alanlarına yapılan ek odalar, kat ve yükseklik farkları gibi özellikleriyle üçe ayrılmaktadır. Tek katlı, iki katlı ve tahtaboşlu evler olarak sınıflandırılmıştır (Turgut 2003;17). Tahtaboş, bir veya iki katlı evlerde, odaların üstünde hayata açılan balkonlu mekânlardır (Berk, 1951;187).

Geleneksel Konya Evinin Yapı Malzemesi ve Yapım Tekniği

Konya evlerinde yaygın olarak taş, kerpiç, ahşap, kiremit ve demir kullanılmıştır. Taş, genellikle zemin katın tüm duvarının 0.50-0.60 metre yüksekliğine kadar kullanılmıştır. Konya yöresinden elde edilen sille ve gödene taşı avlu, taşlık, ahır gibi hacimlerde ve dış merdiven basamakları, hela taşı vb. yapı elemanlarında kullanılmıştır. Geleneksel evlerde iç bölme duvarlar kerpiçten yapılmıştır. Berk (1951), evlerin temel üstü duvarları kerpiç

olduğunu ve bir buçuk kerpiçten ince duvar (bilhassa dış duvar) yapılmadığını ifade etmiştir. Ahşap iskelet arasına kerpiçin doldurulup iki yüzünün de sıvanmasıyla oluşan hımış duvar ile ahşap iskelet arasına çitalar çakılarak iki yönünün de sıvanmasıyla oluşan bağdadi duvar geleneksel evlerdeki kullanılan duvarlardandır. Sıva olarak ise; ince samanlı kerpiç kullanılmıştır. Bazı evlerde aktoprak denilen beyaz bir toprakla, birinci katın yarısı veya üstüne kadar badana edildiği görülmektedir. Ahşap olarak kavak, ardıç, söğüt, sınırlı olarak da çam ve katran kullanılmıştır. Bu ahşap malzemeler; taş ve kerpiç duvarlarda bağlayıcı hatıl olarak, bağdadi sistemlerde ise; ana taşıyıcılar ve çitalar biçiminde sıva tutucu olarak kullanılmıştır. Ayrıca iç mekân merdivenlerinde, dolaplarda, raflarda, sütunlarda cumbalarda, tüm doğramalarda, pencere kafeslerinde, tavan ve döşeme kaplamalarında yine ahşap kullanımı söz konusudur. Kiremit, eğimli çatılarda, düz damların ve bahçedeki duvarların korunmasında saçak görevi olarak alaturka tipi kullanılmıştır. Demir, pencere ve kapı şebekelerinde, korkuluklarda yoğun biçimde kullanılmış, ayrıca bağlayıcı, kenetleyici malzeme olarak değerlendirilmiştir (Sözen ve Dülgerler, 1979).

Geleneksel Konya Evinin Mekânsal Özellikleri

Geleneksel Türk evinin genel karakteri olan odaların birden çok fonksiyona sahip olması Konya evleri için de geçerlidir. Gündüzleri oturma, yemek yeme eylemlerinin gerçekleştiği oda, gece olunca yüklüklerden çıkarılan yatak ve yorganlar ile yatak odasına dönüşür. Odaların ebatları adeta standartlaşmıştır. Eni 3.5 metre boyu 5 metredir. Bu ölçü bazen küçük ölçüde değişiklik gösterse de oda ölçüleri 3.50 X 5.00 metre olarak kabul edilir (Berk 1951; 135). Daha büyük oda ebatına sahip, daha fazla donatı içeren ve çıkması olan başoda niteliğinde odası bulunmaktadır. Gelen misafirlerin ağırlandığı bu oda evin dışarıya hâkim noktasında konumlandırılmıştır. Geleneksel Konya evlerinin iç mekanları genellikle sadelik, mütevazilik ve samimiyet özelliği göstermektedir.

Tavan ve döşeme özellikleri açısından baktığımızda yine sadelik ön plandadır. Tavanlarda katran, çam ve kavak ağaçlarının kabukları soyularak öz kısımları kiriş olarak kullanılmıştır. Kirişlerin üzerine bir hasır örtü ve onunda üzerinde kamışlar ve toprak bulunmaktadır. Maddi durumu uygun olamayan ailelerin evlerinde hasır kullanılmadığından, kirişlerin üzeri kamış ile kaplanmıştır. Döşemeler de ise toprak kullanılmış, üzerlerine ise ahşap kaplanmış ya da hasır serilmiştir.

Duvar kalınlığı 70 cm kadar olduğu için pencereler birer niş içerisinde konumlanmışlar. Pencere ölçüleri genellikle 1-1,5 m ebatlara sahiptir. Pencere önünde kafes kullanımı çok fazla yaygın değildir. Genellikle demir parmaklıklar evin her penceresinde bulunmaktadır. Geleneksel Konya evlerinin kapılarını, Berk (1951;161) çalışmasında; oda kapıları, bahçe kapıları ve ev kapılara olmak üzere üçe ayırmıştır. Kapılar ahşap malzmeden yapılmış olup, oda kapıları tek kanatlı, diğer kapılar tek veya çift kanatlı olmaktadır.

Geleneksel Konya Evi'nde sabit mobilyalar, duvara gömülü bir şekilde yer almakta ve odaya girişlerde genelde köşe noktada yer alan ahşap bir kapıdan sağlanmaktadır. Kapıyı bir niş hâline getiren çiçeklik, yüklük gibi donatıların bir bütünlük içinde yer almasıyla, giriş seki altı niteliğine dönüştürülmüştür. Kapının karşısında yer alan takçagöz ise Konya Evleri'nde kavukluk, feslik, testilik gibi eşyaların muhafazasına yönelik isimlerle anılmaktadırlar (Arat 2018; 80). Oda kapısının yer aldığı duvarın arkasında "çiçeklik" denilen bir niş bulunur. Çiçekliğin bazılarının altında dolap yer alır. Dolaplarda cam malzeme kullanılması ve ebatları sebebiyle sonradan yapıldığı düşünülmektedir. Evlerdeki donatılar ve ahşap elemanlar doğal renginde bırakılmış olmalarına rağmen günümüze ulaşanlar yağlı boya ile boyanmıştır (Berk, 1951).

Geleneksel Konya Evinin Cephe Özellikleri

Geleneksel Konya evlerinde cephe karakteri sade ve yalın özellik göstermektedir. Cephe karakterinin oluşmasında mahremiyet büyük önem taşımaktadır. Sokağa bakan cepheler ile hayata bakan cepheler arasında farklılık bulunmaktadır. Çünkü sokağa bakan cepheler ya sağır duvar olarak pencere kullanılmadan oluşturulmuş ya da zemin katın göz seviyesinden yukarıda havalandırma ve gün ışığı alması amacıyla küçük bir pencere konumlandırılmıştır. Hayatın baktığı cephe karakteri ise tam tersi bir özellik göstererek, pencerelerden oluşan boşluk oranları fazladır. Kirpi saçak kullanımı ile kerpiç duvarın yağmur sularından korunması amaçlanmıştır. Çatıda biriken suyun uzaklaştırılması için kullanılan ahşap çörtenler yine cephe karakteri için önemli yapı elemanlarındanıdır.

Bulgular ve Yorum

Alan Çalışması

Çalışma alanı olarak seçilen Konya'nın Karatay İlçesi'nin merkezi mahallelerinden biri olan Akçeşme Mahallesi, doğudan Kerimdede Mektep, Şükran ve Hacifettah Mahalleleri, batıdan Çukur ve Pir Esat, güneyde Kerim dede Mahallesi, kuzeyde Mengüç, Üçler Kabristanı ve Aziziye Mahallesi ile çevrilidir. Mahalle 2013 yılında Konya Kültür Varlıkları Koruma Kurulu tarafından sınırları belirlenmiş, Konya geleneksel sokak dokusu ve konutu

özelliğini taşıması nedeniyle kentsel sit alanı olarak tescil edilerek koruma esasları ve kullanma şartları belirlenmiştir (Şekil 2).



Şekil 2: Çalışma alanı olarak seçilen Ak Çeşme Mahallesi ve Koruma Amaçlı İmar Planı (URL 1-2-3)

Geleneksel kentin en belirleyici özelliği, 'mahallelerden' oluşmasıdır. Mahalle hem algılanabilir bir coğrafi bütünü, hem de toplumun temel ünitesini oluşturan ve birbirine yakın ilişkilerle bağlı homojen bir grubu ifade etmektedir. Mahallenin kamusal çeşmesi ve ulu çınar ağacı aslında meydanın görünmez sınırlarını çizmektedir. Bu meydanlar mahallenin her kesiminin toplanıp kaynaşmasını sağlayan sosyal mekânlardır. Fakat kentleşmeyle birlikte otomobile olan bağımlılığın artmasından kaynaklanan daha fazla karmaşaya sebep olmakta ve işlevsel özelliğe sahip dış mekân alanları giderek kaybolmaktadır. Özellikle çocukların oynayabileceği, komşuların bir araya gelerek sohbet edebileceği bu kamusal alanlar, yok olma tehdidiyle karşı karşıyadır. Bu mekânlar aynı zamanda; bir hiyerarşi elemanı olarak kentsel çevrenin bir bütün olarak algılanmasına katkıda bulunmaktadır (Şekil 3).



Şekil 3: Kamusal alanlar bir arada olma, toplanma amacı kaybolmuştur (URL-4)

Akçeşme mahallesi, topoğrafyaya ve iklim koşullarına uyan organik sokak dokusu ile bir hiyerarşi içinde geniş sokaklardan daha dar sokaklara ve konutların bulunduğu çıkmaz sokaklara geçişlerle örülmüştür. Mahallede yer alan geleneksel konutlar doğal çevre ile bütünleşerek doğa dostu yapı malzemeler ile sürdürülebilir bir özellik göstermektedir. Çoğu avlulu ya da açık sofalı olan konutlarda, iç ve dış mekânlar arasında var olan yarı-açık mekânlar aracılığıyla aşamalı geçiş sayesinde mahremiyet sağlanabilmektedir. (Şekil 4).



Şekil 4: Ak Çeşme Mahallesinin organik sokak dokusu (URL-4)

Ayrıca geleneksel konut dokusunun biçimlenmesinde avlu, sofa, insan ölçeği, mütevizilik, sürdürülebilirlik, komşuluk, mahalle gibi tasarım girdileri çok önemlidir. Şekil 5'de görüldüğü üzere konutların avlu duvarları ile çevrili bahçe alanı içerisinde ağaç gibi peyzaj unsurlarıyla avluda doğal klima etkisi sağlanmaktadır (Şekil 5).



Şekil 5: Geleneksel sokak dokusundaki insan ölçeği, mütevazilik, mahremiyet etkisi (URL-4)

Fakat kentleşme ile birlikte bu sokak dokusu yavaş yavaş kaybolma tehdidi altındadır. Mahallenin çevresinde 6 katlı yeni yapılaşmalar bulunmaktadır. Bu yeni yapılaşmalarla ortaya çıkan apartmanlaşmanın, günümüz hayat biçimi haline gelmesiyle birlikte, mahalle yapısını değiştirdiği ve süregelen ilişki biçimlerini olumsuz şekilde etkilediği tespit edilmiştir (Şekil 6).



Şekil 6: Ak çeşme mahallesi çevresindeki yapılaşmalar (URL-4)

Çalışma alanı içerisinde rastgele seçilen 3 tescilli geleneksel konutun günümüz mekânsal ve dokusal kullanımına yönelik analizi yapılmıştır. Bu analizler, gerek tarihi yapıların mimari özelliklerini belgelemek gerekse de diğer tarihi kent merkezlerinin mevcut durumunu tespit etmede örnek teşkil etmek için yapı envanter tablosu hazırlanmıştır. Ak Çeşme mahallesi, Adak Sokak No:1, Ak Çeşme mahallesi Adak sokak No:15 ve Ak Çeşme mahallesi Ekmeleddün Sokak No:12 kapı numaralarına sahip 3 adet tescilli yapılar çalışma kapsamında ele alınan yapılardır (Şekil 7).



Şekil 7: Çalışma Alanındaki 1, 12,15 nolu konutlar

1 Nolu konut, kuzey-güney yönünde uzanan yamuk bir oturma alanına sahiptir. 2 katlı kâgir konutun inşa edildiği dönemden günümüze kadar aynı aile fertleri tarafından kullanılarak nesilden nesile aktarılmıştır. Belli başlı fiziki müdahaleler geçirmiş olsa da mevcut yapı elemanları ve mekân düzenlemeleri özgün plan karakteristiğini büyük oranda korumuştur. Sokak ile ilişkisi bahçe kapısıyla sağlanan yapı, Berk (1951;46)'in sofalı evler olarak tanımladığı gruba girmektedir.



Şekil 8: Ak Çeşme Mahallesi Adak Sokak 1 nolu Tescilli Konut (Sungur, 2017, URL-4)

İkinci konut, Ekmeleddün Sokak 12 numaralı tescilli konuttur. Yüksek duvarlarla çevrili bir avluya sahiptir. Galvanizli saç çatı kaplı yığma yapı zaman içerisinde çeşitli fiziksel değişimlere uğramakla birlikte, bazı mevcut yapı elemanları ve mekân düzeniyle özgün plan karakterini korumuştur. Geleneksel Türk Evi'nin genel karakteristik özelliği olan sade ve yalınlık bu konut için de geçerlidir. Yüksek bahçe duvarlarla çevrili konut dışı kapalı içe dönük bir plan şemasına sahiptir (Şekil 9).



Şekil 9: Ak Çeşme Mahallesi Adak Sokak 12 nolu Tescilli Konut (URL4,-Sungur, 2017)

Üçüncü konut ise; Adak Sokak 15 Nolu kapı numarasına sahip olup, alaturka kiremit kaplı kırma çatı örtüsü ve bodrum ve iki katlı kâğırdır. Zaman içerisinde müdahaleler geçirmiş olsa da özgün plan şemasını korumuştur. Bina yaklaşık 70 yıllık olup, aynı ailenin üyeleri tarafından kullanılmıştır. Sokağa doğrudan bağlanan sokak kapısı ve bahçeye açılan bir bahçe kapısı ile yapıya iki ayrı kapıdan ulaşılabilmektedir (Şekil 10).



Şekil 10: Ak Çeşme Mahallesi Adak Sokak 15 Nolu Tescilli Konut (URL- 4, Sungur, 2017)

Konutların yakın çevresi ve mimari özellikleri hakkında bilgiler tablolar içerisinde ifade edilen çizim ve görsellerle desteklenerek aktarılmıştır. Böylece; konutlar arasında karşılaştırma yapılırken, konutlara ait mimari unsurların bir arada olması daha net algılanmasını sağlamıştır.

Konutlar gerek yapım tekniği gerek plan şeması özelliği ile Geleneksel Konya evi karakteri göstermesi nedeniyle 05.07.2013 tarih ve 1429 sayılı yazı gereği II. Grup Eski eser olarak tescillenmiştir.

Yapım Malzemesi ve Yapım Tekniği

Konutlarda yapım malzemesi olarak taş, tuğla, ahşap ve kerpiç kullanılmıştır. Evlerin ana duvarları temelden zemin kat su basman seviyesine kadar moloz taş ile yığma olarak örülmüştür. 1 Nolu konutun bodrum kat duvarlarında Konya'nın Sille yöresinden elde edilen sille taşı kullanılmıştır. Aynı taş 15 Nolu konutun bahçe zemin kaplama malzemesi olarak da değerlendirilmiştir. 12 Nolu konutun bahçe duvarı tuğla malzeme ile yükseltilmiştir (Şekil 11).



Şekil 11: Sırasıyla 1,12,15 Nolu Konutlarda kullanılan yapım malzemeleri (Sungur, 2017)

1 ve 15 Nolu konutlar alaturka kiremit kaplı kırma çatı ile örtülü olup, 12 Nolu konut ise kırma çatı üzerine galvanizli saca kapatılmıştır. Konutların tavanlarında ahşap kirişlemelerin üzeri kamış hasır örtü ile kaplanmıştır. 1 Nolu konutta; zemin ve birinci katında dikdörtgen kesitli, bodrum katında ise yuvarlak kesitli ahşap kirişler bulunmaktadır. 12 Nolu konutta da yuvarlak kesitli ahşap kirişler kullanılırken, 15 nolu konutta ise yapıldığı ilk dönemlerdeki ahşap kirişler böceklenme ve hijyen sebepleriyle ev sahibi tarafından kaldırılmış olup sadece bodrum kattaki ahşap kirişler günümüze ulaşmıştır (Şekil 12).



Şekil 12: Sırasıyla 1,12,15 Nolu Konutlarda kullanılan tavanlardaki ahşap kirişler (Sungur, 2017)

Mekânsal Özellikleri

Geleneksel Konya Evleri'nin genelinde konutun avlu ile birlikte kullanımı sayesinde hem sokakla doğrudan ilişkisi kesilmiş hem de konut önünde dış mekân etkisi yaratılarak havuz, ağaç gibi peyzaj unsurları ile doğa ile ilişki kurma imkânı sağlanmıştır. Böylece yazın kurak bir iklime sahip Konya kentinde bahçe ile beraber serin hava sirkülasyonu oluşturulmuştur.

Bahçe duvarları ile çevrili olan konutların hepsinde avlu bulunmaktadır. Avlu içerisinde depo, kiler, kümes, ocak, wc ve havuz gibi birimler yer almaktadır. 1 Nolu konutun bahçesinin içerisinde ilk yapıldığı dönemden kalan mekânlar, günümüzde güvercin yuvası ve kümes olarak kullanılmaktadır. Zeminde yer yer beton döşeme bazı yerlerde de toprak vardır. Kot farklılıkları nedeniyle bahçe içerisindeki geçişlerde merdivenler kullanılmıştır. Evin girişinin önünde konumlanan küçük bir havuz vardır. Havuzun üstünde asma bulunmaktadır. Ayrıca bahçe içerisinde bir adet kayısı, bir adet erik ve gül ağacı vardır. Bahçede yapıya bitişik olan odunluk mekânı aynı zamanda bahçe içerisinden bodruma geçişi de sağlamaktadır (Şekil 13).



Şekil 13: 1 Nolu konutun bahçeden görünüşü (Sungur, 2017)

Zemin katta giriş holünün sağ tarafında kiler ve bodruma inen merdiven ile sol tarafında gömme dolabın bulunduğu konutta, ana mekânlar üst katta yer almaktadır. Odaların bazıları mutfak ve banyo ihtiyaçlarından dolayı değişime uğramıştır. Yapının bazı pencereleri ıslak hacim mekânı oluşturulabilmesi için kapatılmıştır. Konutun en karakteristik özelliği zemin kattan üst kata bağlanan merdivenin üzerinde sağ ve sol taraftan üç basamakla

yükseltilmiş sofa bulunmaktadır. Sedirle çevrili olan sofanın aileyi toplama ve bir arada oturma geleneği geçmişte olduğu gibi devam etmektedir (Şekil 14).



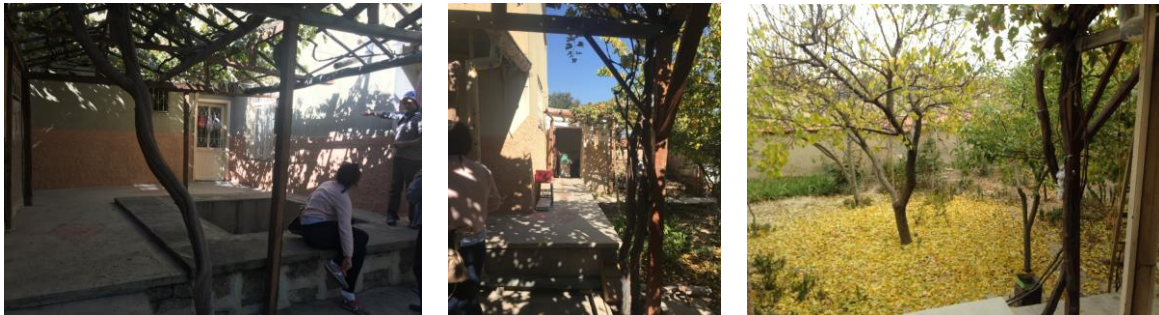
Şekil 14: 1 Nolu Konutun İç mekân görüntüleri (Sungur, 2017)

12 Nolu konutun bahçesinin zemini toprakla kaplı olup; komşuluğundaki duvar tuğla ile örülmüştür. Bahçe içerisinde konuttan bağımsız şekilde kullanılan wc ve depo birimi bulunmaktadır. Ayrıca avluda yapının ilk yapıldığı dönemden kalma havuz bulunmakta olup, fakat günümüzde kullanılmamaktadır (Şekil15) .



Şekil 15: 12 Nolu konutu bahçe görünüşü (Sungur, 2017)

Geniş bir bahçeye sahip olan 15 nolu konutta bahçeye geçiş, zemin katta bulunan bahçe kapısından ve garaj kapısından sağlanabilmektedir. Bahçe içerisinde çeşitli meyve ağaçları ve asma bulunmaktadır. 70 cm derinliğe sahip havuzda pekmez, turşu gibi kışlık hazırlıkların yapıldığı, ev sahibi tarafından aktarılmıştır. Kömürlük ve wc mekânı yine avlu içerisinde yer almaktadır. Fakat wc mekânı yaşam kalitesi gereği konutun içerisinde yeniden oluşturulması sebebiyle bahçedeki wc mekânı kullanılmamaktadır (Şekil 16).



Şekil 16: 15 Nolu konutun bahçeden görünüşü (Sungur, 2017)

15 Nolu konut bodrum kat, zemin kat ve üst kat olmak üzere üç katlıdır. Ali Kozanoğlu'na ait konutta günümüzde oğlu İsmail Hakkı Kozakoğlu tarafından kullanılmaktadır. Konutun zemin katında bulunan mekânlar plan şemasındaki konumunu korumuştur. Ancak geçmişte zemin ve üst kat ile bağlantıyı sağlayan düşey eleman dışarıya alınarak zemin kat ve üst katın bağımsız şekilde kullanımına imkân sağlanmıştır. Sokak kapısından konuta doğrudan giriş olsa da konut içerisinde zemin kat birkaç basamakla yükseltilmiştir. Ayrıca ısı etkisini azaltmak için

ahşap ve cam malzemeden oluşan bölücü bulunmaktadır. İç sofalı plan tipine sahip konutun plan şemasına wc, mutfak ve banyo birimleri mevcut mekânlar değiştirilerek konut içerisinde sağlanmıştır (Şekil 17).



Şekil 17: 15 Nolu konutun iç mekân görselleri (Sungur, 2017)

Geleneksel Konya Evinin genel karakteristik özelliği olan içe dönüklük 3 konut için de geçerlidir (Tablo 1). 1 ve 15 Nolu konut bodrum+2 kattan oluşmakta olup; 12 Nolu konutun bodrum katı mevcut değildir. Odaların boyutları konutlarda benzer ölçülere sahiptir. Oda boyutları sırası ile; 4.90 cm x 3.50cm, 5.50cm x3.50 cm ve 520 cm x 3.30 cm olarak tespit edilmiştir. Yükseklikleri de döşemeden kiriş altına kadar olan mesafe 2,75 cm ila 2.90 cm olarak değişiklik göstermektedir. Odaların en, boy ve yükseklik ölçüleri bir uyum içerisinde ve insan ölçeğiyle uygunluk göstermektedir.

Tablo 1: Konutların Plan Şeması





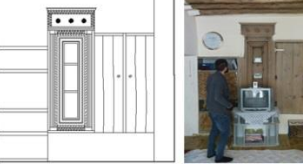



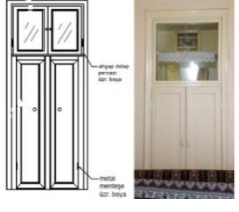
	Vaziyet Planı	Zemin Kat Planı	Birinci Kat Planı	Bodrum Kat Planı
Akçeşme Mah. Adak sokak 1 Nolu Konut				
Akçeşme Mah. Adak sokak 12 Nolu Konut				
Akçeşme Mah. Ekmeleddün sokak 15 Nolu Konut				

Geleneksel Konya evlerinde kullanılan donatılar; yüklük, ağzıaçık, çiçeklik, gusülhane ve gömme dolaplardır (Tablo 2). Oda içerisindeki ahşap dolapların düzenlenmesinde ikili veya üçlü bir düzenleme söz konusudur. İkili düzenlemede yüklük ve çiçeklik yan yana getirilmiştir. Üçlü de ise çiçeklik, ağzıaçık, yüklük ya da yüklük, çiçeklik ve gömme dolap şeklinde bir düzenleme bulunmaktadır.

Gusülhaneler ayrı bir mekân olarak çözümlenmeyip gömme dolap içerisinde ahşap bir kapak kaldırılarak oluşturulmuştur. Oda içerisinde kapı açılınca ilk karşılaşılan ağzıaçıklar bazen bir duvar yüzeyinin içine yerleştirilmiş halde bulunabilir. Kentleşmeyle birlikte artık eski değerini yitirmeye başlayan bu donatılar yağlı

boya ile boyanıp eski dokusunu kaybetmişlerdir. Gusülhaneler günümüzde kullanılmayıp ilave edilen ya da konuttaki odanın birinin değiştirilmesi ile banyo mekânı olarak çözümlenmiştir.

Tablo 2: Konutların Çiçeklik/Yüklük/Gömme Dolapları

	Çiçeklik/Yüklük/ Ağzıaçık/Gömme Dolap	Çiçeklik/Yüklük/ Ağzıaçık /Gömme Dolap	Çiçeklik/Yüklük / Ağzıaçık /Gömme Dolap
Akçeşme Mah. Adak sokak 1 Nolu Konut			
Akçeşme Mah. Adak sokak 12 Nolu Konut			
Akçeşme Mah. Ekmeleddün sokak 15 Nolu Konut			

Celile Berk Geleneksel Konya evlerinde kapıları oda kapıları, ev kapıları ve bahçe kapısı olmak üzere üçe ayırmıştır (Berk, 1951) (Tablo 3).

Tablo 3: Konutlarda yer alan kapılar

	Oda Kapısı	Ev Kapısı	Bahçe Kapısı
Akçeşme Mah. Adak sokak 1 Nolu Konut			
Akçeşme Mah. Adak sokak 12 Nolu Konut			
Akçeşme Mah. Ekmeleddün sok. 15 Nolu Konut			

Tabloya göre, konutların kapıları genellikle ahşaptan imal edilmiş olup zamanla bahçe kapılarında metal malzeme ile değişim olan evler vardır (1 nolu ve 15 nolu konut). Ahşap bahçe kapısı çift kanatlı ve çakma tekniğinde yapılmıştır (12 nolu konut). Kapı üzerinde çatalı bir düzenleme söz konudur. Bahçe kapısı sokaktan avluya ya da bahçeye açılan kapı olarak tanımlanırken ev kapısı ise avludan konuta girmek için kullanılan mimari elemandır.

Ev kapıları çakma ya da tablalı kapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Çakma ahşap kapı tek kanatlı (12 nolu konut) ya da çift kanatlı ve kapı üzerinde pencere (15 nolu konut) bulunmaktadır. Kapı kilit düzeneği ve açılışta şık düşen kullanılmıştır. Tablalı kapı ise simetrik çift kanatlı düzenlenmiştir (1 nolu konut). Kapının her iki yanında Geleneksel Türk evinin karakteristik pencerelerinden olan kingeldi penceresi bulunmaktadır. Oda kapıları ise üç konutta da ahşap ve tek kanatlıdır. Kapıların yüzeylerindeki silme ve dikdörtgenlere ayrılmış parçalara sahiptir. Konutlarda kapılar orijinalliğini korumuş fakat boya ve vernikleme işlemine maruz kalmıştır

Konutlarda kapılarda olduğu gibi pencerelerde de yapım malzemesi ahşaptır (Tablo 4). Üçgen alınlıklı pencerelerin de yapım malzemesi ahşaptır. Giyotin pencere, üst sabit alta iki kanatlı pencere, üstte ve altta açılan iki kanatlı pencere olmak üzere farklı açılış yönlerine sahiptir. Berk (1951), geleneksel Konya evlerinde ortalama pencere ölçülerini 100x150cm olarak vermiştir (Berk, 1951;155). Fakat incelenen konutlarda 150x180 cm, 85x140 cm, 85x165cm, 250x200 cm gibi farklı ebatlarda pencere boyutları olduğu gözlemlenmiştir. Bazı pencerelerde de demir parmaklık kullanılmıştır.

Tablo 4: Konutlarda yer alan pencereler

	Pencere 1	Pencere 2	Pencere 3
Akçeşme Mah. Adak sokak 1 Nolu Konut			
Akçeşme Mah. Adak sokak 12 Nolu Konut			
Akçeşme Mah. Ekmeleddin sok. 15 Nolu Konut			

Cephe Özellikleri

Konutların cephe karakterini belirleyen en önemli unsurlardan biri çıkmadır. İncelenen konutların cepheleri çıkmalı (1 Nolu ve 15 Nolu konut) ve çıkmazsız (12 Nolu Konut) olarak ikiye ayrılmaktadır. Çıkmalı konutlar da doğrudan sokağa taşan çıkma (15 Nolu konut) ve avluya taşan çıkma (1 Nolu konut) olarak sınıflandırılır (Şekil 18). Cepheler hayata bakan cephe ve sokak cephesi olarak iki farklı karakterde bulunmaktadır. Sokağa bakan cephelerin zemin katta pencere açıklığı daha azdır. Fakat 15 Nolu konutta bu durum söz konusu değildir. Sokak cephesinde yer alan pencereler geleneksel pencere boyutlarından oldukça fazladır. Kentleşme ile konutların içe dönük yapısı giderek bozulmasıyla dışa açıklık özellik göstermeye başlamıştır.



Şekil 18: İncelenen Konutların Cephe görselleri (Sungur, 2017)

Konya Ak çeşme mahallesinde yer alan üç adet tescilli konutun günümüz şartları içerisinde mevcut mekânsal ve dokunsal durumu tespit edilmiş, bununla beraber yapı hakkında bilgi verebilecek envanter tablosu hazırlanmıştır (Şekil 19). Böylece konutların kentleşmeye bağlı olarak değişim ve dönüşümü hakkında detaylı bilgi bu tablolar sayesinde ortaya konabilmektedir. Birer taşınmaz kültüre varlığı olan tescilli yapıların günümüzde karşılaşılmış olduğu sorunları ve potansiyelleri dikkate alarak gelecek kuşaklara aktarılması için çeşitli çalışmalar yapılabilir.

KONYA AK ÇEŞME MAHALLESİ GELENEKSEL KONUT ENVANTER TABLOSU		KONYA AK ÇEŞME MAHALLESİ GELENEKSEL KONUT ENVANTER TABLOSU		S.Ü. G.S.F.İÇ MİMARLIK VE ÇEVRE TASARIMI BÖLÜMÜ	
İL: KONYA İLÇE: KARATAY MAHALLE: AKÇEŞME		İL: KONYA İLÇE: KARATAY MAHALLE: EKMELEDDÖN MAHALLESİ		2016-2017 EĞİTİM-ÖĞRETİM GÖZ DÖNEMİ RÖLÖVE DEĞERİ BİLGİLENDİRME FORMU	
BOKAR KAPININ ADI: ADAK SOKAĞI 1 KADASTRO NO: ADRESİ: PARSEL: 4		BOKAR KAPININ ADI: ADAK SOKAĞI 1 KADASTRO NO: ADRESİ: PARSEL: 4		BOKAR KAPININ ADI: ADAK SOKAĞI 1 KADASTRO NO: ADRESİ: PARSEL: 4	
ADI: KONUT	KOORDİNATLAR: YAPININ YAPIM TARİHİ: YAPININ YAKINLIĞI: YAPININ YAPIM TARİHİ: YAPININ YAKINLIĞI:	ADI: KONUT	KOORDİNATLAR: YAPININ YAPIM TARİHİ: YAPININ YAKINLIĞI: YAPININ YAPIM TARİHİ: YAPININ YAKINLIĞI:	ADI: KONUT	KOORDİNATLAR: YAPININ YAPIM TARİHİ: YAPININ YAKINLIĞI: YAPININ YAPIM TARİHİ: YAPININ YAKINLIĞI:
KURULUM DURUMU:	YAPININ DURUMU: YAPININ DURUMU: YAPININ DURUMU:	KURULUM DURUMU:	YAPININ DURUMU: YAPININ DURUMU: YAPININ DURUMU:	KURULUM DURUMU:	YAPININ DURUMU: YAPININ DURUMU: YAPININ DURUMU:
RUTUBET:	YAPININ DURUMU: YAPININ DURUMU: YAPININ DURUMU:	RUTUBET:	YAPININ DURUMU: YAPININ DURUMU: YAPININ DURUMU:	RUTUBET:	YAPININ DURUMU: YAPININ DURUMU: YAPININ DURUMU:
VAKİFET PLANI:	FOTOGRAF:	VAKİFET PLANI:	FOTOGRAF:	VAKİFET PLANI:	FOTOGRAF:
AYRINTILI TANIM:	AYRINTILI TANIM:	AYRINTILI TANIM:	AYRINTILI TANIM:	AYRINTILI TANIM:	AYRINTILI TANIM:
YAPININ ÖZNE:	YAPININ ÖZNE:	YAPININ ÖZNE:	YAPININ ÖZNE:	YAPININ ÖZNE:	YAPININ ÖZNE:

Şekil 19: Konutların Envanter Tablosu

Tartışma ve Sonuç

Toplumun farklı dönemlerdeki yaşam kültürünü kent dokusundaki yapılaşmalarda görebiliriz. Her dönemde bir kent kimliği vardır varsayımından yola çıkarak Konya geleneksel kent dokusunun korunması ve gelecek nesillere aktarılması bu çalışmanın temel hedefidir. Bu kapsamda günümüzde kentleşme ile beraber tarihi kent dokusunun sorunları ve bu sorunlara yönelik önerilere değinilmelidir. Günümüz yaşam kalitesi gereği konutlardaki mekânlardan sağlanamayan konfor şartları, kullanıcı tarafından değişim/dönüşüm ile oluşturulması, geleneksel konutları bilinçsiz şekilde tahrip etmektedir. Bununla beraber; geleneksel konut dokusunun bulunduğu tarihi çevrenin kamu kurum ve kuruluşları tarafından korunması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması yeterli değildir.

Bu noktada;

- ✓ Öncelikle tescilli konutlar konut bazında tek tek değil doku bazında bütüncül bir koruma yaklaşımı sunulmalıdır.
- ✓ Mahalledeki tescilli yapılar yapı ve görsel değerleriyle çağdaş yöntemlerle sağlamlaştırılmalı, belediye imar ve koruma şubeleri tarafından denetlenmelidir.
- ✓ Tarihi yapılara güncel yaşamın gereği olan yeni işlevler yüklenerek mekân kazanımları gerçekleştirilirken geleneksel konut karakteristiği korunmalıdır.
- ✓ Geleneksel konut dokusunun çevresinde yüksek katlı yapılaşmalara izin verilmemelidir.

- ✓ Komşuluk ilişkileri ve mahalle kültürünün korunması açısından alanda kamusal mekânlara yönelik kullanımlar geliştirilmelidir.
- ✓ Konut bahçeleri renk, biçim, doku özellikleri dikkate alınarak, çevre bütününe ve peyzaj özelliklerine uygun bir biçimde bitkilendirilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak; geleneksel konutların değişim/dönüşümü ile ilgili olarak yapılacak çalışma ve incelemelerin çok boyutlu olarak ele alınması gerektiği ve bu konutların taşınmaz kültür varlıkları olduğu unutulmamalıdır. Kentleşme adı altında bu kültürel varlıkların yok olmasına izin verilmemelidir.

Kaynaklar

- Ahunbay, Z., 2007, Tarihi Çevre Koruma Ve Restorasyon, 4. Baskı Yem Yayın, İstanbul.
- Arat, Y., (2018), Kaybedilmiş Bir Kültürel Miras: Saim Sakaoğlu Evi/Konya, Millî Folklor, Yıl 30, Sayı 118
- Berk, C.,(1951) Konya Evleri. İstanbul: İstanbul Matbaacılık
- Birlik, S. 2006. Tarihi Çevrelerde Kentsel Kimlik-Değişiminin Eşik Analizi: Trabzon'da Bir Deneme. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Pp. 324, Trabzon.
- Elbi, N., (2009), ,Geleneksel Konut Dokusunda Yaşam Kalitesinin İrdelenmesi: "Piri Mehmet Paşa Mahallesi (Konya)Örneği ", Yüksek Lisans Tezi, Şehir Bölge Planlama, Selçuk Üniversitesi, Konya
- Önge, M., (2015), 19. Yüzyıldan Günümüze Değişen Ve Dönüşen Bir Kültür Mirası Olarak Konya Alâeddin Tepesi, Tüba-Ked 13/2015 Syf: 125-143
- Sungur, M., (2017), Kişisel Fotoğraf Albümü
- Sözen,M., Dülgerler, O., (1979), Konya Evlerinden Örnekler, O.D.T.Ü. Mimarlık Fakültesi Dergisi, Cilt:5 Sayı:1, URL-1 http://www.konya.bel.tr/images/cevregurultuharitalari/finalrapor_proje.pdf (Erişim Nisan ,2019)
- URL-2<https://www.google.com/maps/place/Ak%C3%A7e%C5%9Fme+Mahallesi,+42020+Karatay> (Erişim Nisan ,2019)
- URL-3 <http://www.tarihikentlerbirliđi.org/wp-content/uploads> (Erişim Temmuz, 2018)
- URL-4 www.google.com.tr/maps (Erişim Temmuz, 2018)

Extended Abstract

With the rapid population increase in our country, the immigration phenomenon, which has been rapidly increasing in recent years, causes the unplanned growth of the cities, the erosion of the traditional tissues in the city centres, the formation of multi-storey buildings and the disappearance of the historical values in spite of all legal limitations. The impact of public institutions and organizations on the disappearance of housing users also got its share. Along with the changing socio-cultural factors, users have changed / transformed within the residence and environment due to the comfort of life. The change in the living conditions and the expectations of the environment of house users began to differentiate within the society. Consequently, the relationship between the urban fabric and the new structures is going towards the point of break. This break has also reflected the economic and social life of the people and affected the quality of life. In architecture, this quality of life is considered as a general definition of satisfying the needs of the users. In this context, the quality of life in the historical environments, which are considered as the areas formed by the natural and cultural values that carry the traces of the past to the present, lose their quality with the urbanization day by day.

It is one of the most important responsibilities to transfer the traditional urban fabric, which is an important part of the urban culture and urban identity, to the next generations. Traditional textiles in urban areas are mostly located in the city center or in nearby areas of the city center. This also applies to the city of Konya. As Mevlana Tomb and its surroundings are one of the first settlement areas of the city, it is observed that the traditional housing texture is concentrated especially in this region. The general characteristic of the traditional houses of Konya is based on the simplicity and sincerity of the Turkish house. Design inputs such as courtyard, sofa, human scale, modesty, privacy, sustainability, neighborhood, and neighborhood are important elements in shaping the traditional housing texture, which has housing typologies. However, with urbanization, these elements are threatened to disappear gradually. The Akçeşme District, which is chosen as the research area, is an important part of the traditional texture that has started to disappear in this region. The Akçeşme neighborhood has been faced

with the housing problem, which is the biggest indicator of the urbanized urbanization due to the migration and urbanization process. The impact of unearned income pressure in the area, the failure of local authorities to fulfill their protection policies adequately and the protection of registered structures as well as no attempt to keep the texture alive, the deterioration of the housing tissue occurs in place, accelerating the transformation of the area into the collapse zone. Within the scope of this study, three registered residences in the area were determined in order to determine the characteristics of the spatial change / transformation in the housing texture and to determine the current conditions of the settlement in the Akçeşme neighborhood. Detailed survey drawings of these structures and inventories and characteristic architectural features were prepared. Elements such as building material, building elements, interior features, facade layout of the houses are supported by visual and drawing. Frequent user change of the house has worn out the structure as each user has changed / transformed the structure in accordance with its life comfort and desire. On the contrary, it has retained the characteristic of the traditional residence even though there have been changes / transformations that the same family members have transferred from generation to generation from past to present. It is important to remember that traditional dwellings are cultural heritage and that the existence of societies depends on culture. With urbanization, it is obvious that these cultural assets have been disappearing day by day. As a result, this study, in which the changes in the settlement layout and the planning / transformations of the houses in the Akçeşme neighborhood, which has entered the urbanization process, are questioned and analyzed, is important in terms of carrying a significant data characteristic in the new designs to be made in the area in question.